

Das prozessorientierte Schreiben

Steinhoff im Vergleich mit praxisorientierten Standardwerken – eine exemplarische Analyse der Ratgeberliteratur vor dem Hintergrund der Ontogenese wissenschaftlicher Textkompetenz

Mag.^a Jasmin Degenhart (Universität Wien)

Betreuerin: Dr. Michal Dvorecký (Universität Wien)

Abstract:

The following article is questioning in how far self help literature on academic writing is focusing on taking in scientific research results for developing writing exercises in the German speaking context of academic writing. It is concerned with Steinhoff's and Pohl's stages of learning scientific writing and the acquirement process of ordinary scientific language in German. By analyzing one self help book in detail, it is shown that even though many professional steps to acquiring scientific writing methods and knowledge on scientific writing, there still could be done more in order to improve methods and to minimize the gap between scientific results on academic writing and practical advice on academic writing.

Keywords: Alltägliche Wissenschaftssprache, Argumentationsbezogenheit, Diskursbezogenheit, prozessorientiertes Schreiben, wissenschaftliche Textkompetenz, Schreibprozess

Einleitung

An Universitäten sollen Studierende zu Akademiker*innen heranwachsen, mitunter möglichst zu Akademiker*innen, welche auch nach dem Studienabschluss wissenschaftlich tätig oder zumindest eingehend mit der wissenschaftlichen Praxis vertraut sind. Um als Wissenschaftler*in wahrgenommen zu werden, muss man sich schriftlich ausdrücken können und so Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs finden. Entsprechend kann als eine der wichtigsten Aufgaben, die es während der Studienjahre zu lösen gilt, jene des Erwerbs wissenschaftlicher Textkompetenz genannt werden. In den meisten Studienfächern wird sowohl die passive Rezeption als auch die aktive Verwendung der Wissenschaftssprache stillschweigend vorausgesetzt. Studierenden ist oftmals nicht bewusst, dass sie sich neben fachlichem Wissen und Fachbegriffen auch die Verwendung der Wissenschaftssprache Deutsch aneignen müssen. Ein weiteres nennenswertes Kriterium ist der an deutschsprachigen Universitäten vorkommende Riss zwischen englischsprachiger Forschung und deutschsprachiger Lehre (Ammon, 1999, 681). Zwar mag Englisch eine wichtige Forschungssprache für deutschsprachige Wissenschaftler sein, doch unterrichten selbige an deutschsprachigen Hochschulen auf Deutsch – ein Widerspruch, sofern man im Humboldt'schen Sinne Forschung und Lehre als Einheit denken sollte (ebd.). Diese Aufspaltung zwischen dem, was Studierende „machen“ und dem, was Wissenschaftler „machen“ stellt ein weiteres Hindernis auf dem Weg zum Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz und folglich der Wissenschaftssprache dar. In den vergangenen zwei bis vier Jahrzehnten sind eine Vielzahl an Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben herausgegeben worden. Ziel der Ratgeber ist es, den Studierenden in kurzer Zeit klar aufzuzeigen, wie sie mit einer guten Mischung aus Leichtigkeit und Disziplin wissenschaftliche Texte

produzieren können.

Doch auch wissenschaftliche und empirisch belegte Studien wurden durchgeführt, unzählige Publikationen zum Thema Schreibdidaktik an Hochschulen sind erschienen. Entsprechend befinden sich in der Schreibdidaktik sowohl theoretische, wissenschaftliche Erkenntnisse als auch praxisorientierte Standardwerke der Ratgeberliteratur.

Pohl und Steinhoff haben in ihrer Pionier-Funktion die theoretische Grundlage für eine wissenschaftliche, empirische Auseinandersetzung mit der Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens (Pohl, 2007) und der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz (Steinhoff, 2007) gelegt. In der vorliegenden Arbeit werden die Erkenntnisse Steinhoffs mit jenen des um Praxisbezug bemühten ausgewählten Ratgebers (Oertner, St. John & Thelen, 2014) verglichen und Schlussfolgerungen gezogen. In der vorliegenden Arbeit wird der Bezug zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz einerseits und praktischen Angeboten in Ratgebern für den erfolgreichen Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz andererseits hergestellt, indem untersucht wird, ob und, falls ja, inwiefern die angebotenen Informationen, Aufgaben und Übungsbeispiele den Sprachgebrauch und die Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten zielgerichtet unterstützen.

Von Interesse ist, inwiefern sich theoretisches, wissenschaftlich fundiertes Wissen zur Ontogenese wissenschaftlicher Textkompetenz mit den Inhalten einschlägiger, praxisorientierter Standardwerke der schreibdidaktischen Ratgeberliteratur deckt.

Methodische Vorgangsweise

Das methodische Vorgehen basiert auf dem Literatur-Review. Die Kriterien zur Auswahl des Ratgebers waren zum einen, dass es sich um ein möglichst aktuelles Werk¹ handelt, welches neben der allgemeinen Grundlagenvermittlung einen hohen praxisnahen Bezug aufweist, indem es Aufgaben und Übungsbeispiele anbietet. Darüber hinaus richtet sich der Schreibtrainer sowohl an Lehrende und Schreibtrainer als auch an Studierende, was m.W. derzeit einmalig ist und somit ein Alleinstellungsmerkmal darstellt. Als weiteres Alleinstellungsmerkmal sei die Erstellung des Ratgebers im Autorinnenkollektiv genannt, wobei alle Autorinnen an deutschsprachigen Hochschulen tätig sind; alle anderen in Frage gekommenen Ratgeber sind Produkt eines einzigen Autors bzw. einer einzigen Autorin.

Zur zeitlichen Abgrenzung: Die in dieser Arbeit als „Klassiker“ bezeichneten Ratgeber lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen. In die praxisnahen Nullerjahr-Ratgeber mit vielen Aufgaben und Übungen, die doch sehr gezielt ausschließlich auf Studierende ausgerichtet sind und in die Vorläufer der Ratgeberliteratur für wissenschaftliches Schreiben von Umberto Eco und Otto Kruse, die mehr beschreibend und beratend an die Wissensvermittlung herangehen. Der allgemein untersuchte Zeitraum lässt sich somit auf die 1980er, 1990er, 2000er und 2010er Jahre eingrenzen.

In dieser Sonderstellung – hohe zeitliche Aktualität in Bezug auf das Erscheinungsdatum und Alleinstellungsmerkmal in Bezug auf die Adressat*innenausrichtung und Autorinnenkollektiv – liegt die Be-

¹ Die gängigen „Klassiker“ der Ratgeberliteratur umfassen u.a. Ecos *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt* (1988), Kruses *Keine Angst vor dem leeren Blatt* (1993), Esselborn-Krumbiegels *Von der Idee zum Text* (2002) und Wolfsbergers *Frei geschrieben* (2007). Aus den in Klammern angegebenen Jahreszahlen geht bereits hervor, dass diese entweder aus den Achtzigern, Neunzigern oder Nullerjahren stammen, nicht jedoch zwischen 2010 und 2019

gründung zur Auswahl des Ratgebers. Untersucht wird, inwiefern der Ratgeber bisherige wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Schreibdidaktikforschung in Bezug auf die Schreibprozess-Entwicklung von Studierenden praxisnah abdeckt.

Stichwörter, die bei der Suche verwendet wurden, lauten: Ratgeber, Schreibdidaktik, wissenschaftliches Schreiben, Abschlussarbeit, Text, Wissenschaftssprache, wissenschaftliches Arbeiten, Intensivtrainer, Schreibtrainer, Textproduktion.

Theoretische Ausgangslage

Eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen stellt eine höchst komplexe Aufgabe dar, die unterschiedliche Kompetenzen erfordert, welche man sich üblicherweise über einen jahrelangen Prozess aneignet, welcher einer überindividuellen Ordnung folgt (Steinhoff, 2008, 2). „Ontogenetisch betrachtet ist das wissenschaftliche Schreiben zur ‚späten‘ Schreibentwicklung zu rechnen, zur Entwicklung elaborierter Schreibfähigkeiten in der Adoleszenz.“ (Steinhoff, 2007, 75)

„Wissenschaftliche Texte sind Extremformen konzeptioneller Schriftlichkeit, für deren kompetente Produktion elaborierte schriftsprachliche und zudem domänentypische Fähigkeiten erforderlich sind“ (Steinhoff, 2007, 75). Darüber hinaus gilt zusätzlich, dass es sich bei der Aneignung von Schreibkompetenzen um einen lebenslangen Prozess handelt (Steinhoff, 2007, 43).

Im Laufe eines Studiums wird von Studierenden unter anderem erwartet, dass sie (1) Kontroversen beim Lesen und Schreiben von Fachtexten erkennen, darstellen und selbst kommentieren können, dass sie (2) mit der Vielstimmigkeit der Wissenschaft umgehen lernen sowie (3) eine eigene Stimme entwickeln. Es handelt sich hierbei um herausfordernde Aufgaben, die üblicherweise während des Studiums nicht explizit benannt werden, sondern implizit von den Studierenden verstanden und ebenso implizit angeeignet werden müssen. Üblicherweise verlaufen diese Prozesse parallel zur dreistufigen Entwicklung des Schreibens (Pohl, 2007, 486ff.) und der Textkompetenz (Steinhoff, 2007, 130ff.).

Diese dreistufige Einteilung lässt sich mit dem von Chafe erdachten Modell des chunking-Prozesses vergleichen, welcher ebenso in drei Stufen vollzogen wird und sich in die Teile schematization, framing und categorization gliedert (Chafe, 1977, nach Molitor-Lübbert, 2002, 35). Es ist anzunehmen, dass dem dreistufigen Schreibprozess ein dreistufiger Gedankenprozess vorausgeht, denn Schreiben, Denken und Lernen sind unmittelbar miteinander verbundene und einander gegenseitig fördernde Prozesse. Diese These des Ineinanderfließens und Zusammenarbeitens von strukturiert ablaufendem Gedankenprozess und ebenso strukturiert ablaufendem Schreibprozess wird gestützt durch Wallas; gemäß Wallas gibt es vier Stufen, die unser Geist bis zur Formierung eines neuen Gedankens durchläuft. Er bezieht sich hierbei auf Helmholtz und Poincaré. Diese Stufen werden wie folgt chronologisch bezeichnet: Vorbereitung (preparation), Inkubation (incubation), Illumination (illumination), Verifikation (verification) (Wallas, 1949, 51-59).

Doch im deutschsprachigen Raum scheint das vorhandene Lernproblem bzgl. wissenschaftlicher Textkompetenz an Universitäten weiter nicht wahr- oder ernst genommen zu werden. Üblicherweise wird davon ausgegangen, dass die Studierenden durch eigenständige Lektüre von Fachtexten, das Schreiben von Seminararbeiten und kurze Gespräche mit Lehrenden ihre wissenschaftliche Textkompetenz

aufbauen (Steinhoff, 2008, 5-6). Hierbei handelt es sich um einen in der akademischen Welt gängigen Trugschluss. Zu diesem gesellt sich m.E. spätestens nach dem Bologna-Prozess auch die Anwesenheit im Unterricht.

Solange aber weder innerhalb noch außerhalb von Lehrveranstaltungen schreibfördernde Maßnahmen angeboten werden, wird auch eine verpflichtende Anwesenheit im Unterricht auf abgegebene Seminararbeiten kaum einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Textkompetenz nehmen können.

Im Folgenden sollen typische Hindernisse und Herausforderungen, denen Studierende beim Verfassen wissenschaftlicher Texte begegnen, näher skizziert werden: Die Komplexität der Aufgabe, der zeitintensive und mühevoll produzierte Prozess, das Verständnis von wissenschaftlicher Textproduktion als Montage und Collage (Hermanns, 1988, 76 f., nach Steinhoff, 2008, 3), die kontroverse Konstitution der Wissenschaftskommunikation, die Vielstimmigkeit und das Rollenproblem werden nicht genannt, resultieren aber vor allem in einem: dem Zeitfaktor (Steinhoff, 2007, 61ff.). Ihnen allen ist gemein, dass sie sehr viel Zeit beanspruchen. Dies ist den Texten jedoch normalerweise nicht anzumerken (Hermanns, 1988, 76 f., nach Steinhoff, 2008, 3).

An dieser Stelle soll der Begriff der Allgemeinen Wissenschaftssprache (AWS) nach Ehlich eingeführt werden, auf den auch Steinhoff eingeht (Steinhoff, 2007, 21-23). Die deutsche Wissenschaftssprache erscheint auf den ersten Blick als Teil der Alltagssprache (Ehlich, 1995, 337), unterscheidet sich jedoch von dieser: „Zu weit sind die Kenntnisse von solchen Ausdrücken im Wissenschaftsbetrieb verbreitet und zu unspezifisch sind sie zugleich, als daß man die Qualifizierung als Fachsprache auf sie sinnvoll anwenden könnte“ (Ehlich, 1995, 337). „Ich schlage dafür die Bezeichnung ‚alltägliche Wissenschaftssprache‘ oder auch ‚wissenschaftliche Alltagssprache‘ vor“ (Ehlich, 1995, 340-341).

Die Vielstimmigkeit stellt eine große Herausforderung für Studierende beim Erwerb der Wissenschaftssprache dar (Steinhoff, 2008, 3). Scheuermann bezeichnet dies unter Bezug auf Peter Elbow (1998, nach Scheuermann, 2016) auch als die Suche nach der eigenen Stimme, die innerhalb des vielstimmigen Wissenschaftsdiskurses gefunden werden muss (Scheuermann, 2016, 24). Die Suche nach der „eigenen Stimme“ in Ratgebern für Studierende ist jedoch nicht angemessen, denn: „Wer einen akzeptablen wissenschaftlichen Text schreiben will, braucht mehr als Kreativität, mehr als gute Ideen. Er benötigt zudem ein ausgeprägtes wissenschaftssprachliches knowing how.“ (Steinhoff, 2007, 107). Studierende und insbesondere Studienanfänger*innen jedoch übersehen die sozial bindenden Ausdrücke der Wissenschaft und somit den sprachlichen common sense (Steinhoff, 2007, 100-101). Noch schwieriger ist es daher für Studierende, ihren „eigenen Schreibstil“ beim Verfassen wissenschaftlicher Texte zu entwickeln. Dies ist gar nicht möglich für Studierende auf den Stufen des (Er-)Lernens wissenschaftlicher Textkompetenz: „Gleichzeitig wird deutlich, dass die in manchen Ratgebern erhobene Forderung, Studierende sollten [...] ihre „eigene“ wissenschaftliche Schreibweise entwickeln, nicht entwicklungsangemessen ist. Kreativität i.S. von Postkonventionalität setzt umfassendes Wissen über Konventionen und eine kritische Reflexion dieser Konventionen voraus“ (Steinhoff, 2007, 139).

Dieser Punkt soll nun überleiten zu Steinhoffs Modell zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz. Nach Steinhoff verläuft die Entwicklung zur wissenschaftlichen Textkompetenz über drei Stufen: Imitation, Transformation und Transposition (Steinhoff, 2007, 137-148). Sie sind als studen-

tische Entwicklungsstufen aufzufassen und entsprechend präkonventionell. Auf diese drei Stufen folgt die kontextuelle Passung; sie entspricht den gängigen Konventionen der Disziplin und ist entsprechend als konventionell zu bezeichnen (ebd.).

Steinhoffs Modell zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz baut auf Piagets Theorie zum Gleichgewicht zwischen Assimilation, Akkomodation und Nachahmung auf (Piaget, 1969, 21f., nach Steinhoff, 2007, 136-137). Steinhoff fasst Piagets Gleichgewicht – Äquilibre – zwischen Assimilation und Akkomodation als Endzustand einer entfalteten wissenschaftlichen Textkompetenz auf. Auf der Stufe der Transposition wird versucht, neue Probleme mit alten, bekannten Verfahren und Mitteln zu lösen, beispielsweise, wenn Studierende ihre wissenschaftliche Arbeit in journalistischem oder populärwissenschaftlichem Stil verfassen (Steinhoff, 2007, 137-142). Die zweite Stufe der Imitation, das Imitationslernen, ist auch für die Aneignung der Wissenschaftssprache ein bedeutsamer Lernmechanismus (Steinhoff, 2007, 143-145).

Diese beiden Stufen – Transposition und Imitation – greifen in ihrer Entwicklung parallel ineinander über und münden in die Transformation (Steinhoff, 2007, 138). Es handelt sich bei beiden Stufen um Verfahren der Problemlösung (Steinhoff, 2007, 137), wobei auf der Stufe der Transposition Assimilationsprozesse dominieren und auf der Stufe der Imitation Akkomodationsprozesse (Steinhoff, 2007, 150).

Auf der Stufe der Transformation hingegen wird verstärkt nach dem Äquilibre gesucht, das Bewusstsein für die Typik der Wissenschaftssprache wächst und der nichtwissenschaftliche Sprachgebrauch wird nach und nach durch einen wissenschaftlichen ersetzt. Das Erreichen dieser Stufe zeigt sich in erster Linie sogenannte Ausdrucks- bzw. Formulierungs-Brüche, welche auf die Ausbildung einer praktischen Intelligenz im wissenschaftssprachlichen Handeln hinweisen. (Steinhoff, 2007, 146-148) Auf die Transformation folgt die kontextuelle Passung, in der die Ausdrücke der AWS zu wertvollen Instrumenten des eigenen Schreibens werden und der Sprachgebrauch zur Beurteilung mit jenem von Experten verglichen werden kann (Steinhoff, 2007, 148-149).

Um die Absolvierung bzw. das Durchlaufen dieser Stufen professioneller durchlaufen und im Anschluss daran auf der Stufe der kontextuellen Passung ankommen zu können, hat Steinhoff das Minimalmodell des wissenschaftlichen Streits entwickelt (Steinhoff, 2008, 9-11). Es handelt sich hierbei um eine Herangehensweise zur Förderung der Kontroversenkompetenz (Steinhoff, 2008, 6-7). Außerdem muss neben der Darstellungs- und kommunikativen Funktion von Wissenschaftssprache die Prozess- und Produktperspektive beachtet werden (Steinhoff, 2007, 9ff., 19ff., 61ff., 67ff.).

Die Frage lautet nun, ob die Autorinnen des untersuchten Schreibtrainers Übungen und Aufgaben anbieten, die den Studierenden das Prozesshafte am Schreiben näherbringen und sie so vermehrt in die Rolle der Forschenden schlüpfen lassen. Zusätzlich wären Übungen zur bewussten Verbindung der beiden Ebenen Schreibprozess und Schreibprodukt wünschenswert. Die folgende Analyse bemüht sich um eine Klärung dieser Fragestellung.

Analyse

Analysiert wird der Ratgeber Wissenschaftlich Schreiben. Ein Praxisbuch für Schreibtrainer und Studierende. (Oertner et al., 2014) mit besonderem Augenmerk auf die im theoretischen Teil angeführten Problematiken bzw. Herausforderungen des wissenschaftlichen Textkompetenzerwerbs.

- (a) Die sinnvolle Verknüpfung von Schreibprozess und Schreibprodukt.
- (b) Das wissenschaftliche Schreiben als mühsame Montage und Collage erkennen.
- (c) Die Vielstimmigkeit der Wissenschaft begreifen lernen. Hier hinein fällt auch die Beherrschung der Kontroversenkompetenz. Studierende sollen lernen, diskurs- und argumentationsbezogen auf die ihnen gegebenen Fragestellungen einzugehen.
- (d) Die dreistufige Entwicklung des gegenstandsbezogenen, diskursbezogenen und argumentationsbezogenen Schreibens (Pohl, 2007, 487ff.) und Transposition, Imitation, Transformation und die daran anschließende kontextuelle Anpassung (Steinhoff, 2007, 130ff.) als typischen Entwicklungsprozess bei Studierenden erkennen.

Der Ratgeber Wissenschaftlich Schreiben gliedert sich in zwei Hauptteile, Teil 1 – Wissenschaftliche Standards und Teil 2 – Wissenschaftlich Schreiben, sowie eine dem ersten Teil vorausgehende Einführung und einen Anhang.

Die Einführung widmet sich dem Thema der Textsorten und schafft mit unterschiedlichen Übungen eine erste Bewusstseinsbildung für das Thema. In Teil 1 wird auf allgemeine wissenschaftliche Standards eingegangen. Auf diese ersten ca. 50 Seiten folgen weitere 100 Seiten im Teil 2, welche sich dem Prozess wissenschaftlichen Schreibens widmen. Diese Zweiteilung zeigt die doppelte Strategie, die hinter diesem Buch steht, auf: sowohl rezeptiv (Teil 1) als auch produktiv (Teil 2) (Oertner et al., 2014, 8).

Jedes Kapitel verfügt über Übungen und Aufgaben, die sowohl alleine als auch als Gruppenaufgaben zu absolviert werden können. Es werden jeweils genaue Anweisungen zu den Beispielen vorgegeben, inkl. Hinweise zur Durchführung der Übungen in Bezug auf die Sozialform. Orientierung zu den Inhalten des jeweiligen vorliegenden Kapitels wird immer auf der ersten Seite desselben unter dem Punkt „Im Fokus“ geboten. Am Ende eines jeden Kapitels finden sich Lösungsvorschläge zu den Übungen und Download-Informationen; im Anhang ist ein Artikel (Oertner et al., 2014, 165ff.), der als Beispieltext für Übungen zur Verfügung steht, sowie ein Multiple-Choice-Wissenstest (Oertner et al., 2014, 161ff.), der wichtige Informationen abdeckt und den Lernenden zur Selbstkontrolle dient (Oertner et al., 2014, 161-164; 11). Vorab werden den Leser*innen die Lernziele tabellarisch und zur persönlichen Kontrolle vorgestellt (Oertner et al., 2014, 9-10). Dem Adressatenkreis zugehörig sind laut dem Ratgeber selbst folgende Personengruppen: Dozent*innen, Schreibberater*innen, Tutor*innen, Lehrer*innen, Studierende, Abiturient*innen, Nicht-Muttersprachler (Oertner et al., 2014, 8).

Nun zur Besprechung der oben aufgestellten Eckpunkte:

- (a) Dieses Thema durchzieht den gesamten Schreibtrainer, wobei der Schwerpunkt hierzu eindeutig in Teil 2 und hier wiederum in Kapitel 13 zu finden ist.
- (b) Dieser Punkt wird v.a. in Teil 2 in den Kapiteln 6-9 sowie 13 abgedeckt.

(c) Die Vielstimmigkeit der Wissenschaft begreifen lernen wird prinzipiell in Kapitel 12 und 14 bearbeitet. Jedoch schwingt in diesen Aufgaben die Vielstimmigkeit der Wissenschaft eher implizit mit, als dass sie explizit benannt und bearbeitet würde.

Eigentlich wirkt es eher so, als würden tatsächlich immer die Logik und die Wahrheit in der Wissenschaft „gewinnen“ und „Recht haben“ und als sei die Kompetenz, mit kontroversen Meinungen und Informationen umgehen zu können, hierfür nicht nötig. Auf die Argumentationsbezogenheit wird im vorliegenden Schreibtrainer stärker eingegangen als auf die Diskursbezogenheit.

(d) Diese Thematik könnte in Teil 2 in den Kapiteln 8-14 ihre praktische Umsetzung finden. Bedingt geschieht dies in Kapitel 14.

Einführung, Kapitel 1 (Oertner et al., 2014, 13-22) widmet sich dem Kennenlernen von Textsorten und -gattungen.

Teil 1, Kapitel 2 (Oertner et al., 2014, 25-34) widmet sich der Gliederung eines wissenschaftlichen Textes. In Kapitel 3 (Oertner et al., 2014, 35-45) werden verschiedene Zitierweisen vorgestellt. Die technische Beherrschung des korrekten Zitierens ist für das wissenschaftliche Schreiben von großer Bedeutung. Jedoch wird übersehen, dass mit der korrekten Zitierweise auch das Verständnis der Verfasserreferenz einhergehen sollte. Die Bedeutung der Beherrschung der Verfasserreferenz für das Rezipieren und Erstellen wissenschaftlicher Arbeiten ist jedoch nicht zu unterschätzen (Steinhoff, 2007, 165ff.). „Der Produzent eines wissenschaftlichen Textes kann sich auf verschiedenste Weise sprachlich ins Spiel bringen. Die Verwendung der ersten Person ist dabei eine Option.“ (Steinhoff, 2007, 166). Sofern man diesem Punkt kein eigenes Kapitel zuweist, so sollte es doch zumindest im Kapitel 10 (wissenschaftlicher Schreibstil) thematisiert werden. Dies wird im untersuchen Ratgeber nicht gemacht, es wird maximal implizit vermittelt. Ebenso wenig wird explizit auf die Rolle der Intertextualität i. S. v. Vernetzung und Positionierung in der Forscher*innengemeinschaft (Steinhoff, 2007, 277ff.) eingegangen; auf diese könnte beispielsweise im Anschluss an das Zitieren und die Verfasserreferenz eingegangen werden oder aber man könnte sie – ebenso wie die Verfasserreferenz – in das Kapitel zum wissenschaftlichen Schreibstil einbauen. Kapitel 4 (Oertner et al., 2014, 47-60) widmet sich dem Quellennachweis. In Kapitel 5 (Oertner et al., 2014, 61-70) wird auf die Plagiatsvermeidung eingegangen.

Teil 2, Kapitel 6 (Oertner et al., 2014, 73-78) beschäftigt sich mit der Themenfindung. Kapitel 7 (Oertner et al., 2014, 79-87) zeigt erste Wege zur Recherche auf, verweist aber nachdrücklich auf Einführungsveranstaltungen in Bibliotheken. Kapitel 8 (Oertner et al., 2014, 89-95) widmet sich dem Zusammenfassen. Dieses wird basierend auf unterschiedlichen Textgattungen, die sich ob ihrer zusammenfassenden Merkmale im wissenschaftlichen Kontext etabliert haben, vorgestellt. Kapitel 9 (Oertner et al., 2014, 97-105) widmet sich dem Exzerpieren. Kapitel 10 (Oertner et al., 2014, 107-116) widmet sich dem wissenschaftlichen Schreibstil. Bereits die Bezeichnung Schreibstil und die Information „Im Fokus“ über „bestimmte Stilmerkmale“ lassen die Vermutung aufkommen, dass man auch als Studierende*r einen eigenen wissenschaftlichen Schreibstil entwickeln sollte oder es zumindest nichts Ungewöhnliches wäre, eigene wissenschaftliche Seminararbeiten relativ frei zu schreiben (Oertner et al., 2014, 107). Dieser Zugang ist aufgrund der Entwicklung, die Studierende auf ihrem Weg zur kontextuellen Anpassung durchlaufen, problematisch (vgl. vorhergehendes Kapitel (theoretische Ausgangslage)).

Weiters wird mithin oft davon ausgegangen, dass folgende vier Postulate die Wissenschaftssprache prägen: die Gegenstandsbindung, die Eindeutigkeit, die Ökonomie, die Anonymität - dass dem nicht so ist, dass Wissenschaftssprache also keine Extremform von Fachsprache darstellt, sondern dass diese Postulate vielmehr nur bedingt (z.B. bei der Gegenstandsbindung) oder aber auch gänzlich neu definiert werden müssen (z.B. beim Anonymitätspostulat), wurde von Steinhoff belegt (Steinhoff, 2007, 9-19). Leider finden diese Erkenntnisse keinen Eingang in Kapitel 10, d.h. Studierende erfahren zwar im Großen und Ganzen, welche Art der Formulierung und welche Stilideale sie einhalten sollten – doch genau mit diesen Stilidealen werden die von Steinhoff angeprangerten Postulate der Wissenschaftssprache nicht aufgebrochen, sondern implizit erhärtet.

Kapitel 11 (Oertner et al., 2014, 117-124) widmet sich dem sogenannten roten Faden, d.h. primär der These und dem Argument sowie ihrer bestmöglichen Darstellung in der Sprache. Kapitel 12 (Oertner et al., 2014, 125-138) widmet sich der Argumentation. Kapitel 11 stellt mehr oder minder den Wegbereiter für dieses Kapitel dar. Jedoch wird bei dieser Herangehensweise die Vielstimmigkeit der Wissenschaft nicht ausreichend beachtet. Die Aufbereitung der Kapitel mag rein kognitiv und im ersten Moment schlüssig scheinen; doch mit dem Hintergrundwissen zu Steinhoff und Pohls Entwicklungsstufen, die Studierende im Laufe ihrer wissenschaftlichen Schreibsozialisation erfahren (oder zumindest im Optimalfall erfahren sollten), lässt sich diese Vorgehensweise nicht rechtfertigen. Die Entwicklungsstufen können nicht übersprungen werden – genau das würde aber bei diesem Ansatz, nämlich ohne genauer auf die Entwicklung der Diskursfähigkeit einzugehen, passieren. Das Kapitel zum Exzerpieren kann ein Kapitel zur Entwicklung oder Stärkung der Diskursfähigkeit m.E. nicht ersetzen, da das Exzerpieren nicht im selben Maße die Diskursfähigkeit im hypoleptischen Diskurs stärkt wie etwa eine gezielte Stärkung der Kontroversenkompetenz.

Kapitel 13 (Oertner et al., 2014, 145-150) widmet sich der Überarbeitung. Es wird klar die Prozesshaftigkeit des wissenschaftlichen Schreibens dargelegt; etwa dadurch, dass erklärt wird, dass die Überarbeitung mitunter das Wichtigste beim wissenschaftlichen Schreiben ist und dass diese etwa ein Drittel der Zeit in der Gesamterstellung einer wissenschaftlichen Arbeit ausmacht (Oertner et al., 2014, 139). Die darauffolgende Aufsplittung der Überarbeitungsschritte in sechs unterschiedliche Themenbereiche (Struktur und Inhalt; Grammatik; Stil; Rechtschreibung und Zeichensetzung; Layout; Endkontrolle) zeigt diesen Prozessgedanken weiter auf (Oertner et al., 2014, 140-141) und geht durch die anschließende Einzelübung, Korrekturzeichen zu verwenden, in die Tiefe.

Kapitel 14 (Oertner et al., 2014, 151-160) schließt mit einer Aufforderung und Übungsanleitung zum Verfassen eines wissenschaftlichen Textes zu einem kontrovers diskutierten Thema ab. Erst hier wird sprachlich Bezug auf die Diskursivität wissenschaftlicher Texte genommen (Oertner et al., 2014, 151). Das letzte Kapitel versucht das Fehlen von Diskursfähigkeit im Ratgeber aufzufangen; implizit werden die Leser*innen hier an die Diskursdimension angebunden, es wird jedoch nicht explizit benannt. Der Anhang (Oertner et al., 2014, 161-190) bietet einen Wissenstest, einen wissenschaftlichen Artikel, einen Bildnachweis, ein Stichwortverzeichnis.

Die Frage nach der Umsetzbarkeit der Übungen lässt sich mit ja beantworten: Aufgrund ihrer Niederschwelligkeit sind sie leicht zugänglich, büßen deshalb jedoch keineswegs an Professionalität ein, son-

den bieten den Student*innen vielmehr einen ersten Zugang zur AWS. Darüber hinaus werden Lösungen angeboten, auf die die Student*innen bei der Überprüfung ihrer eigenen Leistung zurückgreifen können. Eine weitere Hilfe stellen die online zur Verfügung gestellten Arbeitsblätter dar; dadurch wird die Bezeichnung „Schreibtrainer“, wie sie im Titel vorkommt, zurecht verwendet. Die Studierenden können so dieselben Übungen mehrfach wiederholen und üben (= trainieren).

Ausblick

Der untersuchte Schreibtrainer von Oertner et al. (2014) erfüllt einen Teil der ursprünglich und aufgrund der Schreibforschung bekannten gestellten Bedingungen, die Studierende bei der Unterstützung ihres Schreibprozesses benötigen würden, wobei der Fokus primär auf die Punkte (a) und (b) gelagert ist, (c) nur bedingt und (d) keinen Wiederhall finden. Der Schreibratgeber ist ambitioniert, übersichtlich, mit Lösungsvorschlägen, Arbeitsaufgaben und -blättern versehen und bietet allgemeine Informationen zum wissenschaftlichen Schreiben. Fazit jedoch ist, dass im vorliegenden Schreib-Ratgeber vor allem auf die Argumentationsbezogenheit sehr großer Wert gelegt wird, die Studierenden jedoch nicht an eine Diskursbezogenheit herangeführt werden. Ohne Verständnis für die Diskursbezogenheit kann aber kaum ein Verständnis für den notwendigen Schreibprozess und folglich für eine prozesshafte Schreibentwicklung aufgebaut werden.

Literatur

Ratgeberliteratur (Primärliteratur)

Eco, U. (1988). *Wie man eine wissenschaftliche Arbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften.* Heidelberg: Müller.

Esselborn-Krumbiegel, H. (2017). *Von der Idee zum Text.* (5. Auflage) Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Fügert, N., & Richter, U. A. (2015). *Wissenschaftssprache verstehen.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Kruse, O. (2007). *Keine Angst vor dem leeren Blatt.* (12. Aufl.) Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.

Oertner, M., St. John, I., & Thelen, G. (2014). *Wissenschaftlich Schreiben. Ein Praxisbuch für Schreibtrainer und Studierende.* Paderborn: Wilhelm Fink.

Richter, U. A., & Fügert, N. (2017). *Wissenschaftlich arbeiten und schreiben.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Wolfsberger, J. (2016). *Frei geschrieben.* (4. Aufl.) Wien [u.a.]: Böhlau.

Wissenschaftliche Literatur zur Schreibdidaktik (Sekundärliteratur)

Ammon, U. (1999). *Deutsch als Wissenschaftssprache: die Entwicklung im 20. Jahrhundert und die Zukunftsperspektive.* In H. E. Wiegand (ed.), *Sprache und Sprachen in den Wissenschaften, Geschichte und Gegenwart* (668-685) Berlin: de Gruyter.

Ehlich, K. (1995). *Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate.* In: H. L. Kretzenbacher, & H. Weinrich (Hg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (Akademie der Wissenschaften, Forschungsbericht 10, 235-351). Berlin, New York: de Gruyter

Ehlich, K. (2000). *Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert.* German as a Foreign Language (GFL), 19 S.

Ehlich, K. (2018). *Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit.* In S. Schmolzer-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner, & L. Niederdorfer (Hg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen, Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Studium* (15-32). Münster: Waxmann Verlag.

Elbow, P. (1998). *Writing with Power. Techniques for Mastering the Writing Process.* New York: Oxford University Press.

Molitor-Lübbert, S. (2002). *Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens.* In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse, & A. Wrobel (Hg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (33-46). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.

Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens.* Tübingen: Niemeyer.

Scheuermann, U. (2012). *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln.* (3. Aufl.) Opladen / Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten.* Tübingen: Niemeyer.

Steinhoff, T. (2008). *Das Minimalmodell des wissenschaftlichen Streits.* In: *Festschrift Gerd Fritz.* Aufgerufen am 15.08.2019 von: <http://www.festschrift-gerd-fritz.de/> Vgl.: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf

Wallas, G. (1949). *The Art of Thought* (Thinkers Library). London: Watts & Co.