



Die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext.

Eine Mixed-Methods-Untersuchung

Marie-Theres Friedl (Universität Wien)

Masterarbeit (Betreuung: Mgr. Michal Dvorecký, PhD, Universität Wien)

Abstract:

Dieser Beitrag untersucht die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im Rahmen der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens. Es werden zentrale Ergebnisse präsentiert, die in Form einer Masterarbeit (Friedl, 2020) zum Thema „Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext“ entstanden. Der Blick wurde auf ausgewählte Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien gelenkt und als Untersuchungsteilnehmende bzw. -zielgruppe Hochschullehrende aus den Kultur- und Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächern definiert. Als methodischer Zugang fungierte ein explorativ-sequentielles Mixed-Methods-Design, wobei auf Basis leitfadengestützter Expert*inneninterviews eine quantitative Folgeuntersuchung (Online-Befragung) konzipiert und umgesetzt wurde. Anhand der Selbsteinschätzung der befragten Lehrenden geht aus der Untersuchung hervor, dass die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch auf einem in den meisten Fällen (schreibdidaktisch) wohlüberlegten Vermittlungsansatz basiert. Dieser berücksichtigt einerseits die Komplexität der Wissenschaftssprache Deutsch und macht andererseits deutlich, dass verschiedenste Lehr- und Lerntechniken sowie Lehr- und Lernmaterialien bereitgestellt werden, um alle Studierenden, unabhängig ihrer Erstsprache, im Erwerbsprozess zu unterstützen.

Keywords: Wissenschaftssprache Deutsch, Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch, Mixed-Methods, Schreibdidaktik

Empfohlene Zitierweise:

Friedl, M.-T. (2021): Die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext. Eine Mixed-Methods-Untersuchung. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 4, 5-23. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210401>

Dieser Beitrag hat im Zuge der gemeinsamen Herausgabe mit der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) Österreich ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen.



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext.

Eine Mixed-Methods-Untersuchung

Marie-Theres Friedl (Universität Wien)

Einleitung

Wissenschaftliche Schreibfähigkeiten gelten als zentrale Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium (Ehlich & Steets, 2003b, 129). Da sich diese Kompetenz, wissenschaftliche Texte zu verfassen, nicht von selbst entwickelt, ist es von besonderer Bedeutung, sie im Rahmen der universitären Ausbildung systematisch zu vermitteln (Ehlich & Steets, 2003a, 1). Eine (systematische) Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz(en) steht dabei vor einigen anspruchsvollen Anforderungen und Herausforderungen, da wissenschaftliches Schreiben aus vielen verschiedenen Teilkompetenzen besteht. Eine Teilkompetenz, die in den vergangenen Jahren vermehrt aus vielen unterschiedlichen Perspektiven untersucht wird, ist die Wissenschaftssprache – konkret die Wissenschaftssprache Deutsch. Über die Wissenschaftssprache Deutsch wird vor allem im Bildungs- und Hochschulkontext diskutiert: Auf der einen Seite wird ihre (theoretische und konzeptionelle) Legitimierung regelmäßig neu ausgehandelt (vgl. z. B. Bongo, 2010, 2018). Auf der anderen Seite wird sie im Zusammenhang mit mangelhaften wissenschaftlichen Schreibfähigkeiten bzw. generellen Schreibproblemen von Studierenden untersucht (vgl. z. B. Dittmann, Geneuss, Nennstiel & Quast, 2003; Furchner, Ruhmann & Tente, 2014; Graefen, 2002) oder als Bestandteil wissenschaftlicher Schreibkompetenzentwicklung erörtert (vgl. z. B. Pohl, 2007; Steinhoff, 2007). Weiters werden ihre sprachlichen Mittel (v. a. in Form der Alltäglichen Wissenschaftssprache) untersucht (vgl. z. B. Ehlich, 1995, 1997, 1999; Fischbacher, 2017) und ihre Bedeutung für den Fremd- und Zweitsprachenkontext (vgl. z. B. Bongo, D'Angelo, Dvorecký & Wippel, 2018) zunehmend erforscht.

Trotz der Tatsache, dass kontinuierlich Forschung auf dem Gebiet der (deutschen) Wissenschaftssprache im universitären Kontext entsteht, wurde die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch bislang (nur) unzureichend untersucht: Es finden sich zwar diverse Beiträge zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz als „Gesamtkonzept“ (vgl. z. B. Kruse, 2003, 2007b; Kruse & Jakobs, 2014; Kruse & Chitez, 2014) und auch mehrere schreibdidaktische Empfehlungen (vgl. z. B. Furchner et al., 2014; Ruhmann & Kruse, 2014), jedoch beschäftigten sich bisher nur vereinzelte Untersuchungen (vgl. z. B. Dvorecký, 2014; Graefen, 2001) explizit mit der Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch oder der Perspektive der Lehrenden. In Anlehnung an Ehlichs (1993, 21) Forderung, eine „umfassende wissenschaftliche Erforschung von Wissenschaftssprache“ zu betreiben, wird in diesem Beitrag die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im Rahmen der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens (inklusive der damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Teilkompetenzen bzw. Arbeitstechniken) an der Universität Wien erforscht. Als Proband*innen wurden Lehrende aus den Bereichen der Kultur- und Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächer gewählt,

wobei das Hauptinteresse ihren subjektiven Theorien und Meinungen zur Wissenschaftssprache Deutsch, ihren individuellen Vermittlungszugängen sowie ihrem Umgang mit dem DaF/DaZ-Kontext galt. Damit beantworte ich eine übergeordnete Forschungsfrage und drei Subforschungsfragen:

Wie wird die Wissenschaftssprache Deutsch in ausgewählten Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien vermittelt?

1. Welche Rolle nimmt die Wissenschaftssprache Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens ein?
2. In welchem Umfang und mit welchen Methoden werden ausgewählte Teilphänomene der Wissenschaftssprache Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens thematisiert?
3. Inwiefern wird auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens eingegangen?

Um die Fragen bestmöglich zu beantworten, wählte ich ein sequentielles Mixed-Methods-Design als methodischen Zugang. Konkret entschied ich mich für ein Verallgemeinerungsdesign, das zunächst eine qualitative Erhebung in Form von Expert*inneninterviews und anschließend eine quantitative Befragung mittels Online-Fragebogen vorsah. Im Folgenden wird auf die wichtigsten theoretischen Positionen der Arbeit eingegangen und die methodische Vorgehensweise erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert und diskutiert und das Fazit der Untersuchung dargelegt.

Theoretische Hintergründe

Die Arbeit verortet sich zwischen der deutschsprachigen Wissenschaftssprachforschung, der empirisch basierten Schreibforschung und der empirischen Fremdsprachendidaktik im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (hier: in das Feld der Kompetenzforschung). Innerhalb dieser Verortung wurde der Fokus auf die Themenfelder Wissenschaftssprache Deutsch, die Rolle der Wissenschaftssprache beim wissenschaftlichen Schreiben sowie die Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben (inklusive der damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Teilkompetenzen bzw. Arbeitstechniken) im universitären Kontext gelegt.

Zunächst sind die Merkmale und sprachlichen Bestandteile der (geschriebenen) Wissenschaftssprache Deutsch zu klären (vgl. dazu Bärenfänger, Lange & Möhring, 2015; Fluck, 2010; Schäfer & Heinrich, 2010). Zu Orientierungszwecken stützte ich mich auf die Ausführungen von Bärenfänger et al. (2015). Zu den Merkmalen zählen der Nominalstil, das Ich-Tabu (verfasserreferentielle Merkmale), eine bestimmte Tempuswahl (das Perfekt oder das historische Präsens), Abstraktheit (z. B. in Form von Figurativität, Idiomatizität oder Formelhaftigkeit), Passivkonstruktionen und Kohäsionsmittel. Auch wenn die angeführten Merkmale so etwas wie eine allgemeingültige Grundlage darstellen, können sie zwischen den Textsorten variieren (Bärenfänger et al., 2015, 21). Neben den Merkmalen nimmt die Rolle der Wissenschaftssprache beim wissenschaftlichen Schreiben eine wichtige theoretische Position ein, wobei ich ihren Stellenwert im Schreibprozess, ihren Einfluss auf die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz sowie ihre Bedeutung als Bestandteil wissenschaftlicher Schreibkompetenz näher untersuchte. In Bezug auf die Phasen des Schreibprozesses wie sie z. B. Kruse (2007a, 110–176; 2018, 87–89) und Wolfsberger (2016, 59–62) skizzieren, kann festgehalten werden, dass die „Anwendung“

der Wissenschaftssprache bzw. ihrer sprachlichen Strukturen (AWS) im Schreibprozess (d. h. in welcher Schreibprozessphase sie angewendet bzw. verortet wird) aufgrund individueller Präferenzen und Schreibgewohnheiten nicht eindeutig verortet werden kann. Wolfsberger (2016, 119) betont in diesem Zusammenhang, dass Schreibende ihren eigenen wissenschaftlichen Stil erst nach und nach im Schreibprozess entwickeln und sich dafür genügend Raum und Zeit nehmen sollten. Dies sollte in der Schreibdidaktik berücksichtigt werden.

Die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz stellt, wie bereits erwähnt, eine weitere theoretische Grundlage dar. Der Begriff „Kompetenz“ wird im Rahmen dieses Artikels als „Fähigkeit [...] problemlösend zu handeln“ (Schmölzer-Eibinger, 2014, 453) definiert und Schreiben in weiterer Folge als „Problemlösen“ (Dengscherz, 2019, 111). Um die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu beschreiben, wurden die Modelle von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) herangezogen. Die Wahl fiel auf sie, da sie einen ontogenetischen Zugang zur Schreibentwicklung haben und den Prozess des Hervortretens bestimmter linguistischer Strukturmerkmale (darunter auch die Wissenschaftssprache) des wissenschaftlichen Schreibens und der damit zusammenhängenden Textsorten untersuchten (Knappik, 2018, 27–28). In Conclusio gehen sowohl Pohl (2007) als auch Steinhoff (2007) davon aus, dass (wissenschaftliche) Schreibfähigkeiten lebenslang ausgebaut und wissenschaftssprachliche Kompetenzen während des Studiums erlernt und verbessert werden. Diese Erkenntnis ist nicht nur für die Schreibdidaktik, sondern auch in Bezug auf Erwartungshaltungen von Studierenden und Lehrenden bedeutsam.

Neben der Entwicklung liegt ein wesentlicher theoretischer Schwerpunkt dieses Artikels auf den Bestandteilen und Aspekten wissenschaftlicher Schreibkompetenz, wieder mit besonderem Fokus auf die Wissenschaftssprache. Um die Bestandteile und Aspekte wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu illustrieren, wurden insbesondere die Ausführungen von Kruse (2003, 2007b) herangezogen: Er entwickelte ein Modell³ wissenschaftlicher Schreibkompetenz, das sich aus vier Dimensionen der Textproduktion konstituiert. Bei den Dimensionen handelt es sich um das Produkt (den entstehenden Text), den Prozess (die subjektive Steuerung), den Kontext (die inhaltliche Dimension) sowie den Kontext (die soziale Seite); sie ergeben nur zusammen ein vollständiges Bild vom Schreiben (Kruse, 2003, 97). Für jede Dimension definiert Kruse eigene Kompetenzfelder und Teilkompetenzen, wobei anhand der Teilkompetenz Wissenschaftssprache (zugehörig zur Produktdimension bzw. zur Sprachkompetenz) gezeigt werden kann, dass die Grenzen zwischen den einzelnen Dimensionen, Kompetenzbereichen und Teilkompetenzen als fließend erachtet werden können (Kruse, 2007b, 130–133). Anhand dieser Modellierung kann wissenschaftliches Schreiben als „Handlungs- und Kompetenzfeld, das eng an die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion der Disziplinen eingebunden ist“ (Kruse, 2007b, 130) verstanden werden. Darauf aufbauend lassen sich schreibdidaktische Implikationen, gerade in Verbindung mit der Lehrperspektive, diskutieren.

In Verbindung mit dem Kompetenzmodell wissenschaftlicher Schreibkompetenz nach Kruse (2003, 2007b) gilt es Aspekte der Professionalisierung (auf Seiten der Lehrkräfte) zu diskutieren: Exemplarisch

3 Dieses Modell wurde im Laufe der Zeit überarbeitet und noch weiter aufgeschlüsselt (vgl. z. B. Kruse 2007b).

können die praktischen (Lehr-)Herausforderungen der Produktdimension genannt werden, zu welchen u. a. die Vermittlung normativer Aspekte der Wissenschaftssprache, stilistische Anforderungen wissenschaftlicher Texte, Zitierkonventionen, Textmuster, Textdesign und Textreproduktion zählen (Kruse, 2003, 98–100). Auch ist die Diskussion um den (bestmöglichen) Einbezug von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens hervorzuheben. Als Basis fungieren die von Furchner et al. (2014, 65–66) definierten „unverzichtbaren“ Elemente einer Schreibausbildung: Schreiben soll zur Lerngewohnheit werden, Bewertungskriterien und Anforderungen offengelegt, Schritte im Schreibprozess sollen verdeutlicht und Rückmeldungen auf Texte eingeübt werden. Ebenso lassen sich Lehr-Prinzipien vorstellen, die sich besonders für einen zweit- und fremdsprachlichen Kontext eignen: Adressat*innennähe, Individualisierung, Flexibilisierung und Differenzierung (Ehlich, 2004, 16).

Schließlich ist nach dem Stellenwert der Wissenschaftssprache im universitären Kontext zu fragen. Als zentraler Interessenspunkt fungieren Erwerbsbedingungen für das wissenschaftliche Schreiben: Auf Basis der Literaturrecherche erfolgte eine Einteilung in sprachliche, didaktische und curriculare Bedingungen. Auf sprachlicher Ebene (diese bezieht sich v. a. auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch) wird eine „elementare Verstehens- und Aktionsfähigkeit“ (Graefen, 2001, 198) (in der fremden Sprache), d. h. ein „mittleres“ Sprachniveau (vgl. dazu auch Dvorecký, 2014) vorausgesetzt. Die didaktischen Bedingungen umfassen begleitenden Grammatikunterricht, der in Kombination mit der Einübung wissenschaftssprachlicher Strukturen erfolgen sollte (Dvorecký, 2014, 110) sowie die Bereitstellung unterschiedlichster, auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmter Übungsangebote (Einig & Menne-El.Sawy, 2012, 386). In Bezug auf die curricularen Erwerbsbedingungen wurden einerseits die Ausführungen von Graefen (2001) und Pohl (2007) und andererseits die Position von Everke Buchanan und Meyer (2016) herangezogen. Während sich Graefen (2001, 196) und Pohl (2007, 531) für eine explizite curriculare Beschäftigung mit dem wissenschaftlichen Schreiben und der Wissenschaftssprache in der „Mitte“ des Studiums aussprechen, nachdem Studierende bereits gewisse Erfahrungswerte sammeln konnten, vertreten Everke Buchanan und Meyer (2016) in ihrem fachintegrierten Ansatz eine andere Position: Sie setzen sich für eine Vermittlung bzw. ein Thematisieren des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens bereits ab Studienbeginn ein, wobei Studierende, nach Studienjahren eingeteilt, systematisch an die wissenschaftlichen Schreib- und Arbeitstechniken herangeführt werden sollen. Die genannten Bedingungen wurden auf Grundlage einer umfassenden Literaturrecherche zusammengetragen. In diesem Sinn sind sie als Idealbedingungen und -empfehlungen zu verstehen.

Methode

In Anlehnung an das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen wurde als methodischer Zugang ein sequentielles Mixed-Methods-Design gewählt. Bei einem Mixed-Methods-Design handelt es sich um ein Forschungsdesign, in dem nicht nur qualitative, sondern auch quantitative Erhebungs- und Analyseformen angewandt werden (Kuckartz, 2014, 57), was die (forschungstechnischen) Vorteile beider Datenformen mit sich bringt. Hinsichtlich des Designtyps entschied ich mich für das sogenannte

„Verallgemeinerungsdesign“ (im Sinne von Creswell, 2009, 2014), das auch unter dem Namen „exploratory sequential design“ (Creswell, 2014, 225) bekannt ist.

Als sequentielles Design besteht es aus zwei hintereinander ablaufenden Teilstudien, wobei die Ergebnisse der ersten Studie die Konzeption und Durchführung der zweiten Studie beeinflussen (Kuckartz, 2014, 77). Beim Verallgemeinerungsdesign erfolgt zunächst die qualitative und daran anschließend die quantitative Erhebung. Auf die Empfehlungen von Creswell (2009, 211; 2014, 220) folgt das Design der Notation (Schreibweise) „QUAL -> quant“⁴ und strebt danach, ein bisher noch unbekanntes Phänomen – in diesem Fall die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch an der Universität Wien – zu erforschen. Ziel des Designs ist es, ein geeignetes Messinstrument (z. B. einen Fragebogen) für die quantitative Folgeuntersuchung zu entwickeln und zu ergründen, ob Daten bzw. Theorien von wenigen Personen auf eine große Stichprobe übertragen und somit verallgemeinert werden können (Creswell, 2014, 226).

Forschungsverlauf

In der Praxis bestand das zweiphasige Forschungsdesign (vgl. Abb. 1) aus mehreren Schritten, wobei sich der Ablauf an der klassischen Dreiteilung der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse orientierte.

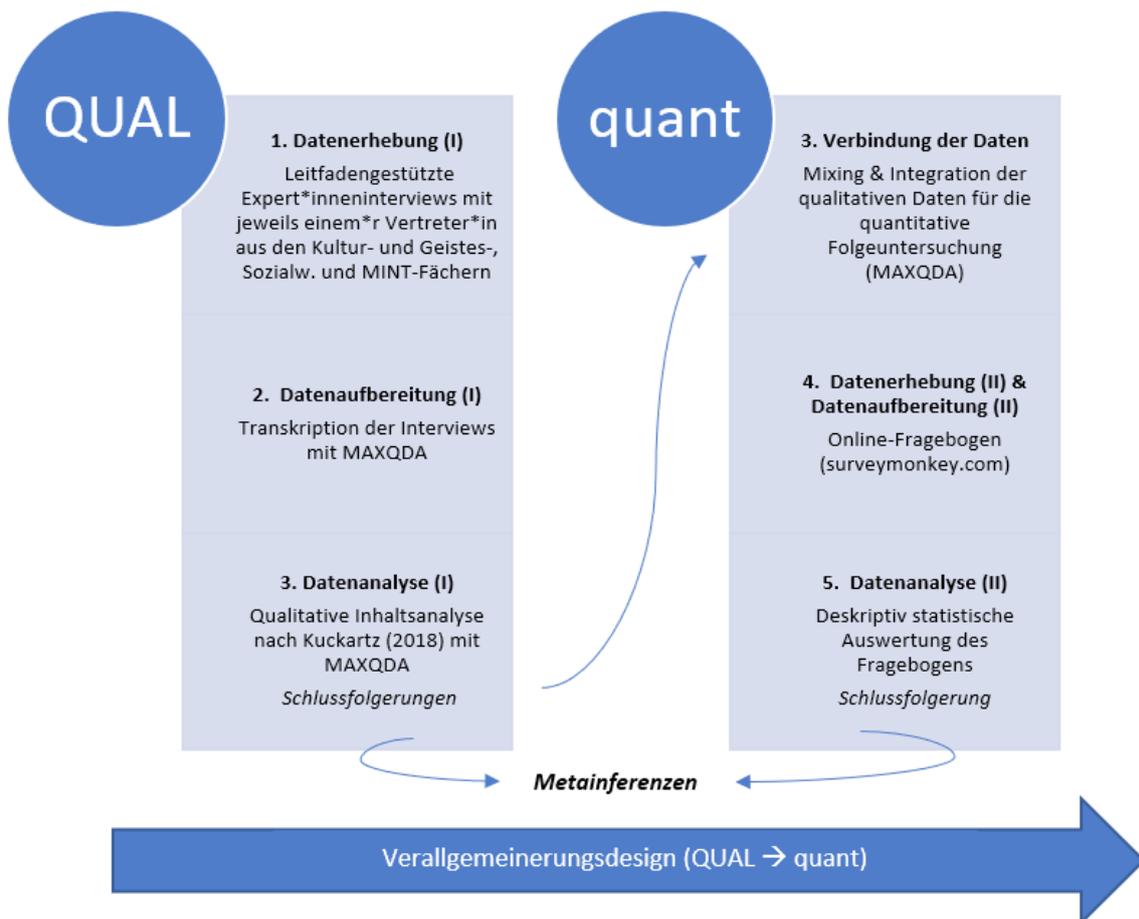


Abbildung 1: Darstellung des Forschungsdesigns (eigene Darstellung)

4 QUAL ist großgeschrieben, da der qualitative Strang prioritär behandelt wird. Die quantitative Studie dient der Ergänzung, daher ist quant kleingeschrieben.

Im qualitativen Strang wurden im Rahmen der Datenerhebung als erster Schritt drei leitfadengestützte Expert*inneninterviews (vgl. Tabelle 1) mit Lehrenden der Universität Wien geführt. Bei den drei Expert*innen handelte es sich um jeweils eine*n Vertreter*in der Kultur- und Geisteswissenschaften, der Sozialwissenschaften und von den MINT-Fächern. Sie wurden über ausgewählte Punkte zum wissenschaftlichen Schreiben und der Wissenschaftssprache Deutsch (hinsichtlich ihrer spezifischen Lehrveranstaltungen) befragt. Bei den ausgewählten Punkten handelte es sich um die Inhalte ihrer spezifischen Lehrveranstaltung(en), um ihre persönlichen Auffassungen/Definitionen/Merkmalszuschreibungen in Bezug auf die Wissenschaftssprache Deutsch, um ihre Einstellung hinsichtlich der Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch sowie um den Umgang mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (vgl. Tabelle 1).

Frage 3	Nachdem Sie die Wissenschaftssprache folgendermaßen definiert haben ... gibt es in den Seminararbeiten Ihrer Studierenden, Ihrer Meinung nach, besondere Merkmale, die die Wissenschaftssprache Deutsch kennzeichnen?
Frage 4	Nun möchte ich Ihnen zwei Fragen stellen, die Ihre Studierenden betrifft. 1) Welche Rolle spielt für Sie persönlich und Ihre Studierenden die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch?
Frage 5	2) Die Universität Wien verzeichnet derzeit einen Anteil von ungefähr 26.000 internationalen Studierenden pro Semester, das heißt, Internationalität, Mobilität und Mehrsprachigkeit werden in diesem Kontext großgeschrieben. Internationale Studierende haben oft eine andere Erstsprache als Deutsch und auch einige Studierende, die schon seit langer Zeit in Österreich leben oder hier geboren sind, haben eine andere Erstsprache als Deutsch. Mit Hinblick auf diese Situation, inwiefern gehen Sie in Ihrer Lehrveranstaltung, in der das wissenschaftliche Schreiben vermittelt bzw. verwendet wird, auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ein?

Tabelle 1: Auszug aus den Interviewfragen (Expert*inneninterviews)

Das Ziel der qualitativen Erhebung bestand darin, Arbeitshypothesen und thematische Codes über das Lehren bzw. Vermitteln von wissenschaftlichem Schreiben und Arbeiten zu generieren, um darauf aufbauend, einen teilstandardisierten Online-Fragebogen für eine quantitative Folgeuntersuchung zu entwickeln. Zu diesem Zweck wurden, als weitere Schritte, die Interviews mithilfe der Mixed-Methods-Software MAXQDA zuerst transkribiert und anschließend mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Als Auswertungsform kam die „kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien“ zum Einsatz, wobei die einzelnen Haupt- und Subkategorien sowohl deduktiv anhand der Forschungsfragen und der Forschungsliteratur als auch induktiv ausgehend vom Material selbst entwickelt wurden. Insgesamt wurden sechs Hauptkategorien und 17 Subkategorien (vgl. Tabelle 2) aufgestellt, wobei die letzte Hauptkategorie eine „Restkategorie“ darstellt und für die Beantwortung der Forschungsfragen keine Rolle spielt.

Thematische Hauptkategorie	Subkategorie
Allgemeine Informationen zur LV	Ziele Fachspezifisches Curriculare Verankerung
Aufbau und Inhalte der LV	Aufbau Inhalte
Auffassung der Wissenschaftssprache Deutsch	Definition(en) Merkmale Vergleich zur englischen Wissenschaftssprache Gedanken zur Vermittlung und zum Erwerb
Studierende und das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten	Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten Einstellungen zur und Reaktionen auf die Inhalte der Lehrveranstaltung
DaF/DaZ-Kontext	Umgang mit L2-Studierenden Deutschkenntnisse und die Wissenschaftssprache Deutsch

Tabelle 2: Liste der thematischen Hauptkategorien mit ihren Subkategorien

Nach Vollzug der Inhaltsanalyse erfolgte, noch als Teil der (qualitativen) Datenanalyse („Verbindung der Daten“ daher auch noch Bestandteil des dritten Schrittes (vgl. Abb. 1)) (Kuckartz, 2017, 168), das Mixing und die Integration der qualitativen Daten für die quantitative Folgeuntersuchung, was die Entwicklung eines Online-Fragebogens vorsah. Als Hilfsmittel wurden sogenannte Concept-Maps (mithilfe von MAXQDA) und Word- sowie Excel-Tabellen eingesetzt, um den „Entwicklungsprozess“ des Fragebogens so transparent wie möglich abzubilden. Schlussendlich wurden für die quantitative Erhebung 30 Fragen, bestehend aus offenen, halboffenen und geschlossenen Fragen, zu fünf Themenblöcken formuliert. Die Themenblöcke entsprachen dabei den in Tabelle 2 dargestellten Hauptkategorien und bezogen sich auf die Resultate der qualitativen Erhebung, um Generalisierbarkeit zu erreichen.

Nach Fertigstellung des Fragebogens wurde dieser auf die Online-Umfrageplattform SurveyMonkey transferiert. Die Datenerhebung und -analyse des quantitativen Untersuchungsstrangs lief somit rein über SurveyMonkey. Die darauffolgende Datenanalyse bediente sich ausgewählter statistischer Analysetools von SurveyMonkey, arbeitete jedoch auch mit (deskriptiv) statistischen Grundfunktionen von Excel. Am Schluss der Mixed-Methods-Untersuchung wurden die Ergebnisse der beiden Untersuchungsstränge einer vergleichenden Schlussbetrachtung (den sogenannten Meta-Inferenzen) unterzogen. Grundsätzlich konnte festgestellt werden, dass die Ergebnisse der qualitativen Erhebung größtenteils mit den Ergebnissen der quantitativen Erhebung übereinstimmen. Abgesehen von den Übereinstimmungen konnten weitere und tiefergehende Fragen bezüglich der Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext geklärt werden. Bezüglich der Wahl des methodischen Vorgehens konnte das Verallgemeinerungsdesign sein Ziel erreichen: Dadurch, dass die Ergebnisse des qualitativen Untersuchungsstrangs in der Entwicklung der quantitativen Folgeuntersuchung miteinbezogen wurden, konnten die qualitativ gewonnenen Ergebnisse der kleinen Stichprobe anhand der größer angelegten quantitativen Stichprobe nicht nur verallgemeinert,

sondern auch präzisiert werden. Präzisierung bedeutet in diesem Kontext, dass Themenbereiche in der quantitativen Untersuchung noch detailreicher beschrieben wurden und die daraus resultierende Erkenntnisse eindeutiger zu interpretieren waren.

Sampling

In sequentiellen Designs wie dem hier angewandten Verallgemeinerungsdesign sollten die Stichproben der gleichen Grundgesamtheit zugehören, die Teilnehmenden der ersten Erhebung sollten jedoch nicht Bestandteil der Teilnehmer*innengruppe der zweiten Untersuchung sein (Creswell, 2014, 227). In Bezug auf die Bestimmung der Grundgesamtheit und die Wahl der Proband*innen wurden einige Auswahlmerkmale bzw. -kriterien aufgestellt. Zunächst wurden Lehrpersonen ausgewählt, die im Studienjahr 2019/20 eine Lehrveranstaltung in Bachelorstudien über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien leiteten und dadurch über Erfahrungen mit der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens (inklusive wissenschaftlicher Teilkompetenzen, wie z. B. der Wissenschaftssprache) verfügten. Weiters wurde die Auswahl der Untersuchungsteilnehmenden auf Lehrende begrenzt, die aus den Fachbereichen der Geistes- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächern kommen, wobei aus forschungsökonomischen Gründen auf eine statistische Gleichverteilung verzichtet wurde. Mit Orientierung an den Samplingmerkmalen und -kriterien erfolgte die Zusammenstellung der Grundgesamtheit über das Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien. Im Zuge meiner umfangreichen Recherche konnte ich eine Liste von insgesamt 75 Lehrenden (n=75) zusammenstellen. Diese wurden im Verlauf der Forschung über ihre Universitätsmailadresse kontaktiert. Gemäß der Stichprobengrößenbildung in Verallgemeinerungsdesigns fiel die Samplinggröße der qualitativen Untersuchung deutlich kleiner aus als die der quantitativen Folgeuntersuchung (Kuckartz, 2014, 85): Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurden mittels purposive Sampling (zielgerichtete Auswahl) drei Proband*innen befragt. Innerhalb der quantitativen Untersuchung wurden, im Zuge des Versuchs einer Vollerhebung, 72 Proband*innen kontaktiert, wobei 35 Proband*innen erreicht werden konnten.

Stichprobenbeschreibung

Qualitative Erhebung

Bei den Teilnehmenden der leitfadengestützten Expert*inneninterviews handelte es sich, gemäß der Samplingkriterien, um jeweils eine*n Repräsentant*in aus den Fachbereichen der Geistes- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächern. Alle drei Befragten leiteten im Wintersemester 2019/20 eine Lehrveranstaltung in Bachelorstudien über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten und verfügten dadurch über Erfahrungswissen und Expertise, die für mein Erkenntnisinteresse ausschlaggebend sind.

Quantitative Erhebung

Wie bereits angesprochen wurde als Sampling-Verfahren für die quantitative Erhebung eine Vollerhebung der definierten Stichprobe (n=72) angestrebt. Um möglichst viele Proband*innen zu erreichen, wurde der Bearbeitungszeitraum der Online-Befragung auf drei Wochen festgelegt und nach 1,5 Wochen eine Erinnerungsmail ausgesendet. Innerhalb der drei Wochen wurde der Link zur Umfrage 44-mal aufgerufen, jedoch nur von 35 Personen vollständig ausgefüllt. Der durchschnittliche Zeitaufwand betrug 13 Minuten, wobei die kürzeste Bearbeitungszeit sieben Minuten und die Längste über 41 Minuten in Anspruch nahm. Mit 35 vollständig beantworteten Fragebögen konnte der Versuch einer Vollerhebung nicht erreicht werden. Die Zahl entspricht mit 48,61 % jedoch ungefähr der Hälfte der angestrebten Vollerhebung und stellt eine Grundlage für eine tiefere Auseinandersetzung mit der Thematik dar. Von den 35 Fragebogenteilnehmenden ordneten sich 68,57 % (n=24) dem weiblichen Geschlecht und 31,43 % (n=11) dem männlichen Geschlecht zu, die Antwortmöglichkeit divers wurde von niemanden gewählt. In Bezug auf die Verteilung der wissenschaftlichen Bereiche ordneten sich 57,14 % (n=20) der Proband*innen den Geistes-/Kulturwissenschaften und 40 % (n=14) den Sozialwissenschaften zu, eine Person wählte die Option „Sonstiges“. Aufgrund des Umstands, dass keine Lehrperson aus den MINT-Fächern an der Befragung teilnahm, konnten in der Gesamtanalyse, mit Ausnahme eines Interviews, keine genauen Angaben zur Vermittlungssituation der Wissenschaftssprache Deutsch in den MINT-Fächern getätigt werden.

Analyse und Diskussion der Ergebnisse

Die Datenmenge, die im Rahmen der Untersuchung entstand, kann als sehr umfangreich bezeichnet werden. Aus forschungspragmatischen Gründen wird deshalb im Folgenden nicht separat auf die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungsstränge eingegangen, sondern die Gesamtergebnisse und -erkenntnisse mit Bezug zu den Forschungsfragen präsentiert und diskutiert. Vorab ist festzuhalten, dass zwischen den verschiedenen Disziplinen keine auffallenden Unterschiede hervortraten, aus diesem Grund wird nur auf einzelne Tendenzen näher eingegangen.

Die Rolle der Wissenschaftssprache Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens

Die Wissenschaftssprache Deutsch nimmt keine Monopolstellung in den untersuchten Lehrveranstaltungen ein; die Wissenschaftssprache Englisch erfährt – disziplinenunabhängig – zunehmend mehr Bedeutung. In den Interviews stellte sich beispielsweise heraus, dass die Wissenschaftssprache Deutsch nicht in allen wissenschaftlichen Bereichen als Lehr- und Lerngegenstand verwendet wird: Während sie bei den Vertreter*innen der Geistes- und Kulturwissenschaften und Sozialwissenschaften (immer noch) verstärkt zum Einsatz kommt, dominiert bei dem*r Vertreter*in der MINT-Fächer fast ausschließlich die Wissenschaftssprache Englisch. Der aufsteigende Trend der Wissenschaftssprache Englisch konnte im Rahmen der quantitativen Untersuchung bestätigt

werden: Mehr als die Hälfte (n=19) der befragten Lehrenden gab an, Prüfungs- und Teilleistungen sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch zu akzeptieren. Mit Blick auf die Forschungsliteratur kann dies in Verbindung mit dem sinkenden internationalen Stellenwert der Wissenschaftssprache Deutsch und der Forderung nach Mehrsprachigkeit in den Wissenschaften gebracht werden, was momentan aus verschiedensten Positionen (vgl. z. B. Reinbothe, 2015; Salzmann, 2017) erörtert wird. Obwohl die Wissenschaftssprache Deutsch scheinbar keine „singuläre“ Position (mehr) in den einzelnen Lehrveranstaltungen einnimmt, zeigte sich in der Mixed-Methods-Untersuchung, dass die Wissenschaftssprache bzw. der wissenschaftssprachliche Stil generell von beinahe allen Befragten als fixer thematischer LV-Bestandteil (v. a. als Teil des wissenschaftlichen Schreib- und Arbeitsprozesses), neben anderen Bereichen wie z. B. der Literaturrecherche, der Einführung in die gute wissenschaftliche Praxis oder dem Lesen und Zitieren, gehandhabt wird. Interessant ist, dass in der Online-Befragung 60 % der Befragten angaben, die Wissenschaftssprache Deutsch bzw. den wissenschaftssprachlichen Stil sogar in einer eigenen Einheit zu behandeln und 70 % es auch persönlich wichtig finden, sie zu thematisieren.

Eine weitere Perspektive eröffnen die in der Untersuchung genannten Lehrtechniken und -unterlagen, die für die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch herangezogen werden. Zum einen stellte sich in den Interviews Feedback als zentrales Vermittlungsinstrument der Wissenschaftssprache Deutsch heraus, wobei neben dem Feedback-Geben als Lehrperson auch andere Formen des Feedbacks angegeben wurden: mündliches sowie schriftliches Feedback, Tandems und Peer-Feedback (z. B. in Form des Schreibmentoring-Programms). Zum anderen konnten im Rahmen der quantitativen Erhebung konkrete Lehr- und Lernunterlagen in Bezug auf die Wissenschaftssprache Deutsch ermittelt werden. In diesem Kontext wurden u. a. Formulierungshilfen, Skripten, exemplarische Fallbeispiele, konkrete Arbeits- und Übungsbücher (z. B. das Lehr- und Arbeitsbuch von Graefen und Moll (2012)) sowie wissenschaftliche Ratgeberliteratur genannt. In Anbetracht dieser Ergebnisse kann angenommen werden, dass die Wissenschaftssprache ernst genommen wird und ihre Bedeutung – als ein für den Wissenschaftsbetrieb besonderes sprachliches Register – nicht verkannt wird, wie es z. B. Kruse und Jakobs (2014, 20–21) kritisieren. Als unverzichtbares Element einer Schreibausbildung (vgl. dazu Furchner et al., 2014, 65–66) und der eigenen Schreibentwicklung (vgl. dazu Wolfsberger, 2016) wird hier das große Potenzial des Feedbacks u. a. als Vermittlungsinstrument der Wissenschaftssprache Deutsch erkennbar.

Die Wissenschaftssprache Deutsch hat also nach Einschätzung der Lehrenden Bedeutung in ihren Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten. Auf der einen Seite wird deutlich, dass die Wissenschaftssprache Deutsch selbst bzw. der wissenschaftssprachliche Stil einen festen thematischen Grundpfeiler in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens ausmacht. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass sie vom Großteil der befragten Lehrpersonen als persönlich wichtiger Lerngegenstand erachtet wird, für den (in einigen Fällen) spezielle Lehr- und Lernmaterialien eingesetzt werden.

Die Thematisierung ausgewählter Teilphänomene der Wissenschaftssprache Deutsch

Entlang der zweiten Sub-Forschungsfrage wurde nach dem Umfang und der methodischen Herangehensweise in der Thematisierung ausgewählter Teilphänomene der Wissenschaftssprache Deutsch gefragt. Zu Orientierungszwecken³ wurden hierfür die von Bärenfänger et al. (2015) definierten Merkmale der geschriebenen Wissenschaftssprache (Nominalstil, Ich-Tabu (verfasserreferentielle Merkmale), Tempuswahl, Abstraktheit, Passivkonstruktionen und Kohäsionsmittel) als Referenzkriterien herangezogen.

Zu Beginn möchte ich einen Einblick in die persönlichen Auffassungen (Sichtweisen und Definitionen) der Lehrenden in Bezug auf die Wissenschaftssprache Deutsch geben. In der Mixed-Methods-Untersuchung stellten sich mehrere unterschiedliche Aspekte heraus, auf die sich die Proband*innen bezogen, um ihre Sicht auf die Wissenschaftssprache Deutsch zu erläutern: Mit Abstand am häufigsten wurde die Wissenschaftssprache Deutsch über ihre funktionalen und sprachlichen Merkmale beschrieben. Als weiterer definitorischer Bezugspunkt kristallisierte sich die kulturelle Bedeutung der Wissenschaftssprache Deutsch heraus, wobei ihr sinkender internationaler Stellenwert sowie der Aufstieg des Englischen als lingua franca angesprochen wurde. Ferner fanden sich Äußerungen zu Vermittlungs- und Erwerbsaspekten sowie Bestandteile der Alltags- und Bildungssprache in den persönlichen Definitionen, was mit den in der Literaturrecherche erarbeiteten Erkenntnissen in Verbindung gebracht werden kann: Für eine Definition der Wissenschaftssprache Deutsch wird zum einen auf themenverwandte Begriffe bzw. darin enthaltene Konzepte (z. B. die Begriffe Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache und alltägliche Wissenschaftssprache) zurückgegriffen und zum anderen ihr spezieller Erwerbscharakter hervorgehoben, indem sie z. B. als „fremde“ und unbekannte Sprache für jeden und jede, wie es z. B. Graefen (2001) für die AWS formuliert, bezeichnet wird. Die Definitionen der Wissenschaftssprache (Deutsch) sind divers und multiperspektivisch. Wenngleich keine Definitionen auf einer Meta-Ebene, wie sie zum Teil in der Forschungsliteratur vorgeschlagen werden, dargelegt wurden, lassen sich die Ausführungen als reflektiert in Bezug auf den Wissenschaftssprachdiskurs beschreiben. Die von Bärenfänger et al. (2015) formulierten Merkmale wurden in den Ergebnissen der Mixed-Methods-Untersuchung nur teilweise beschrieben. Als konkrete Merkmale wurden zum einen der Nominalstil, das Ich-Tabu und Passivkonstruktionen hervorgehoben (vorwiegend im qualitativen Strang). Im Unterschied dazu wurden Kohäsionsmittel und Abstraktheit „nur“ in Form von ausgewählten Teilkomponenten genannt (vorwiegend im quantitativen Strang, z. B. Präzision, Objektivität und Strukturiertheit) und das Perfekt (als bestimmte wissenschaftliche Tempuswahl) überhaupt nicht erwähnt.

Neben den individuellen Ausführungen und Merkmalszuschreibungen der Wissenschaftssprache Deutsch galt es, die methodische Herangehensweise im Unterricht zu klären – zu diesem Zweck wurden Lehrtechniken und -materialien erhoben. Zu den Lehr- bzw. Vermittlungstechniken zählt v. a. die in den Interviews genannte persönliche Begleitung des Erwerbsprozesses (Anleitung und Förderung

³ Die Merkmale fungierten als Orientierungshilfe, indem sie sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Befragung als Referenzkriterien herangezogen wurden.

durch die Lehrperson) und die Bedeutung und Wirksamkeit des Feedback-Gebens und -Nehmens. In Verbindung mit den Ausführungen von Wolfsberger (2016, 119) können die Feedback-Bemühungen der Lehrpersonen als wesentlich und wegweisend für den Schreibentwicklungsprozess der Studierenden angesehen werden, da sich die (eigene) Wissenschaftssprache vorwiegend durch Überarbeitungs- und Feedbackschleifen verbessert bzw. entwickelt. Bezüglich der zum Einsatz kommenden Lehrmaterialien wurde in der Online-Befragung das Arbeiten mit selbst konzipierten Skripten und PowerPoint-Folien, der Einsatz von Formulierungshilfen und Literaturempfehlungen und der Hinweis auf konkrete Arbeits- und Übungsbücher aufgezählt. Das berücksichtigend erscheint der Umfang bzw. die Bandbreite an Lehr- und Lerntechniken sowie -materialien beträchtlich.

Im Hinblick auf die genaue Fragestellung der zweiten Sub-Forschungsfrage wird die Untersuchung an dieser Stelle kritisch reflektiert. Obwohl in der Untersuchung unterschiedlichste didaktische und methodische Herangehensweisen angegeben wurden, war keine einzige Beschreibung darunter, die gezielt auf die Förderung oder Unterstützung einzelner Merkmale einging. Den Forschungsprozess reflektierend deutet dies auf ein unzureichendes Nachfragen in den Befragungen hin und hätte, für eine vollständigere bzw. aussagekräftigere Beantwortung der Sub-Forschungsfrage 2, im Idealfall im direkten Gespräch erfolgen sollen. Anhand der Daten, die vorliegen, wird an dieser Stelle jedoch die Hypothese aufgestellt, dass die einzelnen Merkmale der Wissenschaftssprache Deutsch nicht explizit als gesondeter Lerngegenstand angesprochen, sondern vielmehr implizit als Teil des Feedbacks oder der vorgeschlagenen Hilfsmittel thematisiert werden.

Die methodischen Ansätze bzw. Herangehensweisen, um die Wissenschaftssprache Deutsch zu thematisieren, sind vielgestaltig. Auch wenn keine gezielten Aussagen zur Thematisierung bzw. Vermittlungsweise einzelner Merkmale getätigt werden können, ist zu vermuten, dass die verschiedenen Komponenten der Wissenschaftssprache entweder in verschiedenen Formen von Feedback oder in Form von bestimmten Lehr- und Lernmaterialien behandelt werden.

Berücksichtigung des DaF/DaZ-Kontextes

Mit der dritten Sub-Forschungsfrage wurde der DaF/DaZ-Kontext erforscht und danach gefragt, wie in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eingegangen wird. In der Untersuchung stellte sich heraus, dass die befragten Lehrenden über verschiedene Erfahrungswerte hinsichtlich des Fremd- und Zweitsprachenkontextes verfügen. Dies betrifft einerseits konkrete Erfahrungen mit Studierenden, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, und andererseits Lehr- und Lernaspekte im DaF/DaZ-Kontext. Es wurde beispielsweise deutlich, dass ein Erkennen bzw. Differenzieren zweit- und/oder fremdsprachiger Studierender nicht immer einfach ist. Dies geht einher mit Unsicherheiten in Bezug auf deren Anwendungskompetenz und den Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch. Exemplarisch können die Ergebnisse zum Erwerb der Wissenschaftssprache angeführt werden: Die eine Hälfte der Befragten beurteilte den Erwerb der und die Schwierigkeiten mit der Wissenschaftssprache Deutsch als unabhängig von der Erstsprache und schließt sich Graefens (2001) Position an, welche die AWS (als Form der Wissenschaftssprache) als eine fremde und unbekannte Sprache für jeden und jede auszeichnet. Die andere Hälfte der Befragten

sprach sich dagegen aus und verlieh den Erstsprachler*innen implizit mehr wissenschaftssprachliche Kompetenzen. Gesamt sind die Erfahrungswerte und Qualifikationen der befragten Lehrenden als höchst verschieden zu beschreiben. Das entspricht den Ausführungen von Kruse und Jakobs (2014, 31), die zu bedenken geben, dass Lehrende allgemein unterschiedliche Erfahrungen in schreibdidaktische Lehrveranstaltungen mitbringen und schreibdidaktisches Know-How nicht 'von vorn herein' vorausgesetzt werden kann.

Das Hauptanliegen der dritten Subforschungsfrage – die Berücksichtigung des DaF/DaZ-Kontextes – drückte sich in den Ergebnissen der Mixed-Methods-Untersuchung vor allem in der Nennung von Unterstützungs- und Förderangeboten aus. Diese bestehen aus persönlichem Feedback (mündlich und/oder schriftlich), dem Hinweis auf schreibdidaktische Unterstützungseinrichtungen (z. B. die Angebote des Centers for Teaching and Learning (CTL)), die Förderung von Peer-Feedback-Runden und Tandems sowie dem Bereitstellen von Literaturempfehlungen und Regeln bzw. Vorlagen. Allgemein sind diese Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten für alle Studierenden gedacht, jedoch werden sie im Zweit- und Fremdsprachenkontext noch intensiver angeboten bzw. eingesetzt. Mit Blick auf die von Furchner et al. (2014) definierten unverzichtbaren Elemente einer Schreibausbildung stellen das Feedback-Angebot und der Hinweis auf Schreibberatungsangebote besonders sinnvolle Voraussetzungen und Bedingungen für die Berücksichtigung des DaF/DaZ-Kontextes dar. Ein weiterer positiver Aspekt für den DaF/DaZ-Kontext findet sich im Offenlegen von Normen und Konventionen, das mit der Vorlage bestimmter Regeln und Literaturempfehlungen erreicht wird und den Studierenden Vergleiche zwischen den unterschiedlichen wissenschaftlichen Kulturen ermöglicht.

Conclusio

Die Studie kommt anhand der Selbsteinschätzung der befragten Lehrenden zu dem Ergebnis, dass die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch in den ausgewählten Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien (in den meisten Fällen) geplant und (schreibdidaktisch) wohlüberlegt erfolgt. Obgleich drei verschiedene wissenschaftliche Bereiche (Geistes- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächer) untersucht wurden, traten keine auffallenden Unterschiede zwischen diesen hervor. Auch wenn die MINT-Fächer geplanter Bestandteil der Untersuchung waren, konnte nur eine Person als Vertreter*in befragt werden – die Resultate beziehen sich dementsprechend auf die Geistes- und Kulturwissenschaften sowie Sozialwissenschaften.

Es zeigte sich, dass die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext aus beträchtlichen Aufgaben (Ehlich, 1999) besteht und die Vermittlungsverantwortung bei den Hochschullehrenden liegt. Diese gehen mit verschiedenen Vorerfahrungen und Qualifikationen in den Unterricht und gestalten die Einführung ins wissenschaftliche Schreiben individuell. Unabhängig von den individuellen Unterrichtsansätzen und -zugängen stellte sich heraus, dass die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch erfolgt, indem sie als Bestandteil des wissenschaftlichen Schreib- bzw. Arbeitsprozesses thematisiert wird. In Anbetracht dieser Erkenntnis und mit Blick auf den ganzheitlichen Schreibansatz von Kruse (2003, 2007b), der neben der Produkt- und Prozessseite auch den Kontext

und Kontext miteinbezieht, wird deutlich, dass die Wissenschaftssprache, wie von der Literatur (vgl. z. B. Kruse, 2007b; Pohl, 2007; Steinhoff, 2007) empfohlen, als Teilkompetenz wissenschaftlicher Schreibkompetenz vermittelt wird. Als solche nimmt sie einen fixen thematischen Bestandteil in den Lehrveranstaltungen und (darin) in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens ein.

Aus den Ergebnissen lässt sich folgern, dass die Wissenschaftssprache Deutsch immer noch eine wichtige Rolle (in den untersuchten wissenschaftlichen Bereichen) im universitären Kontext einnimmt, obwohl ihr internationaler Stellenwert kontinuierlich sinkt (Reinbothe, 2015). Ihre Vermittlung lässt sich in den meisten Fällen als ein geplanter und (nach den Empfehlungen der Schreibdidaktik) sinnvoll ausgerichteter Vermittlungsansatz beschreiben, der einerseits ihre Komplexität (hypothetisch: inklusive ihrer Merkmale und damit zusammenhängenden Arbeitstechniken) berücksichtigt und andererseits verschiedenste Lehr- und Lerntechniken im Unterricht einsetzt, um alle Studierenden, unabhängig von ihrer Erstsprache, im Erwerbsprozess zu unterstützen.

Im Zusammenhang mit der theoretischen und praktischen Relevanz der Thematik eröffnen die Erkenntnisse der Mixed-Methods-Untersuchung zwei entscheidende Perspektiven: Auf der einen Seite sollte die Ausbildung der Lehrenden seitens der Universität kritisch mitbedacht werden, wie es z. B. Furchner et al. (2014) und Kruse und Jakobs (2014) fordern. Hierbei gilt es, v. a. schreibdidaktische Elemente zu berücksichtigen, da es in der Vermittlungsverantwortung der Lehrenden liegt, wissenschaftliche Schreibkompetenz und die Wissenschaftssprache als Teil davon, in ihren Lehrveranstaltungen zu vermitteln. Auch wenn die Ergebnisse darauf schließen lassen, dass der Großteil der Lehrenden über schreibdidaktisches Know-How verfügt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass dem so ist bzw. dass sie es sich im Vorhinein selbstständig aneignen. Außerdem ist, mit den Ausführungen von Graefen (2001), darauf hinzuweisen, dass auch Lehrende die Beschäftigung mit dem wissenschaftlichen Schreiben als herausfordernd oder schwer empfinden können. Demzufolge könnten sich die Lehrenden an Hilfestellungen im Vorfeld orientieren. Auf der anderen Seite weisen die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass die Erforschung der Wissenschaftssprachen (darunter die Wissenschaftssprache Deutsch) v. a. für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von zentraler Bedeutung ist: Als international anerkannte und erfolgreiche Bildungsinstitution ist es für die Universität wichtig, allen Studierenden, Lektor*innen und Wissenschaftler*innen (ungeachtet ihrer Erstsprache) eine reibungslose Teilnahme an der deutschsprachigen Lehre, Forschung und wissenschaftlichen Gemeinschaft zu ermöglichen (Fandrych & Graefen, 2010, 509). Daher ist es insbesondere für Lehrpersonen wissenschaftlicher Schreibkompetenz (und der Wissenschaftssprache Deutsch als Teil davon) wichtig, Kenntnisse über Erwerbs- und Vermittlungsprozesse sowie -bedingungen zu haben. Die empirische Erforschung der Wissenschaftssprache Deutsch leistet einen entscheidenden Beitrag für die Entwicklung und Planung adäquater didaktischer Konzepte, Kurse und Unterlagen (Fandrych & Graefen, 2010, 509) – mit den Ergebnissen der hier vorgestellten Studie soll daran angeschlossen werden, wobei Feedback, das sich als wichtiges Förder- und Vermittlungsinstrument der Wissenschaftssprache herausstellte, besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Die Untersuchungsergebnisse stellen eine Grundlage für weiterführende Fragestellungen dar. Zunächst ließe sich die Untersuchung mit einer größeren Stichprobe erneut durchführen. Weiters könnte

die Forschung auf weitere Disziplinen ausgeweitet (z. B. Wirtschafts- oder Rechtswissenschaften, Religionswissenschaften, Psychologie) oder erneut mit stärkerem Einbezug der MINT-Fächer durchgeführt werden, da in der Untersuchung nur eine Person aus diesem wissenschaftlichen Bereich erreicht werden konnte. Aufschlussreich wäre auch eine Untersuchung, die neben der Perspektive der Lehrenden auch die Perspektive der Studierenden analysiert und ihre Sicht auf die Wissenschaftssprache Deutsch erforscht. Interessant wäre weiter eine Kombination beider Perspektiven, z. B. in Form von Gruppeninterviews oder einer ethnografische Begleitung bzw. teilnehmenden Beobachtung im Unterrichtsgeschehen. Ungeachtet davon stellte sich in der Literaturrecherche heraus, dass die Erforschung von Curricula – mit Fokus auf das wissenschaftliche Schreiben – ein Forschungsdesiderat darstellt. Im Zusammenhang mit dem DaF/DaZ-Kontext kann auch auf das Fehlen einer umfassenden L2-Schreibdidaktik sowie mangelhafter L2-Schreibentwicklungsmodelle hingewiesen werden.

Literatur

Bärenfänger, O., D. Lange, & J. Möhring (2015). Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase. (Research Papers in Assessment. Band 1.) Leipzig: Institut für Testforschung und Testentwicklung.

Bongo, G. (2010). Der theoretische Raum der Wissenschaftssprache. Untersuchungen über die funktionale Konstitution einer Wissenschaftssprachtheorie und deren Anwendung in der Praxis (Europäische Hochschulschriften / European University Studies / Publications Universitaires Européennes, Bd. 365, 1st, New ed.). Bern: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0129-4>

Bongo, G. (2018). Zur funktionalen Zweiteilung der wissenschaftssprachlichen Erscheinungen. In G. Bongo, M. D'Angelo, M. Dvorecký & E. Wippel (Hrsg.), Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen (13–38). Wien: Praesens Verlag.

Bongo, G., M. D'Angelo, M. Dvorecký, & E. Wippel (Hrsg.). (2018). Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen. Wien: Praesens Verlag.

Creswell, J. W. (2009). Research design. Qualitative, quantitative, and mixed method approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2014). Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th edition, international student edition). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC: SAGE Publications, Inc.

Dengscherz, S. (2019). Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess. Berlin: Peter Lang.

Dittmann, J., K. A. Geneuss, C. Nennstiel, & N. A. Quast (2003). Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen (155–185). Berlin: De Gruyter.

Dvorecký, M. (2014). Zur Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Bereich. Dargestellt am Beispiel einer Lehrveranstaltung im Rahmen des Erweiterungscurriculums Deutsche Wissenschaftssprache und Studierstrategien. ÖDaF-Mitteilungen, 30(1), 98–111. <https://doi.org/10.14220/odaf.2014.30.1.98>

Ehlich, K. (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In A. Wierlacher, D. Eggers & U. Engel (Hrsg.), Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (Bd. 19, 13–42). München: Iudicium Verlag GmbH.

Ehlich, K. (1995). Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In H. L. Kretzenbacher (Hrsg.), Linguistik der Wissenschaftssprache (Forschungsbericht / Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Bd. 10, 325–351). Berlin: De Gruyter.

Ehlich, K. (1997). Von der Attraktivität der Lehrangebote für »Deutsch als fremde Wissenschaftssprache«. Wissenschaftspolitische Voraussetzungen und didaktische Konsequenzen. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 24(6), 757–770. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1997-0603>

Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 26(1), 3–24. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1999-0102>

Ehlich, K. (2004). Sprachqualifizierung für die Wissenschaftskommunikation. In H. Casper-Hehne & K. Ehlich (Hrsg.), Kommunikation in der Wissenschaft (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 69, 1. Aufl., 1–19). Regensburg: Fachverb. Deutsch als Fremdsprache.

Ehlich, K. & A. Steets (2003a). Einleitung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen (1–9). Berlin: De Gruyter.

Ehlich, K. & A. Steets (2003b). Wissenschaftliche Schreibenforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (129–154). Berlin: De Gruyter.

Einig, C. & G. Menne-El.Sawy (2012). Problemfeld: Sprachliche Register in der Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 39(4), 385–404. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2012-0403>

Everke Buchanan, S. & H. Meyer (2016). Wissenschaftliches Schreiben lernen - integriert im Fach. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 45–61. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-02/03>

Fandrych, C. & G. Graefen (2010). Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1, 509–517). Berlin, New York: De Gruyter.

Fischbacher, R. (2017). Konnektoren (in) der Wissenschaftssprache. Zum quantitativen Gebrauch von Konnektoren in wissenschaftlichen Fachartikeln und Bachelorarbeiten. Dargestellt am Beispiel des Faches Gesundheits- und Krankenpflege. Masterarbeit. Universität Wien.

Fluck, H.-R. (2010). Fach- und Wissenschaftssprachen in den Naturwissenschaften. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1, 477–486). Berlin, New York: De Gruyter.

Friedl, M.-T. (2020). Die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext. Eine Mixed-Methods-Untersuchung. Masterarbeit. Universität Wien, Wien.

Furchner, I., G. Ruhmann, & C. Tente (2014). Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, 3. Aufl.) (61–72). Bielefeld: Univ.-Verl. Webler.

Graefen, G. (2001). Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In A. Wolff & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 58) (191–210). Regensburg: Fachverband DaF.

Graefen, G. (2002). Probleme mit der alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer StudentInnen. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität. <https://doi.org/10.5282/UBM/EPUB.13669>

Graefen, G. & M. Moll (2012). *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben*. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (1st, New ed.). Frankfurt a. M: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-00982-8>

Knappik, M. (2018). *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft* (Theorie und Praxis in der Schreibwissenschaft, Band 6). Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004651w>

Kruse, O. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (95–111). Berlin: De Gruyter.

Kruse, O. (2007a). *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium* (Campus concret, 12., völlig neu bearbeitete Auflage). Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.

Kruse, O. (2007b). Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A, Bd. 5) (117–143). Duisburg: Gilles & Francke.

Kruse, O. (2018). *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium* (Studieren, aber richtig, Bd. 3355, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius. Verfügbar unter: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838549996>

- Kruse, O. & M. Chitez (2014). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 8604, 107–126). Opladen: Budrich.
- Kruse, O. & E.-M. Jakobs (2014). Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, 3. Aufl.) (19–34). Bielefeld: Univ.-Verl. Webler.
- Kuckartz, U. (2014). Mixed Methods. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuckartz, U. (2017). Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69(S2), 157–183. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0456-z>
- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden, 4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok_id/2513416
- Pohl, T. (2007). Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 271). Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110946116>
- Reinbothe, R. (2015). Der Rückgang des Deutschen als internationale Wissenschaftssprache. In M. Szurawitzki, I. Busch-Lauer, P. Rössler & R. Krapp (Hrsg.), Wissenschaftssprache Deutsch. International, interdisziplinär, interkulturell (81–94). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ruhmann, G. & O. Kruse (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 8604) (15–34). Opladen: Budrich.
- Salzmann, K. (2017). Expansionen in der deutschen und italienischen Wissenschaftssprache. Kontrastive Korpusanalyse und sprachdidaktische Überlegungen (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 3). Dissertation. Berlin: Erich-Schmidt-Verlag.
- Schäfer, S. & D. Heinrich (2010). Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten. Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich: mit Übungsaufgaben. München: Iudicium.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2014). Unterrichtliches Schreiben und Kompetenzentwicklung. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4) (453–464). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Steinhoff, T. (2007). Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 280). Tübingen: Niemeyer.
- Wolfsberger, J. (2016). Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 3218, 4., bearbeitete Auflage). Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.