



## Die Aneignung der Alltäglichen Wissenschaftssprache mehrsprachiger Studierender

Eine qualitative Untersuchung der Umsetzung verfass\*innenreferentieller Prozeduren in Seminararbeiten

Bernadette Huber, MA (University of Queensland, Australien)

Masterarbeit (Betreuer: Mgr. Michal Dvorecky, PhD, Universität Wien)

### Abstract:

Die Alltägliche Wissenschaftssprache (AWS) war und ist Gegenstand zahlreicher theoretischer und empirischer Beiträge im Bereich der Linguistik und Sprachdidaktik. Ihr fächerübergreifender Charakter und enger Zusammenhang mit wissenschaftlichen Handlungen macht sie zu einem besonders interessanten Forschungsgegenstand im Bereich des studentischen Schreibens. Steinhoff (2007) und Pohl (2007) beschreiben im Rahmen ihrer korpuslinguistischen Arbeiten, wie sich Studierende mit Deutsch als Erstsprache die AWS im Laufe ihres Studiums aneignen und welche Entwicklungsstufen sie durchlaufen. Das Ziel meiner Masterarbeit (Huber, 2018) war es, festzustellen, inwiefern diese Entwicklungsschritte auch auf die Entwicklung mehrsprachiger Studierender zutreffen, da zu diesem Thema zwar einige wertvolle Studien und lehrpraktische Literatur, aber noch keine vergleichbar tiefgehenden Untersuchungen vorliegen.

Basierend auf den Studien Steinhoffs (2007) und Pohls (2007) wurde ein Forschungsdesign entwickelt, das Einblicke in die Entwicklung der Alltäglichen Wissenschaftssprache von mehrsprachigen Studierenden ermöglicht. Dabei wurden jeweils drei Texte von drei Studierenden, die diese zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrem Studium verfasst hatten, im Hinblick auf Form und Funktion verfass\*innenreferentieller Textprozeduren untersucht und mit den Ergebnissen Steinhoffs verglichen. Hierbei konnten ähnliche Entwicklungsphänomene in Richtung einer zum Kontext des Wissenschaftsdiskurses passenden Verwendung der AWS beobachtet werden. Die Ergebnisse weisen außerdem darauf hin, dass die Ziele und Adressat\*innen studentischen Schreibens Einfluss auf die Beschaffenheit der AWS selbst haben könnten.

**Keywords:** Mehrsprachigkeit, Alltägliche Wissenschaftssprache, studentisches Schreiben

### Empfohlene Zitierweise:

Huber, B. (2021): Die Aneignung der Alltäglichen Wissenschaftssprache mehrsprachiger Studierender. Eine qualitative Untersuchung der Umsetzung verfass\*innenreferentieller Prozeduren in Seminararbeiten. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 4, 24-40. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210402>

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.

ISSN: 2709-3778

## Die Aneignung der Alltäglichen Wissenschaftssprache mehrsprachiger Studierender

Eine qualitative Untersuchung der Umsetzung verfassers\*innenreferentieller  
Prozeduren in Seminararbeiten

Bernadette Huber, MA (University of Queensland, Australien)

### Einleitung: Der vorliegende Beitrag soll ...

... einen Einblick in die Entwicklung mehrsprachiger Studierender in Bezug auf die Alltägliche Wissenschaftssprache (im Folgenden „AWS“) bieten. Die folgenden Beispiele aus den Texten mehrsprachiger Studierender, die an der Studie zu meiner Masterarbeit teilgenommen haben, stehen für wichtige Schritte in deren Schreibleitung:<sup>1</sup>

*Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf z (A3, 1).*

*Zusammenfassend lässt sich ein z des y feststellen (D2, 15).*

*Hierbei muss man zwischen z-iger y und x-iger y unterscheiden, da [GS -> SV] (B1, 7).*

Diese Beispiele sind typisch für die AWS: Die AWS wird von Expert\*innen und Studierenden in beinahe allen Texten verwendet und ihre Aneignung ist eng verbunden mit der Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs. Während zu dieser Aneignung bereits eingehende Studien (Pohl, 2007; Steinhoff, 2007) für den Bereich des Deutschen als Erstsprache vorliegen, gibt es noch keine vergleichbare Untersuchung der Aneignung durch mehrsprachige Studierende. Meine korpusbasierte Produktanalyse (Steinhoff, 2007, 151; Petersen, 2013, 111) von Seminararbeiten mehrsprachiger Studierender bietet einen Einblick in deren sprachliche Entwicklung in Bezug auf die AWS. Es zeigten sich Parallelen zu Steinhoffs Beobachtungen und seinem Entwicklungsmodell. Außerdem scheinen einige beobachtete Phänomene darauf hinzuweisen, dass Studierende sich in Richtung eines eigenen, studentischen Expert\*innenniveaus der AWS entwickeln.

Im vorliegenden Beitrag präsentiere ich zunächst bisherige Beiträge zur Konzeption der AWS sowie Modelle und Studien zu deren Aneignung, um daraufhin meine qualitative Untersuchung eines Korpus an Studierendentexten vorzustellen. Die Interpretation von Beispielen aus dem Korpus bildet den Hauptteil des Beitrags und soll die Entwicklung der Teilnehmer\*innen in Bezug auf die Anwendung der AWS anschaulich machen. Abschließend ziehe ich Schlüsse in Bezug auf die Passung von Steinhoffs Modell, präsentiere Überlegungen zu weiterführenden Studien und diskutiere den möglichen Einfluss des besonderen Kontexts studentischen Schreibens auf die AWS selbst.

<sup>1</sup> Die Beispiele wurden abgesehen von der Ersetzung inhaltlicher Teile nicht verändert. Weitere Einfügungen wurden immer mit [Klammer] und „Anm. BH“ gekennzeichnet.

Legende:

A, B, C etc.: Autor\*innen

z, y, x etc.: inhaltliche Konzepte

GS -> SV: Gliedsatz drückt Sachverhalt aus

SG -> SV: Substantivgefüge drückt Sachverhalt aus

NS -> SV: Nebensatz drückt Sachverhalt aus

[Autor]: Name einer Autorin/eines Autors von Primärliteratur

[Titel]: Titel eines Werks aus der Primärliteratur

[Text]: Textsorte

## Die Alltägliche Wissenschaftssprache: Konzept, Entstehung und Aneignung

Der Begriff Alltägliche Wissenschaftssprache wurde von Ehlich erstmals 1993 in Zusammenhang mit der Diskussion darüber verwendet, ob die deutsche Wissenschaftssprache in Anbetracht der wachsenden Präsenz des Englischen in der Wissenschaftskommunikation in Zukunft noch relevant sein würde. Aber auch die Aneignung der fremden deutschen Wissenschaftssprache spielte von Anfang an eine wichtige Rolle bei Ehlichs Überlegungen (u.a. Ehlich 1993, 1995, 1999). Aus diesen beiden Perspektiven – Spezifik der deutschen Wissenschaftssprache im Vergleich zu anderen und Deutsch als fremde Wissenschaftssprache – wurde und wird die AWS in bisherigen Beiträgen modelliert und genauer untersucht.

Ehlich modelliert die AWS als einen von drei Bestandteilen, der gemeinsam mit Elementen der Alltagssprache und Terminologie die Allgemeine deutsche Wissenschaftssprache bilden (Ehlich, 2007, 105). Ehlich rückt damit die AWS in den Fokus der Forschung und beschreibt ihren Mehrwert im Vergleich zur Fachsprache dergestalt, dass sich die Elemente der AWS durch einen Bedeutungsspielraum und damit einhergehende Flexibilität auszeichnen. Das erlaubt einen wissenschaftlichen Austausch über Disziplinen hinweg und die fächerübergreifende Verwendung der AWS (Ehlich, 2007, 104-105).

Doch wie werden sprachliche Elemente zur AWS? Ein Konzept, das zur Beantwortung dieser Frage beitragen kann, ist das der idiomatischen Prägung. Feilke verwendet den Begriff „idiomatische Prägung“ sowohl für einen Prozess als auch für dessen Resultat: Der Prozess besteht darin, dass Ausdrücke mit bestimmten Konzeptualisierungsleistungen assoziiert werden und diese Verbindung konventionalisiert wird. Das Resultat dessen ist, dass für bestimmte Situationen bzw. Kontexte bestimmte sprachliche Ausdrücke bevorzugt verwendet werden und so eine Basis an Elementen für die Kommunikation bilden, über deren Bedeutung bereits ein gewisser Konsens herrscht (Feilke, 1993, 15).

Um Texte zu schreiben, die diesem Konsens entsprechen, ist eine common-sense-Kompetenz nötig, wie sie Feilke (1993) beschrieben hat (Feilke & Steinhoff, 2003, 117; Steinhoff, 2007, 107). Gefragt ist „eine aktive Kompetenz zur Ausdrucksbildung. Sie [Anm.: Studierende] sind aufgefordert, domänentypische Muster kreativ zu nutzen“. Dafür ist ein Wissen darüber nötig, „welcher Ausdruck *durch seine Typizität für diesen Kontext* angemessen ist“ (Feilke & Steinhoff, 2003, 117, Herv. i. Orig.). Die common-sense-Kompetenz wird in der Praxis erworben, indem im Gebrauch bestimmte Entscheidungen bestätigt werden und andere nicht. Die common-sense-Kompetenz ermöglicht es dann, die jeweils passenden Ausdrücke einem bestimmten Entstehungskontext zuzuordnen, ohne dass dieser Kontext an den Ausdrücken abzulesen wäre. Sie kann also nur „im Gebrauch“ erworben werden, und nicht durch das Lernen von Bedeutungen (Feilke, 1993, 9; 14-15).

Die Möglichkeit, über Disziplinen hinweg zu kommunizieren, und die Annahme eines common sense passen zu Bongos Konzept einer diskursiven Funktion der Wissenschaftssprache, die eine Verbindung zur sprachlichen Wirklichkeit herstellt, und so den Text in den wissenschaftlichen Diskurs einordnet. Die diskursive Funktion ergänzt die darstellungsoptimierende Funktion der Wissenschaftssprache, die eine möglichst genaue Darstellung der außersprachlichen Wirklichkeit, z.B. wissenschaftlicher Gegenstände, ermöglicht (Bongo, 2010, 43; 114f.). Bongo arbeitet anhand bisheriger Beiträge zur

Wissenschaftssprachtheorie heraus, dass die diskursive Funktion der Wissenschaftssprache bisher nicht benannt wurde, aber zu einer Theorie der deutschen Wissenschaftssprache beitragen könnte (Bongo, 2010, 57-108; 111). Die Annahme einer diskursiven Funktion der Wissenschaftssprache könnte auch die Rolle der AWS genauer definieren: Die AWS erlaubt den an der Wissenschaftskommunikation Teilnehmenden, an den Diskurs in sprachlicher Form mit Hilfe von in der Wissenschaftskommunikation ausgehandelten Begrifflichkeiten und Ausdrucksweisen anzuschließen. Diese Rolle der AWS ist besonders relevant für die Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie.

### **Studien zur Aneignung der AWS**

Die Annahme, dass die AWS nur durch ihren Gebrauch erworben werden kann, legt nahe, dass Studierende Entwicklungsschritte durchlaufen, die in ihren universitären Texten erkennbar sind und die eine Modellierung ihrer Schreibkompetenz möglich machen (Pohl, 2007, 71-74). Zwei Studien, die diese Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz anhand von Texten untersuchten, sind von Steinhoff (2007) und Pohl (2007) vorgelegt worden. Beide modellieren die Entwicklung, die Studierende mit Deutsch als Erstsprache durchlaufen, und illustrieren anhand von Textbeispielen, wie sie sich im Text zeigt. Die Aneignung der AWS ist für Studierende mit Deutsch als Erstsprache also eingehend untersucht und klar modelliert.

In Bezug auf Studierende mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache bzw. für mehrsprachige Studierende gibt es keine vergleichbaren Modelle, aber einige Studien bzw. Teilbereiche von Studien, die hier präsentiert werden sollen. Alle folgenden Studien beziehen sich auf eine oder mehrere der oben genannten Zielgruppen, können aber nicht immer eindeutig einer zugeordnet werden (zur Vermischung dieser unterschiedlichen Zielgruppen in der Literatur siehe Marx, 2017, 139).

Einige Studien beschäftigten sich mit Textprodukten und beschrieben, ob bzw. welche Probleme in diesen Texten auftraten. Hier werden jeweils nur die Ergebnisse, die sich auf die sprachliche Ebene beziehen, präsentiert: Graefen (2002) analysierte 50 Haus- und Magisterarbeiten, 40 davon von „ausländischen“ Studierenden, und präsentierte sechs Bereiche, die in Bezug auf Formulierungen Probleme bereiteten, wie z.B. „Imitation auf zu hohem Niveau“, wobei sprachliche Formulierungen von Expert\*innen übernommen werden, die dann fehl am Platz erscheinen (11-12). Graefen (2015; 2016) analysierte außerdem ein Korpus an Texten, die Studierende mit Deutsch als Fremdsprache verfasst hatten, um jene Abweichungen bei der Verwendung der Konnektoren herauszuarbeiten, die typischerweise beim Fremdsprachenerwerb auftreten.

Schindler und Siebert-Ott (2010) analysierten Arbeiten von 300 Studierenden, die diese im Rahmen einer Lehrveranstaltung verfasst hatten. Ein Analysebereich umfasste „academic language“. Beim Vergleich von Studierenden mit L1 mit jenen mit L2 stellten sie zwar eine Häufung unzufriedenstellender Texte in der Gruppe von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache fest, erachteten diese aber nicht als so gravierend, dass gezielte Kurse notwendig wären. Individuelle Beratung sei ihres Erachtens allerdings sinnvoll (105-106).

Romero und Warneke (2012) legten den Fokus ihrer Studie auf die Bedürfnisse von Studierenden, für die Deutsch weder eine Erst- noch eine Fremdsprache ist, und analysierten Textproben von 18

monolingualen und multilingualen Studierenden, um die beiden Gruppen vergleichen zu können. Mit Ausnahme des Bereichs der Autosemantik wiesen ihre Ergebnisse eher auf Ähnlichkeiten als auf Unterschiede zwischen den beiden Gruppen hin (228-229; 232).

Andere Studien konzentrierten sich auf den Schreibprozess und beschreiben unter anderem, wie Studierende mit dem sprachlichen Aspekt wissenschaftlichen Schreibens umgehen: Bükler (1998) befragte in ihrer Studie sieben Studierende, die bereits akademische Erfahrungen in ihrem Herkunftsland gemacht hatten, zum Anfertigungsprozess ihrer Magister- und Doktorarbeiten in Deutschland. Sprache wurde dabei sowohl als ein Problemfeld als auch als Problemauslöser für andere Probleme im Anfertigungsprozess identifiziert. Sie weist jedoch auch darauf hin, dass auch deutschsprachige Studierende mit Unsicherheiten in Bezug auf die Verwendung der deutschen Wissenschaftssprache zu kämpfen haben (115-116).

Dengscherz (2018) ließ vier Wissenschaftler\*innen und 13 Studierende deren Verfassen „anspruchsvoller Texte“ in einer L2 mithilfe eines Screencapturing-Programms aufzeichnen und führte Interviews mit den Teilnehmer\*innen zu deren Schreibprozess sowie Erfahrungen und Einstellungen zum Schreiben. In ihren Ergebnissen präsentiert sie erfolgreiche Strategien zur Bewältigung typischer Herausforderungen beim Schreiben. Hierzu gehört die Strategie einiger Teilnehmer\*innen, typische Formulierungen der AWS aus Literatur oder Schreibratgebern zu übernehmen, um Herausforderungen auf der Mikroebene der Textgestaltung zu begegnen (10-11; 17-19). Die AWS wird hier also als unterstützendes Element genutzt.

Diese Studien bieten wertvolle Einblicke in die Auseinandersetzung von mehrsprachigen Studierenden mit dem wissenschaftlichen Schreiben im Allgemeinen und der Wissenschaftssprache im Besonderen. Doch keine der Studien nimmt die Texte derselben Studierenden im Laufe ihrer Schreibentwicklung in den Blick. Eine qualitative Studie nach dem Vorbild der Studien Pohls (2007) und Steinhoffs (2007) hat also ein besonderes Potential, neue Erkenntnisse in Bezug auf die wissenschaftliche Schreibentwicklung mehrsprachiger Studierender hervorzubringen bzw. diese zu vertiefen. Deshalb dienen diese beiden Studien meiner Untersuchung als Vorbild.

Pohl (2007) untersuchte ein Korpus studentischer Seminararbeiten. Dieses bestand aus Arbeiten von drei Studierenden, die zu Beginn, in der Mitte und gegen Ende des Studiums entstanden waren. Die AWS war ein Teilbereich dieser Untersuchung, für den Pohl die Entwicklungsniveaus „gegenstandsbezogenes Formulieren“, „diskursbezogenes Formulieren“ und „argumentationsbezogenes Formulieren“ beschreibt (Pohl, 2007, 440-441; 480; 500-503). Pohl konzipiert an anderer Stelle auch den wissenschaftlichen Text mithilfe dieser Dimensionen. Er nennt dies das „epistemische Relief wissenschaftlicher Texte“ (Pohl, 2010, 100), laut dem es in jedem wissenschaftlichen Text eine „Gegenstandsdimension“ gibt, die sich auf den wissenschaftlichen Gegenstand bezieht, sowie eine „Diskursdimension“, die den darauf bezogenen wissenschaftlichen Diskurs einbringt. Mit „Argumentationsdimension“ meint Pohl „die argumentative Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Diskurs im engeren Sinne ebenso wie das Einbringen/Anwenden einer speziellen wissenschaftlichen Methode, die zunächst ausschließlich auf den Gegenstand bezogen ist, dann aber in ihrem Erkenntnisgewinn argumentativ gegenüber dem Diskurs eingesetzt wird“ (Pohl, 2010, 100).

Ein wissenschaftlicher Text zeichnet sich laut Pohl dadurch aus, dass dort alle Dimensionen vorhanden sind, was die Besonderheit und Herausforderung dieser Textsorten ausmacht (Pohl, 2010, 101). Für den hier präsentierten Teil der Untersuchung wurde die Zusammenstellung des Korpus übernommen, das in meinem Fall Texte von drei Studierenden umfasst, die diese zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Studiums verfasst haben. Außerdem dienten die Textdimensionen als Analysekategorien für die Annotation des Korpus.

Steinhoff (2007) stellt seiner Studie ein Entwicklungsmodell voran, um es im Rahmen seiner Studie zu überprüfen. Seine Untersuchung basierte auf einem Korpus an Texten von Studierenden, das einem Expert\*innen-Korpus und einem Korpus an journalistischen Texten gegenübergestellt wurde (Steinhoff, 2007, 151). Da das Korpus jeweils mehrere Arbeiten pro Studierenden enthielt, konnte Steinhoff eine longitudinale Entwicklung beobachten und folgende Entwicklungsstufen bestätigen (Steinhoff, 2007, 422-424):

1. „Transposition“ bzw. „Imitation“: Bei der Transposition werden Formulierungen verwendet, die aus journalistischen oder populärwissenschaftlichen Texten sowie Schulaufsätzen und dem mündlichen Sprachgebrauch bekannt sind. Im Falle der Imitation versuchen die Schreibenden die AWS nachzuahmen, sind aber noch nicht geübt im Umgang mit ihr, was sich in übermäßig zahlreichen Nominalisierungen und komplexen Satzgefügen äußert.
2. Als „Transformation“ bezeichnet Steinhoff die Erweiterung und Vertiefung des Repertoires wissenschaftssprachlicher Mittel. „Dabei entwickelt sich ein Verständnis für die oberflächenstrukturelle Typik und die funktionale Spezifik der Ausdrücke“ (423). Für diese Stufe kennzeichnend sind Formulierungsbrüche. Dabei werden Elemente der AWS verwendet, aber noch inkorrekt kombiniert, z.B. Überblick \*auf etwas geben oder \*als nicht geeignet halten. Außerdem kann der besonders häufige Gebrauch bestimmter Ausdrücke beobachtet werden, die die Studierenden zwar beherrschen, dann aber so oft einsetzen, dass sie an die Grenzen derer Verwendbarkeit stoßen.
3. Das Ziel der Entwicklung wird von Steinhoff als „kontextuelle Passung“ bezeichnet. In diesem Zielstadium wird dem common sense entsprechend formuliert. Schreibende können nun ihre eigenen Handlungen sowie die der Autor\*innen, auf die sie sich beziehen, dem wissenschaftlichen Diskurs entsprechend beschreiben und einordnen.

Die Basis für Steinhoffs Analyse und die Präsentation seiner Ergebnisse bildeten Textprozeduren (Steinhoff, 2007, 152). Als wissenschaftliche Textprozeduren bezeichnet er typische Schreibroutinen, mit denen Wissenschaftler\*innen ihre wissenschaftliche Tätigkeit beschreiben. Als wichtigste Prozeduren schlägt er verfassers\*innenreferentielle, intertextuelle, konzessiv argumentative, textkritische und begriffsbildende Prozeduren vor (Steinhoff, 2013, 104-105). Diese Verbindung von Form und Funktion sprachlicher Ausdrücke macht Textprozeduren zu einer wichtigen Basis meiner Untersuchung, da so die Entwicklung einzelner Schreibhandlungen in den Blick genommen und die Passung von Steinhoffs Stufenmodell auf die Entwicklung mehrsprachiger Studierender überprüft werden konnte.

## Methode: Die vorliegende Studie hat das Ziel zu modellieren, ...

... wie sich mehrsprachige Studierende die AWS aneignen – also einen ersten Schritt zu einer mit Pohl und Steinhoff vergleichbaren Untersuchung im Bereich mehrsprachiger Studierender zu machen und zu überprüfen, inwiefern die für Deutsch als Erstsprache vorliegenden Modelle auf mehrsprachige Studierende übertragen werden können. Hier präsentiere ich ausschließlich den Teilbereich der Studie, der sich mit der Passung von Steinhoffs Modell auseinandersetzt, und zwar auf Basis der folgenden Forschungsfragen:

Wie entwickelt sich die sprachliche Umsetzung wissenschaftlicher Schreibhandlungen?

- Inwiefern ist eine Anpassung an den common sense zu beobachten?
- Inwiefern zeigen sich mit der Anpassung an den common sense einhergehende Entwicklungsphänomene?

Um diese Fragen zu beantworten, wurde ein Korpus aus neun Studierendentexten analysiert – je drei Texte von drei Teilnehmer\*innen, die diese jeweils zu Beginn, in der Mitte und gegen Ende ihres Studiums verfasst hatten.

### Teilnehmer\*innen und Korpus

Die Teilnehmer\*innen unterschrieben bei einem persönlichen Treffen eine Einverständniserklärung und füllten einen Fragebogen aus, in dem nach Informationen zu Spracherwerb, Studium und den von ihnen zur Verfügung gestellten Texten gefragt wurde. Alle Teilnehmer\*innen hatten alle eine weitere dominante Familiensprache, wobei eine Person zu Hause auch Deutsch sprach und die anderen beiden Deutsch ab dem zweiten bzw. dritten Lebensjahr erwarben; für alle war Deutsch die dominante Bildungssprache. Bei der Auswahl der Arbeiten wurde darauf geachtet, dass ausreichend Zeit und universitäre Arbeiten zwischen den untersuchten Texten lagen (in Tabelle 1: siehe n-tes Semester und n-te Arbeit),<sup>2</sup> um eine Entwicklung beobachten zu können.

Text	n-te Arbeit	n-tes Semester	Art	Wortanzahl
A1	4	3	PS	3190
A2	10	5	PS	6290
A3	20	7	SE	3310
B1	4	5	PS	4130
B2	21	7	PS	3250
B3	32	10	SE	7490
D1	1	5	PS	1540
D2	5	7	PS	2420
D3	12	9	SE	2180

Tabelle 1: Metadaten zu Texten im Korpus

<sup>2</sup> Die Wortanzahl bezieht sich jeweils auf den Volltext inklusive direkter Zitate und Literaturangaben, also Klammern oder Fußnoten. Titelblatt, Inhaltsverzeichnis sowie Bibliographie wurden nicht in die Zählung einbezogen. „PS“ steht für Proseminararbeit und „SE“ für Seminararbeit.

Die Aufbereitung und Analyse des Korpus gestaltete sich in mehreren Schritten, die in Grafik 1 dargestellt sind. Aus den Texten wurden alle Sätze, die Elemente der AWS enthielten, entnommen, in ein Excel-Dokument übertragen und alle inhaltlichen Elemente durch Platzhalter ersetzt („Aufbereitung 1“). Die Kategorien für die Annotation („Aufbereitung 2“) wurden sowohl deduktiv als auch induktiv gewählt: Die Basis bildeten Pohls drei Textdimensionen – „Gegenstand“, „Diskurs“, „Argumentation“ – und Steinhoffs fünf Textprozeduren – „verfasser\*innenreferentiell“, „intertextuell“, „textkritisch“, „konzessiv argumentativ“ und „begriffsbildend“. Im Laufe der Kodierung wurden die Kategorien „Metakommunikation“ den Textdimensionen und „beschreibend“ und „interpretativ“ den Textprozeduren hinzugefügt sowie die konzessiv argumentative Prozedur in „konzessiv“ und „argumentativ“ getrennt. Jeder Satz im Korpus wurde also dahingehend analysiert, welcher der vier Textdimensionen und welcher der acht Textprozeduren er zugeordnet werden konnte. Mehrfachzuteilungen waren möglich. Hier entstand die relevanteste Limitation der Studie: Die Auswahl und Kodierung der Daten basierte rein auf meiner Interpretation und konnte nicht durch weitere Kodierer\*innen überprüft werden. Um meine Entscheidungen nachvollziehbar zu machen, hielt ich sie in einem Kodierleitfaden fest.

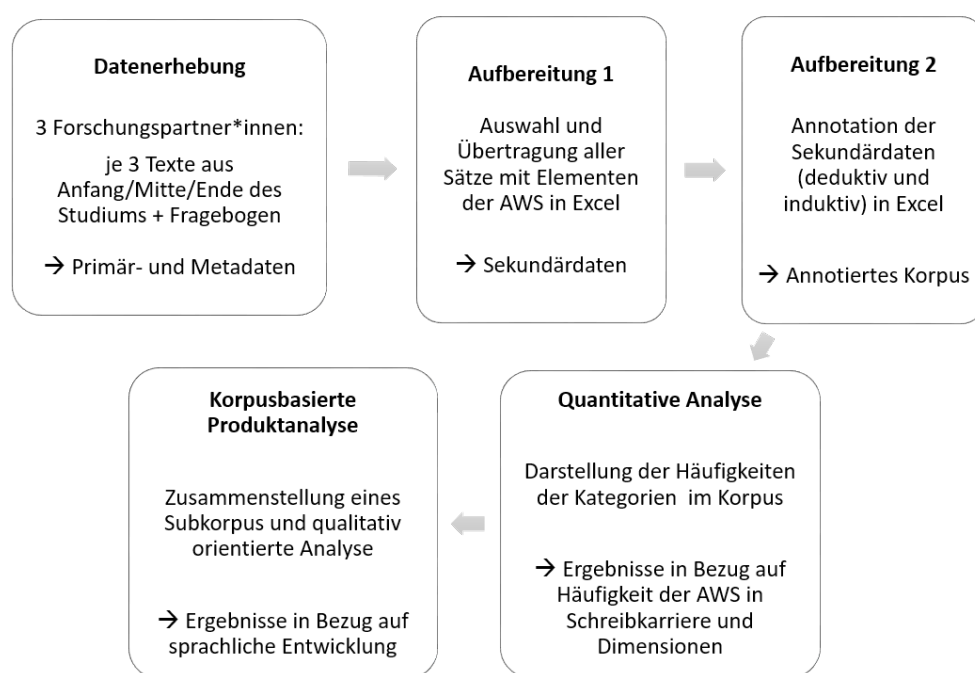


Abbildung 1: Darstellung des Forschungsdesigns

## Auswahl und Analyse des Subkorpus

Aus dem annotierten Korpus wurde auf Basis einer quantitativen Analyse<sup>3</sup> ein Teil der Daten für die detaillierte Analyse ausgewählt. Hierfür eigneten sich verfasser\*innenreferentielle Prozeduren, da diese in allen Arbeiten ausreichend vorhanden waren. Es wurden nur metakommunikative, interpretative

<sup>3</sup> Die Ergebnisse der quantitativen Analyse werden hier nicht vorgestellt, da diese für die oben genannten Forschungsfragen nicht relevant sind. Die Häufigkeiten, die sich in der quantitativen Analyse herauskristallisierten, waren aber ausschlaggebend für die Auswahl der Daten für die weitere Analyse.



und argumentative Verfasser\*innenreferenzen in das Subkorpus aufgenommen, da sich beinahe alle Verfasser\*innenreferenzen mit einer dieser Kategorien überschneiden. Diese Belege wurden dann auf ihre spezifischen Funktionen bzw. die jeweilige Subprozedur, die sie umsetzten, analysiert. Diese Subprozeduren waren z.B.:

*Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf z (A3, 1). -> Thema einführen  
Zusammenfassend lässt sich ein z des y feststellen (D2, 15). -> Fazit ziehen  
Hierbei muss man zwischen z-iger y und x-iger y unterscheiden, da [GS -> SV] (B1, 7). -> Auf relevanten Aspekt hinweisen*

Durch diese „korpusbasierte Produktanalyse“ konnte ich die Entwicklung einzelner Schreibhandlungen der Studierenden über ihre drei Texte hinweg darstellen. Im Folgenden werden drei Bereiche präsentiert, die zeigen, inwiefern Steinhoffs Modell der Schreibentwicklung auch auf mehrsprachige Studierende zutrifft und welche Rolle der common sense in dieser Entwicklung spielt.

## **Analysebeispiele und Ergebnisse: Die folgenden Beispiele sollen ...**

... die Ergebnisse der vorliegenden Studie illustrieren. Dabei handelt es sich zunächst um den Einsatz von Subjektschüben, die in allen Texten aufzufinden waren, und dann um drei Einblicke in die Entwicklung je einer Formulierung der Teilnehmer\*innen – Ds „Fazit ziehen“, der Einsatz von Modalverb + Partizip II + *werden* in As Ankündigungen und Bs Einsatz von *man*.

### **Subjektschub**

Ein von Steinhoff beobachtetes Phänomen der AWS ist der Subjektschub, bei dem die wissenschaftliche Tätigkeit von Autor\*innen auf den Text bzw. auf eine wissenschaftliche Kategorie verschoben wird. Steinhoff stellt fest, dass dieser ein fester Bestandteil wissenschaftlicher Kommunikation ist und in Expert\*innen- sowie Studierendentexten häufig verwendet wird (Steinhoff, 2007, 269-275). Im Korpus meiner Studie trat der Subjektschub besonders häufig in metakommunikativen Verfasser\*innenreferenzen auf, die sich deshalb am besten für die Analyse eignen.

Subjektschübe wurden von allen Teilnehmer\*innen bereits ab der ersten Arbeit verwendet. Das passt zu Steinhoffs Ergebnis, der das Aufkommen dieser Formulierungen auch bereits bei manchen sehr frühen studentischen Texten beobachten konnte. Steinhoff präsentiert außerdem Beispiele von Subjektschüben aus den Einleitungen bzw. ersten Sätzen studentischer Arbeiten in seinem Korpus und vermutet, dass Subjektschübe für Studierende den Einstieg in den Text erleichtern (Steinhoff, 2007, 272). Das könnte auch auf die Teilnehmer\*innen der vorliegenden Studie zutreffen, denn in allen neun Texten befinden sich Subjektschübe im einleitenden Teil; bei B und D sind außerdem weit mehr als die Hälfte der Subjektschübe in den Einleitungen zu finden. A und B führen die Themen ihrer Arbeiten jeweils mit einem Subjektschub ein, bei B sind diese jeweils die ersten Sätze der Arbeit.

- 1) **Die folgende Arbeit beschäftigt sich mit z (B1, 1).**
- 2) **Die folgende Arbeit beschäftigt sich mit z des y im Vergleich zum [Anm. BH: z des] x (B2, 3).**
- 3) **Die folgende Arbeit versucht, eine [Disziplin]-ige Analyse des [Text][Titel] unter der Miteinbeziehung des zugehörigen [Text] zu geben (B3,2).**

B nennt zunächst nur das Thema (B1), in der zweiten Arbeit kommt bereits das methodische Vorgehen des Vergleichens hinzu (B2), und die dritte Arbeit beginnt mit der Nennung des Forschungsvorhabens, des Forschungsgegenstands und der Disziplin, an der die Methode orientiert ist (B3). B scheint also bei jeder Arbeit im Laufe der Schreibkarriere mehr Aspekte in den einleitenden Satz aufzunehmen und kann diese in die immer ähnliche Konstruktion einbauen bzw. ermöglicht diese immer gleiche Formulierung eventuell auch deren Erweiterung. In Bezug auf sprachliche Aspekte ist *folgend* (Bsp. 1-3) interessant, weil *im Folgenden* und *vorliegende Arbeit* von Steinhoff als kontextuell passend eingestuft wurden (Steinhoff, 2007, 257-258; 271-272). Ob das auch für *folgend* zutrifft, kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht beurteilt werden. Die Vermutung liegt jedoch nahe, dass es sich um ein Transformationsphänomen handelt, das zwischen *im Folgenden* und *in der vorliegenden Arbeit* einzuordnen ist.

As Arbeiten weisen von Beginn an Subjektschübe auf, deren sprachliche Umsetzung passt sich dabei immer mehr an den common sense an.

- 1) *Basierend auf der Annahme, dass z bis zu einem gewissen Grad in das y-ige Denken eingebettet wurde, soll in dieser Arbeit der Frage nachgegangen werden, wie [NS->SV] (A1, 3).*
- 2) *Die vorliegenden Arbeit soll sich im ersten Teil mit z beschäftigen, im zweiten Teil wird auf y, anhand ausgewählter Exempel, eingegangen werden, während im dritten Teil die Gründe für die x behandelt werden (A2, 2-3).*
- 3) *Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf z (A3, 1).*

In der ersten Arbeit wird das Thema mit einem Subjektschub und einer typischen Konstruktion eingeführt. Ein Beispiel Steinhoffs aus einem Expert\*innentext enthält die Konstruktion: „Im folgenden soll der Frage nachgegangen werden...“ (2007, 257; Herv. BH). Diese Formulierung entspricht also dem common sense. Sie ist aber noch in einen langen und komplexen Satz mit subordinierten Gliedsätzen eingebettet, was laut Steinhoff typische Eigenschaften für die Entwicklungsstufe der Imitation sind. In der zweiten Arbeit ist zwar das Merkmal der Länge noch erhalten, aber der Subjektschub befindet sich am Beginn einer Aufzählung, was die Formulierung zugänglicher macht. Außerdem wird *vorliegend* verwendet, das Steinhoff in Kombination mit einem den Text beschreibenden Substantiv (hier *Arbeit*) als typisches Beispiel für die AWS anführt (Steinhoff, 2007, 271-272), wohingegen *Exempel* ein nicht mehr allzu häufig verwendetes Wort ist.<sup>4</sup> Dieser Beleg kann der Stufe der Transformation zugeordnet werden. In der dritten Arbeit wird das Thema von einer typischen Formulierung der AWS eingeführt. Ein klarer, einfacher Satz mit einem typischen Subjektschub zeigt, dass A das Thema der Arbeit kontextuell passend einführen kann. As themeneinführende Formulierungen entwickeln sich also in Richtung des common sense und weisen dabei Zeichen einer Lernentwicklung auf.

Ein weiterer bemerkenswerter Aspekt der Subjektschübe im Korpus ist, dass die Teilnehmer\*innen deren Einsatz schrittweise auch auf andere Textteile ausweiten: In der ersten Arbeit sind bei B alle Belege mit Subjektschub in der Einleitung, in der zweiten Arbeit zwei Drittel und in der dritten noch acht von 13 Belegen. Bei A sind in der ersten Arbeit sieben von acht, in der zweiten nur drei von elf und in der dritten vier von neun Belegen in der Einleitung zu finden. Bei D befinden sich die Belege in den ersten beiden Arbeiten ausschließlich in den einleitenden Textteilen und in der dritten Arbeit zu

4 Einschätzung von BH.

zwei Dritteln. Dass bei allen Teilnehmer\*innen Subjektschübe erst mit mehr Schreiberfahrung auch in anderen Teilen der Arbeit als in der Einleitung auftauchen, weist darauf hin, dass diese tatsächlich zunächst den Einstieg in den Text erleichtern und deren „Einsatzgebiet“ mit steigender Sicherheit ausgeweitet wird.

## Fazit ziehen bei D

Einen weiteren Einblick in die Aneignung der AWS bietet Ds Umsetzung der Subprozedur „Fazit ziehen“. Dabei fallen zwei besonders typische AWS-Formulierungen auf, die D in der zweiten bzw. dritten Arbeit kontextuell passend umsetzt: lassen + *sich* + Infinitiv und Modalverb + Partizip II + *werden*. Beispiel 1 und 2 aus Ds erster Arbeit können noch als Imitation bzw. Transformation des Wissenschaftsstils interpretiert werden.

### D1:

- 1) *In Anbetracht der Kriterien für „z“ (siehe Abbildung 2) **sehe ich** viele anhand der Merkmale **ys als erfüllt, somit als** x-ig und w-ig, an (D1, 6).*
- 2) *In Anlehnung an persönliche Erfahrungen mit z während der eigenen [Institution]zeit und an das durchgeführte Experteninterview mit [Person], welche [GS -> SV], **lässt sich die Kernaussage, dass [GS -> SV], herausfiltern** (D1, 6).*

Beide Sätze enthalten bereits typische Elemente der AWS: Die Kombination von *ich*, einem Verb im Präsens und *x als y* (Bsp. 1) beobachtet Steinhoff besonders bei Begriffsbildungen durch Expert\*innen (Steinhoff, 2007, 259-268; 191-192). Die Verwendung dieser Kombination für eine andere Funktion könnte auch als Transformation interpretiert werden. Der lange und komplexe Satz weist wiederum auf die Imitationsstufe hin.

Lassen + *sich* + Infinitiv (Bsp. 2) erlaubt es, Erkenntnisprozesse so darzustellen, als würden Gegenstände eine bestimmte Interpretation aufgrund ihrer Beschaffenheit erlauben. Laut Steinhoff wird diese Kombination auf der Stufe der kontextuellen Passung bevorzugt in Kombination mit *zusammenfassend* und für anadeiktische Prozeduren, die Inhalte zusammenfassen, verwendet (Steinhoff, 2007, 259-260; 268). D setzt diese Formulierung also von Beginn an für eine typische Funktion ein, aufgrund des komplexen Satzes ist sie aber noch der Imitationsstufe zuzuordnen. In D2 entwickelt sich lassen + *sich* + Infinitiv zur Stufe der Transformation bzw. der kontextuellen Passung.

### D2:

- 3) *Die Merkmale des z **lassen sich demnach durch folgende Punkte definieren und zusammenfassen:** [Aufzählung] (D2, 10).*
- 4) ***Zusammenfassend lässt sich ein z des y feststellen** (D2, 15).*

Der Unterschied zwischen den beiden Beispielen aus D2 besteht in der Verwendung von *zusammenfassen*. In Beispiel 3 belässt D *zusammenfassen* noch im Infinitiv, gebraucht es in Beispiel 4 hingegen in der Partizipialform, wie es Steinhoff bei Expert\*innen und in Arbeiten fortgeschrittener Studierender beobachten konnte. Außerdem wird die Konstruktion nun mit *feststellen* verbunden, einem Verb der Erkenntnisgewinnung, das im Expert\*innen- und Studierendenkorpus Steinhoffs das

am zweitmeisten mit dieser Konstruktion verbundene Verb ist (Steinhoff, 2007, 264, 268). Beispiel 3 könnte also als (Transformations-)Variante am Weg zum kontextuell passenden Beispiel 4 interpretiert werden.

### D3:

- 5) *Daraus resultierend kann [SG -> SV] festgestellt werden, in der [GS -> SV] (D3, 1).*
- 6) *Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass jene z als y-ig gelten, welchen [GS -> SV] (D3,4).*

In D3 werden Fazits dann nur noch mit der Konstruktion können + Partizip II + *werden* gezogen, die verwendet werden kann, um Erkenntnisse als berechtigt darzustellen.

Besonders interessant ist Beispiel 6, weil hier *zusammenfassend* beibehalten und sich in Steinhoffs illustrierendem Beispiel aus einem Expert\*innentext dieselbe Formulierung „kann festgehalten werden“ (Steinhoff, 2007, 250) findet. Es scheint sich also um kontextuelle Passungen zu handeln.

Damit scheint D über mehrere sprachliche Mittel auf Expert\*innenniveau zu verfügen, um ein Fazit zu ziehen. Der Umstieg von der einen auf die andere Formulierung könnte dabei durch das Thema der Arbeit und der im Vorfeld verarbeiteten Literatur bedingt sein oder können + Partizip II + *werden* hat sich als die präferierte Formulierung herausgestellt.

## sollen + Partizip II + *werden* in As Ankündigungen

Steinhoffs Ergebnisse zeigen, dass besonders fortgeschrittene Studierende und Expert\*innen die Kombination Modalverb + Partizip II + *werden* für textorganisierende Passagen verwenden und die Kombination *sollen* + Partizip II + *werden* eine zielexplicierende Funktion erfüllt (Steinhoff, 2007, 257). Beide Ergebnisse passen zur Schreibentwicklung As: A setzt die metakommunikative Verfasserinnenreferenz von Arbeit zu Arbeit häufiger mithilfe von Modalverb + Partizip II + *werden* um: In der ersten Arbeit ist sie noch in zwei von elf (ca. 18%), in der zweiten Arbeit bereits in acht von 23 Belegen (ca. 35 %) und in der dritten Arbeit in neun von 17 (ca. 53 %) Belegen vertreten. Außerdem verwendet A die Kombination immer öfter für die katadeiktische Beschreibung des eigenen Tuns, und zwar ausschließlich mit dem Modalverb *sollen*: In A1 setzt A zwei von sechs, in A2 vier von acht, in A3 acht von neun Ankündigungen mit *sollen* + Partizip II + *werden* um.

### A: Eigenes Tun beschreiben katadeiktisch: umgesetzt mit Modalverb + Partizip II + *werden*

#### A1:

- 1) *Basierend auf der Annahme, dass z bis zu einem gewissen Grad in das y-ige Denken eingebettet wurde, soll in dieser Arbeit der Frage nachgegangen werden, wie [NS -> SV] (A1, 3).*
- 2) *Eine dieser z, nämlich y soll näher analysiert werden, bevor auf deren ursprüngliche Einbettung in y eingegangen wird (A1, 10-11).*

#### A2 (Auswahl: 3 von 4 Belegen):

- 3) *Aufgrund der Länge dieser Arbeit soll auf z, welche mit dem Aspekt der y eng verbunden ist, sowie auf den der x im weiteren Sinne der w eingegangen werden (A2, 6).*
- 4) *Auf die Parallelen zwischen z und y soll im dritten Kapitel näher eingegangen werden (A2, 6).*
- 5) *Im Folgenden soll das z behandelt werden (A2, 13).*

Es fällt auf, dass die Konstruktion immer öfter mit *behandeln* und *eingehen auf* verbunden wird; A scheint also nicht nur für die Konstruktion, sondern auch für mit ihr verbundene Verben eine Präferenz entwickelt zu haben. Dies könnte auch auf eine Transformation in A3 hinweisen, wie z.B. in den Beispielen 6 und 9, bei denen die eher ungewöhnlichen Formulierungen *Kriterien behandeln* und *Frage behandeln* auftreten.<sup>5</sup> A verwendet *behandeln* für viele ankündigende Formulierungen und kombiniert das Verb eventuell deshalb nicht immer mit den passenden Substantiven. Es könnte hier also ein „Klammern“ an bestimmte Formulierungen vorliegen, das auch Steinhoff in seiner Untersuchung beobachten konnte und ebenfalls als Transformation einstufte (Steinhoff, 2007, 187).

### A3 (Auswahl: 6 von 8 Belegen):

- 6) In Anschluss daran **soll** die Frage, welche z die y zu etablieren versuchte, **behandelt werden** und [...] (A3,2).
- 7) Auf diese [Textsorte] **soll** im nächsten Kapitel **näher eingegangen werden** (A3, 5).
- 8) Im Folgenden **soll** auf z **eingegangen werden** (A3, 6).
- 9) Im Folgenden **sollen** die Kriterien der z **behandelt werden**: (A3, 11).
- 10) z **soll anhand** von A **behandelt werden**, der sich innerhalb seines Werkes über z mit y befasst (A3,16).

A kombiniert *sollen* + Partizip II + *werden* im Laufe der Schreibkarriere immer öfter mit *im Folgenden* (Bsp. 5, 8, 9). Diese Kombination konnte Steinhoff sowohl bei Expert\*innen als auch bei Studierenden besonders häufig in textorganisierenden Passagen beobachten und ordnet sie auf der Ebene der kontextuellen Passung ein (Steinhoff, 2007, 257-258). Bei A scheint sich die Konstruktion also tatsächlich in Richtung der kontextuellen Passung zu entwickeln, sowohl in Bezug auf die Funktion als auch in Bezug auf die Erweiterung durch *im Folgenden*.

### Bs Einsatz von *man*

Bs *man*-Formulierungen haben unterschiedliche Funktionen: Es handelt sich dabei um eine interpretative Subprozedur „Bezug herstellen“ (1), eine argumentative Subprozedur „auf relevanten Aspekt hinweisen“ (2) und einen beschreibenden Beleg (3) in B1. In B3 befindet sich ein intertextueller Beleg (4) und eine Interpretation (5).<sup>6</sup> Auffallend ist, dass B *man* oft mit Modalverben verwendet, eine Kombination, die auch Steinhoff (2007, 227-239) untersucht hat. Wie bei B wurde *man* auch in Steinhoffs Korpora überwiegend mit *können* kombiniert, *müssen* liegt bei Steinhoff und B an zweiter Stelle.

- 1) Hier **kann man** Parallelen zur [Zitat] in z und y **ausmachen** (B1, 5).
- 2) Hierbei **muss man** zwischen z-iger y und x-iger y **unterscheiden**, da [GS -> SV] (B1, 7).
- 3) \*Dennoch **findet man** dort z-ige Elemente, die aber eine y-ige Funktion besitzen (B1, 12).
- 4) \***Betrachtet man** hierzu [Text], könnte ein y beobachtet werden, da [GS -> SV] (B3, 11).
- 5) In diesem Fall **könnte man** ebenfalls eine z **wahrnehmen**, da das y wie eine x aufgefasst werden könnte (B3, 21).

B verwendet hier in interpretierenden Sätzen *können* (1, 5) und in argumentativen Sätzen *müssen* (2). Das passt zu Steinhoffs Einteilung, der *man* in Kombination mit *können*, *dürfen* und *mögen* zum Ausdruck

<sup>5</sup> Einschätzung von BH.

<sup>6</sup> Beispiele 3 und 4 befanden sich nicht im Subkorpus, wurden aber zum Zweck der Analyse agenshafter Verfasser\*innenreferenzen inkludiert.

einer Möglichkeit und in Kombination mit *müssen*, *sollen* und *wollen* zum Ausdruck der Notwendigkeit analysiert (Steinhoff, 2007, 230-239). B verwendet diese Formulierungen also passend, wenn ein relevanter Aspekt mit *müssen* (argumentative Verfasser\*innenreferenz) (2) und Erkenntnisse aus einer Interpretation mit *können* (1, 5) eingeführt werden. Hierbei könnte die Verwendung des Konjunktivs II in Beispiel 5 darauf hinweisen, dass B den Geltungsanspruch noch einmal vorsichtiger formuliert. Außerdem ist interessant, dass die Konstruktion „betrachtet man“ (Steinhoff, 2007, 208) in Beispiel 4 auch in einem Beispiel Steinhoffs aus einem Expert\*innentext vorkommt, also dem wissenschaftlichen common sense entspricht.

Die *man*-Verwendung Bs passt also zu Steinhoffs Beobachtungen in dessen Expert\*innen- und Studierendenkorpora und es finden sich Formulierungen, die dem common sense entsprechen.

### **Diskussion: Zusammenfassend kann festgehalten werden, ...**

... dass Steinhoffs Stufenmodell geeignet erscheint, um die Aneignung der AWS von mehrsprachigen Studierenden zu beschreiben. Das zeigt sich einerseits in der Entwicklung der AWS-Formulierungen in Richtung des common sense und andererseits darin, dass frühere Versionen dieser Formulierungen Steinhoffs Entwicklungsstufen zugeordnet werden konnten.

Für die Wissenschaft typische Formulierungen wurden von den Teilnehmer\*innen im Lauf ihrer Schreibkarriere vermehrt eingesetzt – besonders auffällig waren hier die Konstruktion Modalverb + Partizip II + *werden* und der Subjektschub. Bei bestimmten Formulierungen bzw. Subprozeduren scheinen die Teilnehmer\*innen außerdem die Stufe der kontextuellen Passung erreicht zu haben, was gleichbedeutend mit einer Sprachverwendung im Sinne des common sense ist, wie z.B. D in der Umsetzung der Subprozedur „Fazit ziehen“ und A bei der Verwendung von Modalverb + Partizip II + *werden*. Auffällig war ferner, dass Belege beobachtet werden konnten, die exakt Beispielen Steinhoffs für die kontextuelle Passung entsprachen, wie z.B. *betrachtet man* in B3.

Am Weg zum common sense schienen die Teilnehmer\*innen außerdem die von Steinhoff (2007) beschriebenen Entwicklungsstufen zu durchlaufen. Meist konnten die von Steinhoff beschriebenen Merkmale beobachtet werden – lange komplizierte Sätze für Imitation und falsche bzw. ungewöhnliche Kombinationen oder das „Klammern“ an Formulierungen für Transformation.

### **Fazit: Daraus resultierend lässt sich feststellen, ...**

... dass die Ergebnisse auf eine ähnliche Entwicklung mehrsprachiger Studierender in deren Verwendung der AWS hinweisen. Es handelt sich allerdings um ein kleines Korpus und die Analyse *einer* Forschenden. Außerdem wurden ausschließlich Sätze mit Formulierungen der AWS analysiert und nicht auf inhaltliche und strukturelle Aspekte der Arbeiten eingegangen, die die Ergebnisse noch weiter kontextualisieren könnten. Weitere Untersuchungen könnten durch größere Korpora und mehrere Kodierer\*innen tiefere Einblicke und validere Daten liefern. Dabei könnten weitere Faktoren und deren Einfluss auf die AWS überprüft werden, wie z.B. Überarbeitungsprozesse, Länge der Arbeit,

Themengebiet und Ziel der Arbeit. Abgesehen von solchen textspezifischen Daten könnten Interviews, bei denen mit Teilnehmer\*innen über deren Texte gesprochen wird, den Einfluss von Einstellungen, und Bewusstseinsgrad für Wissenschaftssprache beleuchten.

Bei der Analyse zeigten sich auch Phänomene, deren Einsatz aus der Perspektive der Studierenden durchaus nachvollziehbar ist, die aber nicht immer dem wissenschaftlichen common sense entsprechen, wie z.B. die häufige Verwendung des Begriffs *Arbeit* in Subjektschüben, um den eigenen Text zu beschreiben. Darüber hinaus kommen manche Prozeduren – z.B. Textkritik oder Begriffsbildungen – in studentischen Texten laut Steinhoff (2007, 361; 397) und auch in dieser Untersuchung selten vor. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern es einen common sense von Studierenden gibt, der sich vom common sense von Expert\*innen unterscheidet. Diese Frage ist vor allem vor dem Hintergrund von Bongos (2010) Annahme einer diskursiven Funktion der Wissenschaftssprache relevant: Studentische Texte haben ja nicht den Anspruch, sich in den wissenschaftlichen Diskurs einzuschreiben, sondern Studierende sollen darin das Wissen und die Fähigkeiten präsentieren, mit denen sie sich in diesen Diskurs einschreiben könnten. Es stellt sich die Frage, ob sich dieser Unterschied in der Textfunktion auch in der Sprache widerspiegelt; ob es eine natürliche „Grenze“ für die studentische Schreibentwicklung gibt und wann bzw. wie diese überschritten werden kann.

Den studentischen common sense zu untersuchen und zu erkennen, könnte auch Lehrenden dabei helfen, die Leistungen ihrer Studierenden richtig einzuschätzen, und Beratungen könnten im Bereich der Wissenschaftssprache darauf Rücksicht nehmen, dass Studierende nicht immer dieselben Formierungsbedürfnisse haben wie Expert\*innen. Manche Texthandlungen und Formulierungen scheinen sehr und andere kaum relevant für Studierende zu sein. Eine differenzierte Präsentation und Behandlung der AWS in Schreibberatungen könnte Studierende dabei unterstützen, die AWS, wie bei Dingscherz (2018) beschrieben, für sie hilfreiche Strategien aufzunehmen und sie als Unterstützung für die eigene Formierungsarbeit zu nutzen.

## Literatur

- Bongo, G. (2010). Der theoretische Raum der Wissenschaftssprache: Untersuchungen über die funktionale Konstitution einer Wissenschaftssprachtheorie und deren Anwendung in der Praxis. Bern: Peter Lang.
- Büker, S. (1998). Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Dengscherz, S. (2018). Wie schreibt man anspruchsvolle Texte in einer L2? Strategien und Routinen von erfolgreichen Schreiber\*innen. *ÖDaF-Mitteilungen*, Jg. 34(2), 9-21.
- Ehlich, K. (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In A. Wierlacher (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* 19. 13-42.
- Ehlich, K. (1995). Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In H. L. Kretzenbacher & H. Weinrich (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (325-351). Berlin & New York: de Gruyter.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF* 26 (1). 3-24.
- Ehlich, K. (2007). *Sprache und sprachliches Handeln* (Band 1). Berlin u.a.: de Gruyter.
- Feilke, H. (1993). Sprachlicher common sense und Kommunikation: Über den gesunden Menschenverstand, die Prägung der Kompetenz und die idiomatische Ordnung des Verstehens. *Der Deutschunterricht* 6. 6-21.
- Feilke, H. & T. Steinhoff (2003). Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich Schreiben – Lehren und Lernen* (112-128). Berlin u.a.: De Gruyter.
- Graefen, G. (2002). Probleme mit der Alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer StudentInnen. In J. Rehbein & S. Riedel (Hrsg.), *Lernen in der zweiten Sprache* (1-20). Münster: Waxmann.
- Graefen, G. (2015). Konnexion durch deiktische Mittel in wissenschaftlichen Texten (I). *Deutsch als Fremdsprache* 52 (4). 204-213.
- Graefen, G. (2016). Konnexion durch deiktische Mittel in wissenschaftlichen Texten (II). *Deutsch als Fremdsprache* 53 (1). 12-21.
- Huber, B. (2018). Die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz mehrsprachiger Studierender. Eine qualitative Untersuchung der Verwendung der Alltäglichen Wissenschaftssprache in Seminararbeiten [Masterarbeit]. Universität Wien.
- Marx, N. (2017). Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache. In M. Becker Mrotzek, J. Grabowski, T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (139-152). Münster & New York: Waxmann.
- Petersen, I. (2013). *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin: de Gruyter.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Pohl, T. (2010). Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen (=Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 7)* (97-116). Duisburg: Gilles & Francke.
- Romero, A. & F. Warneke (2012). Erfassung von Schreibkompetenzen an der Hochschule – Vergleichende Beobachtungen bei monolingualen und nicht-monolingualen Sprechern des Deutschen. In U. Preußner & N. Sennwald (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung in der Hochschule* (219-234). Frankfurt am Main: Peter Lang.



Schindler, K. & G. Siebert-Ott (2010). Entwicklung von Textkompetenz (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und berufsbezogenes Schreiben. In A. Krafft & C. Spiegel (Hrsg.), Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär (91-110). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Steinhoff, T. (2013). Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. Ein Vorschlag zu kulturvergleichenden Untersuchung wissenschaftlicher Texte. In M. Dalmas, M. Foschi Albert, E. Neuland (Hrsg.), Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv: Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007-2008) (Neuaufgabe) (99-109). Loveno di Menaggio: Villa Vigoni.

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