



## Wissenschaftspropädeutische Maßnahmen im schulischen Kontext Eine kriteriengeleitete Analyse von Ratgeberliteratur hinsichtlich der Förderung der Wissenschaftssprache

Sümeyye Ciftci-Bolat, Cornelia Hackl, Julia Schagerl (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Mgr. Michal Dvorecký, PhD, Universität Wien)

### Abstract:

Der vorliegende Artikel befasst sich mit wissenschaftspropädeutischen Maßnahmen in der Sekundarstufe II in Vorbereitung auf das Verfassen der Vorwissenschaftliche Arbeit (kurz VWA). Im Zentrum steht die kriteriengeleitete Inhaltsanalyse eines Ratgebers mithilfe eines selbst erstellten Kriterienkatalogs hinsichtlich der Förderung wissenschaftlicher Handlungen, welcher für Schüler\*innen zur Vorbereitung auf die VWA konzipiert wurde. Untersucht wurde der Ratgeber „Vorwissenschaftliche Arbeit“ (Schreilechner & Maresch, 2014). Als Ergebnis dieser Analyse lässt sich feststellen, dass der sprachliche Ausdruck sowie die Wissenschaftssprache nur zu einem gewissen Grad in diesem Ratgeber vorhanden sind. Die sprachliche Bildung der Schüler\*innen ist Teil des regulären Unterrichts und verläuft durch alle Jahrgänge und Fächer.

**Keywords:** Wissenschaftspropädeutische Maßnahmen, VWA-Ratgeberliteratur, Förderung der Wissenschaftssprache, vorwissenschaftliche Arbeit

### Empfohlene Zitierweise:

Ciftci-Bolat, S., C. Hackl, & J. Schagerl (2021): Wissenschaftspropädeutische Maßnahmen im schulischen Kontext. Eine kriteriengeleitete Analyse von Ratgeberliteratur hinsichtlich der Förderung der Wissenschaftssprache. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 4, 160-177. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210411>



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.

# **Wissenschaftspropädeutische Maßnahmen im schulischen Kontext**

## Eine kriteriengeleitete Analyse von Ratgeberliteratur hinsichtlich der Förderung der Wissenschaftssprache

Sümeyye Ciftci-Bolat, Cornelia Hackl, Julia Schagerl (Universität Wien)

### **Einleitung**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit wissenschaftspropädeutischen Maßnahmen im Kontext Schule. Die Abhandlung gliedert sich in einen theoretischen Teil, welcher sich mit der VWA im schulischen Kontext und dem Begriff der Wissenschaftssprache beschäftigt, und einen empirischen Abschnitt. In diesem wird anhand eines eigens erstellten Kriterienkatalogs ein Ratgeber (Schreilechner & Maresch, 2014) zur VWA hinsichtlich der Förderung der Wissenschaftssprache analysiert.

### **Ziel der Arbeit**

Das Verfassen einer VWA im Zuge der Reifeprüfung an allgemeinbildenden höheren Schulen und berufsbildenden höheren Schulen ist eine der drei Säulen für einen erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe II. Sie ist im österreichischen Schulunterrichtsgesetz verankert und hat das Ziel, „Methoden und Regeln einer guten wissenschaftlichen Praxis“ zu erlernen (Niederhofer et al., 2018, 122). Ausgehend von dieser Tatsache stellt sich die Frage, wie Schüler\*innen auf die VWA sprachlich vorbereitet werden können. Zudem wird einer zweiten Forschungsfrage nachgegangen, die erörtert, welcher Stellenwert der Wissenschaftssprache in der Ratgeberliteratur beigemessen wird. Um den Rahmen der Arbeit nicht zu überschreiten und die Forschungsfragen adäquat beantworten zu können, haben wir uns mit Ratgeberliteratur für die VWA auseinandergesetzt. Hierbei haben wir anhand eines Kriterienkataloges die sprachliche Förderung und gleichzeitig die Förderung der Wissenschaftssprache exemplarisch anhand eines VWA-Ratgebers analysiert.

### **Methodische Aspekte und Aufbau der Arbeit**

Wie bereits erläutert, beschäftigt sich diese Arbeit mit der Vorbereitung von Schüler\*innen auf das Schreiben der VWA. Der Artikel gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Abschnitt der Arbeit wird die VWA im Kontext Schule beschrieben. Hier wird auf die gesetzliche Verankerung der VWA eingegangen sowie die VWA als eigene Textsorte erforscht. Nach einer ausführlichen Definition und Abgrenzung der Wissenschaftssprache von Alltags-, Bildungs- sowie Fachsprache wird das wissenschaftliche Schreiben und dessen Relevanz im Kontext Schule vorgestellt. Dabei wird beschrieben, inwiefern die wissenschaftlichen Schreibkompetenzen in der Schule gefördert werden. Anschließend folgt der empirische Teil dieser Arbeit. Anhand eines selbst erstellten Kriterienkatalogs wird eine Ratgeberanalyse am Ratgeber der Autor\*innen Schreilechner und Maresch (2014) verwendet. Vorab wird die Methode der kriteriengeleiteten Analyse vorgestellt und der Kriterienkatalog genauer erläutert. Nachfolgend werden die Ergebnisse dargestellt und analysiert

sowie kontextgebunden interpretiert. Zudem wird ein Ausblick über mögliche weitere Entwicklungen bezüglich der Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen von Schüler\*innen gegeben.

## **Forschungsstand**

Die Bedeutung der allgemeinbildenden höheren Schulen und berufsbildenden höheren Schulen (Sekundarstufe II) als Propädeutik für das wissenschaftliche Schreiben an Universitäten wird unter anderem von Hoppe, Ludwig und Beste in Deutschland untersucht. Sie beschäftigen sich mit den Unterschieden der geforderten Schreibkompetenzen an Schule und Universität sowie den einzelnen Unterrichtsgegenständen und deren wissenschaftlicher Vorbereitung auf das Schreiben der Facharbeit. Beste (2003) konzentriert sich auf die Schreibaufgaben in der Oberstufe, untersucht die Förderung sprachlicher Kompetenzen und vergleicht diese mit Texten an Hochschulen (Beste, 2003, 274). Ob wissenschaftliches Schreiben an der Schule gelernt werden kann, ist auch die zentrale Fragestellung von Schindler et al. (2018). Sie diskutieren den wissenschaftlichen Charakter von Facharbeiten an Schulen und beschreiben ein Projekt zur Förderung der wissenschaftlichen Schreibkompetenzen von Schüler\*innen durch die Zusammenarbeit von Schule und Hochschule (Schindler et al, 2018, 113ff).

## **Theoretischer Teil**

In diesem Kapitel werden zuerst die gesetzliche Verankerung der VWA im österreichischen Bildungssystem und ihre inhaltlichen Anforderungen an Schüler\*innen erläutert. Im nächsten Abschnitt werden die Merkmale der Textsorte VWA beziehungsweise ihre Entstehung und Bedeutung im schulischen Kontext näher bestimmt. Anschließend wird der Begriff „Wissenschaftssprache“ für diese Arbeit definiert und eine Abgrenzung zu den Begriffen der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache geschaffen. Abschließend wird die Relevanz des wissenschaftlichen Schreibens und dessen Erwerb im schulischen Kontext skizziert.

## **Vorwissenschaftliche Arbeit im Kontext Schule**

Seit Inkrafttreten der Regelungen für die neue Reifeprüfung im Schuljahr 2013/14 für die allgemeinbildenden höheren Schulen beziehungsweise 2014/15 für die berufsbildenden höheren Schulen müssen Schüler\*innen in Österreich eine abschließende Arbeit schreiben. Sie ist die erste Säule des sogenannten Drei-Säulen-Modells der neuen Reifeprüfung. Die schriftlichen Prüfungen bilden die zweite und die mündlichen Prüfungen die dritte Säule. Die abschließenden Arbeiten werden an den allgemeinbildenden höheren Schulen mit VWA betitelt und an den berufsbildenden höheren Schulen mit Diplomarbeit. In den allgemeinbildenden höheren Schulen ist die Zielsetzung der abschließenden Arbeit das Erlangen der Studierfähigkeit, während in den berufsbildenden höheren Schulen ein Bezug zur Berufsausbildung im Vordergrund steht. Beide Varianten der VWA haben zum Ziel, dass die Schüler\*innen selbstständig eine schriftliche Arbeit, die von einer klaren Aufgabenstellung geleitet ist, wissenschaftlichen Standards entspricht und abschließend mündlich präsentiert wird, verfassen können. Schreilechner (2012, 157) schlussfolgert, dass das „selbstständige und projektorientierte

Arbeiten“, welches die VWA zum Ziel hat, den Schulen einen „zentralen wissenschaftspropädeutischen Auftrag“ gibt.

Laut Gruber, Huemer und Wetschanow (2014) sollte die Arbeit mit wissenschaftlichen Texten bereits in der Sekundarstufe II etabliert werden, um Schüler\*innen auf das Verfassen der VWA vorzubereiten, wobei der Lehrperson eine wichtige Rolle zugeschrieben wird. Die im Unterricht behandelten Texte sollen von ihnen sorgfältig ausgewählt werden und das Auswählen, Paraphrasieren oder direkte Zitieren mit den Schüler\*innen soll konkret geübt werden. Als Beispiel führen die Autor\*innen das gemeinsame Lesen von wissenschaftlichen Sachbüchern, populärwissenschaftlichen Texten aus Fachmagazinen, einfach verfassten wissenschaftlichen Handbüchern und Nachschlagewerken an. Hierzu wird ergänzt, dass es wichtig ist, dass die auserwählten Texte den Gütekriterien wissenschaftlicher Arbeiten, besonders was den wissenschaftlichen Stil, Umgang mit Sekundärliteratur und Methodik betrifft, entsprechen. Dabei ist es nicht nur wichtig, dass das Lesen und Verstehen dieser Texte im Vordergrund steht, sondern auch das schriftliche Referieren. Hierzu könne man in der Textanalyse mit Sachtexten, populärwissenschaftlichen und einfachen wissenschaftlichen Texten arbeiten, um die Nähe zum wissenschaftlichen Kontext herzustellen (Gruber et al., 2014, 31).

Auch Mertlitsch (2014) nimmt darauf Bezug und führt an, dass das „für das Schreiben und die damit verbundenen Begleit- und Formulierungsprozesse ausreichend Zeit einzuräumen“ (Mertlitsch, 2014, 112) ist. Für den schulischen Kontext hieße das konkret das Ausprobieren von verschiedenen Varianten, um einen angemessenen Schreibstil zu entwickeln (Mertlitsch, 2014, 112). Was das Schreiben der VWA betrifft, könne man laut Gruber, Huemer und Wetschanow von den Schüler\*innen nicht erwarten, dass sie einen durchgängig wissenschaftlichen bzw. sachlichen Schreibstil aufweisen. Vielmehr ist die schulische Zeit als eine Phase des Erprobens zu verstehen, das im universitären Bereich fortgesetzt werden kann und somit eine Basis für das wissenschaftliche Arbeiten bildet (Mertlitsch, 2014, 109).

### **Gesetzliche Verankerung der VWA im österreichischen Bildungssystem und die inhaltlichen Anforderungen an die Schüler\*innen**

Im vorliegenden Kapitel wird zum einen die gesetzliche Verankerung der VWA im österreichischen Bildungssystem herausgearbeitet und zum anderen ein Versuch unternommen, den Bezug zu den Lehrplänen der Sekundarstufe II herzustellen. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass nicht auf alle Punkte der gesetzlichen Bestimmungen und auch nicht auf jeden Aspekt im Lehrplan aller Unterrichtsfächer der Sekundarstufe II eingegangen werden kann. Die unten angeführten Punkte sind daher als eine Auswahl zu verstehen und bilden eine Basis für die weitere Auseinandersetzung mit der Thematik. Hierfür wird zunächst ein Überblick über die Implementierung der VWA, was gesetzlich im Schulunterrichtsgesetz verankert ist, gegeben. Anschließend wird zu den Lehrplänen der Sekundarstufe II Bezug genommen.

Die tiefgreifende Reform im österreichischen Bildungssystem hatte unter anderem zweierlei Auswirkungen auf das Schulwesen. Für die Institution Schule hatte dies einerseits die Einführung von Bildungsstandards und andererseits eines kompetenzorientierten Unterrichts zur Folge. Eine der grundlegendsten Zielsetzungen war der Übergang von einem inhaltszentrierten hin zu einem

kompetenzorientierten Unterricht. Dabei ist nicht außer Acht zu lassen, dass die Umsetzung dieses Zieles in mehreren Etappen erfolgt ist und einem längeren Prozess entsprach. Laut Pichler (2014) sei diese Reform auf die europaweiten bildungspolitischen Veränderungen zurückzuführen, wobei unter anderem Erkenntnisse aus den Fachdidaktiken und diversen Untersuchungen zur Wirkung von Unterricht, wie zum Beispiel PISA oder TIMSS, nicht außer Acht zu lassen sind (Pichler, 2014, 9).

Der Unterricht an österreichischen Schulen wird durch Kompetenzorientierung gekennzeichnet; die Schüler\*innen sollen mit Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestattet werden, die unter anderem auch die Studierfähigkeit der Maturant\*innen beeinflussen soll. Letzteres sollte unter anderem durch die Neuausrichtung der Reifeprüfung erzielt werden. Der Reformversuch im Bereich der Reifeprüfung betraf sowohl die allgemeinbildenden höheren Schulen als auch die berufsbildenden höheren Schulen und ist als „Motor der Implementierung der Kompetenzorientierung“ zu sehen (Pichler, 2014, 10).

Die neue kompetenzorientierte Reifeprüfung basiert auf einem Modell, das der bereits genannten Kompetenzorientierung entspricht und auf drei Säulen fußt. Die erste Säule stellt die schriftliche, die zweite Säule die mündliche Reifeprüfung dar (Pichler, 2014, 10). Im Rahmen dieser Arbeit steht die dritte Säule, nämlich das Verfassen einer VWA im Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen, im Mittelpunkt. Durch die Einführung der VWA haben die Schüler\*innen der Sekundarstufe II nicht nur die Möglichkeit, ihren persönlichen Interessen nachzugehen, sondern auch eine schriftliche abschließende Arbeit zu verfassen, womit sie erste wissenschaftliche Arbeitstechniken erwerben können. Die Kompetenzorientierung ist nicht nur an den allgemeinbildenden höheren Schulen, sondern auch an berufsbildenden höheren Schulen von Bedeutung. Im Unterschied zu allgemeinbildenden höheren Schulen, wo eine VWA zu verfassen ist, wird in berufsbildenden höheren Schulen eine Diplomarbeit verfasst, die sich unter anderem durch ihren Praxisbezug und das Verfassen der Arbeit durch mehrere Schüler\*innen auszeichnet. Dies bedarf einer gesonderten Auseinandersetzung und wird im Rahmen dieser Arbeit nicht näher erläutert (Pichler, 2014, 11).

Im nächsten Schritt werden die gesetzliche Verankerung der VWA sowie die Präziserungsmaßnahmen seitens der Gesetzgebung anhand von ausgewählten fünf Schritten dargestellt. Als den ersten und erforderlichen Schritt ist die Verankerung der VWA im Schulunterrichtsgesetz zu nennen. Darin heißt es konkret: „Die Hauptprüfung besteht aus einer abschließenden Arbeit (einschließlich deren Präsentation und Diskussion), die selbständig und außerhalb der Unterrichtszeit zu erstellen ist (in höheren Schulen auf vorwissenschaftlichem Niveau [...])“ (Rheindorf, 2016, 15). Das Verfassen einer VWA einschließlich einer Präsentation und Diskussion wurde im Jahr 2010 mit der Novelle des Schulunterrichtsgesetzes gesetzlich verankert und bildet somit einen obligatorischen Bestandteil der kompetenzorientierten Reifeprüfung.

Weiter sind wichtige Präziserungsmaßnahmen anzuführen, welche die gesetzliche Verankerung ergänzen und kommentieren. An zweiter Stelle rückt die im Jahr 2012 publik gemachte Verordnung des ehemaligen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), die das Prüfungsgebiet, die Themenfestlegung, den Umfang und den Inhalt, die Realisierung und die Beurteilung der VWA beinhaltet. Drittens sei auf die Veröffentlichung einer Handreichung des BMUKK hingewiesen, die die Direktiven des Schulunterrichtsgesetzes und der Verordnung erläutert. Diese Handreichung beinhaltet

außerdem fachdidaktische beziehungsweise schreib- und lesedidaktische Kommentierungen hinsichtlich der Praxis (vgl. Pichler, 2014, 12). Außerdem erfolgte im Jahr 2013 ein Rundschreiben des BMUKK, in dem diverse Unklarheiten erläutert und Präzisierungen stattgefunden haben. Als letzten Schritt hinsichtlich der Konkretisierung ist das im selben Jahr herausgegebene Manual des BMUKK im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung festzuhalten (Pichler, 2014, 13). Es ist hervorzuheben, dass die oben aufgezählten Schritte zur Gesetzgebung und Konkretisierung keinesfalls vollständig sind und je nach Fokussierung einer Erweiterung bedürfen. Die Erwähnung und Erläuterung aller Schritte ist nicht das Ziel dieser Arbeit, sondern vielmehr eine grobe Veranschaulichung dessen, wie und womit das Verfassen einer VWA gesetzlich verankert wurde.

Neben den oben angeführten Schritten ist auf die Online-Plattform „VWA Vorwissenschaftliche Arbeit“ hinzuweisen, die von der Arbeitsgruppe Literacy des ehemaligen Bundesministeriums für Bildung und Frauen konzipiert wurde und umfassende Informationen und Hilfestellungen sowohl für Schüler\*innen als auch für das Lehrpersonal „von den autoritativen Äußerungen der Bildungsverantwortlichen (Gesetze, Verordnungen) über eine beachtliche Sammlung an Hilfsmitteln und Materialien aller Art [...] bis hin zu Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrer/innen, den Kompetenzbeschreibungen und Antworten auf FAQs“ zur Verfügung stellt (Pichler, 2014, 13).

In Bezug auf die Lehrpläne lässt sich sagen, dass sich die Schüler\*innen im Laufe der Sekundarstufe II mit einer Reihe von Arbeitstechniken und Methoden auseinandersetzen müssen und dabei Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die sie nicht nur auf die Planung und das Verfassen der VWA vorbereiten. Es ist zu betonen, dass die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten für das Verfassen einer VWA nicht erst mit dem Erarbeiten der VWA beginnen, sondern sich auf die gesamte Sekundarstufe II verteilen (Gruber et al., 2014, 31). Auch Carmen Mertlitsch (2014) geht in ihrem Artikel auf diesen Punkt ein und erläutert zudem, dass das Vorbereiten auf das wissenschaftliche Arbeiten nicht nur die Aufgabe des Deutschunterrichts ist, sondern mit dem Erwerb der gegenstandsbezogenen Fachsprachen einhergeht (Mertlitsch, 2014, 108). Die Autorin begründet dies damit, dass die korrekte Aneignung und Verwendung der Fachbegriffe – darunter sind Objektbezeichnungen, fachspezifische Verben und Adjektive, korrekte Verwendung von Präpositionen und Konnektoren zu verstehen – die Aufgabe des jeweiligen Faches sein kann (Mertlitsch, 2014, 109).

Ausgehend von den oben beschriebenen Aspekten lässt sich somit sagen, dass die VWA ein Ergebnis einer tiefgreifenden Reform im österreichischen Bildungswesen ist und auf dem Prinzip der Standardisierung, fächerübergreifenden Kompetenzen und Textsortenkompetenz fußt. Sie startete erstmals als Schulversuch im Schuljahr 2013/14. Ihre flächendeckende Verwirklichung erfolgte im Schuljahr 2014/15. Die VWA ist selbstständig und außerhalb der Unterrichtszeit zu verfassen. Auch die Betreuung findet in der unterrichtsfreien Zeit statt.

Die VWA umfasst zwischen 40.000 bis 60.000 Zeichen, wobei davon die Einführung und diverse Verzeichnisse ausgeschlossen sind. Abgesehen davon sind gewisse Teile obligatorisch, zum Beispiel Titelblatt, Abstract, welches vorzugsweise auf Deutsch oder Englisch verfasst werden kann, Inhaltsverzeichnis, Textteil und Begleit- und Betreuungsprotokoll. Dahingegen sind Vorwort, diverse Verzeichnisse wie zum Beispiel Abbildungs- oder Abkürzungsverzeichnis und ein Anhang für Quellen

oder Fragebögen nicht vorgeschrieben und damit optionaler Bestandteil einer VWA (Pichler, 2014, 15). Ein Vergleich zwischen der Fachbereichsarbeit, die vor der Einführung der VWA zu verfassen war, lässt erkennen, dass für die VWA umfangreich definierte Anforderungen vorzufinden sind. Themenfindung, Fragestellung, Quellen, Methodik und Textgestaltung sind klar definiert. Nichtsdestotrotz sind zwar die Anforderungen detailliert und benutzer\*innenorientiert, aber die Frage, was unter dem Terminus "vorwissenschaftlich" zu verstehen ist, bleibt offen. Darauf wird in den nächsten Kapiteln näher eingegangen (Rheindorf, 2016, 16).

### **VWA - Entstehung einer neuen Textsorte**

In der Novelle des Schulunterrichtsgesetzes aus dem Jahr 2010 hieß es in Bezug auf die VWA, dass eine abschließende Arbeit auf vorwissenschaftlichem Niveau zu verfassen ist. Nun ist zu hinterfragen, was unter einem vorwissenschaftlichen Niveau beziehungsweise unter dem Terminus VWA zu verstehen ist.

Laut Rheindorf (2016) liegt die Begründung für die Wahl des Terminus "vorwissenschaftlich" darin, dass man damit eine Abgrenzung zum wissenschaftlichen Bereich verdeutlichen wollte. Jedoch ist dieser Versuch nicht unproblematisch, denn durch diese Namensgebung kam es nicht zu einer klaren Abgrenzung, sondern vielmehr zu einer terminologischen Konnotation zum Wissenschaftsbegriff. Es ist festzuhalten, dass es keine klare Begriffsbestimmung vorzufinden ist, was unter dem Terminus "vorwissenschaftlich" zu verstehen ist. Eine mögliche Antwort liefert die Online-FAQ des ehemaligen Bundesministeriums zur Frage, was denn "vorwissenschaftlich" heiße:

Eine vorwissenschaftliche Arbeit orientiert sich an einer wissenschaftlichen Methode und an Regeln einer guten wissenschaftlichen Praxis, sie befasst sich dabei aber nur mit sehr kleinen Gebieten. Im Unterschied zu einer wissenschaftlichen steht bei einer vorwissenschaftlichen Arbeit nicht neuer Erkenntnisgewinn im Vordergrund, sondern der Nachweis, die wichtigsten Regeln der Wissenschaftlichkeit anwenden zu können (Rheindorf, 2016, 17).

Hinzu kommt, dass durch die Einführung der VWA eine neue Textsorte entstanden ist, welche näher zu erläutern ist. Hierfür ist auf die Handreichung des Bundesministeriums aus dem Jahr 2013 hinzuweisen, welche die gesetzlichen Bestimmungen und Verordnungen des Ministeriums ergänzt beziehungsweise näher beschreibt. Die Auseinandersetzung mit dieser Handreichung zeigt auf, dass zwar das Ziel verfolgt wird, den Arbeitsprozess und die Vorwissenschaftlichkeit der VWA zu bestimmen, dabei jedoch auf Schwierigkeiten bei der Formulierung stößt. Es ist daher nicht eindeutig, was der Unterschied zwischen wissenschaftlichen und vorwissenschaftlichen Textsorten ist. Unter dem Blick auf den Textsortenkatalog für die allgemeinbildende höhere Schule lässt sich außerdem sagen, dass diese Textsorten „nur sehr bedingt ein Erlernen der für die VWA geforderten Kompetenzen“ (Rheindorf, 2016, 18) ermöglichen. Dass die Vorstellung, was unter einer VWA zu verstehen ist, sehr vage sowohl für die Verfasser\*innen dieser Arbeit, aber auch für die Lehrer\*innen bleibt, betonen auch Gruber, Huemer und Wetschanow (2014). Sie gehen dabei der Frage nach, welche Kriterien wissenschaftliche Textsorten aufweisen (Gruber et al., 2014, 25). Die genannten Autoren führen an, dass die VWA eine „auf dem „Reißbrett“ entwickelte Textsorte“ (Gruber et al., 2014, 27) ist und mit der Absicht sowohl Schüler\*innen den

Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen als auch den Einstieg in das wissenschaftliche Arbeiten ermöglicht, als auch gleichzeitig die bislang erworbenen Kompetenzen zu überprüfen. Anders als bei wissenschaftlichen Texten geht es bei der VWA weniger darum, neue Erkenntnisse zu schaffen, sondern vielmehr Schüler\*innen an wissenschaftliche Arbeitstechniken heranzuführen (Gruber et al., 2014, 27). Laut Gruber, Huemer und Wetschanow (2014) impliziert das Präfix „vor“ ein zeitliches Verhältnis aus und markiert etwas als vorgängig oder vorbereitend (Gruber et al., 2014, 28). Der Begriff „vorwissenschaftlich“ ist entsprechend als auf die Wissenschaft vorbereitend zu verstehen. Auf die VWA übertragen bedeutet das, dass die VWA „auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruhendes Erforschen vorbereiten, auf wissenschaftliche Arbeitsweisen hinführen“ (Gruber et al., 2014, 29) soll. Die VWA ist also den wissenschaftlichen Arbeiten vorverlagert und somit eng mit der Wissenschaft verknüpft. Das Unterscheidungsmerkmal der VWA und wissenschaftlicher Texte liegt „in der Qualität der Umsetzung wissenschaftlicher Handlungen, die entsprechend dem Alter, den möglichen Vorkenntnissen und den möglichen Ressourcen, die für die Umsetzung im schulischen Kontext zur Verfügung stehen, beurteilt werden muss“ (Gruber et al., 2014, 29).

### **Definition Wissenschaftssprache**

Im Rahmen von Untersuchungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache weist Ehlich (1993) auf die Problematik beim Gebrauch der deutschen Wissenschaftssprache für Muttersprachler\*innen und Nicht-Muttersprachler\*innen hin. Dieses Problem kann durch Übung überwunden werden, da sich Wissenschaftssprache nicht nur durch den Gebrauch von Termini, sondern auch durch andere sprachlich komplexe Elemente auszeichnet (Ehlich, 1993, 20). Ehlich (1999) stellt fest, dass es in allen Wissenschaften Tätigkeiten gibt, die einander gleichen und leitet daraus den Begriff der Alltäglichen Wissenschaftssprache ab. Er bezieht sich dabei auf Wörter, die aus dem Alltag bekannt sind, aber in wissenschaftlichen Texten auf eine bestimmte Weise verwendet werden (Ehlich, 1999, 7f).

Ehlich (2000) schlussfolgert, dass die Wissenschaftssprache nicht auf eine bestimmte Terminologie begrenzt, sondern ein „Teil, Folge und Voraussetzung für Wissenschaftskommunikation“ ist (Ehlich, 2000, 54). Somit ist Wissenschaftskommunikation nur mittels Wissenschaftssprache möglich und macht Wissenschaftssprache zur Voraussetzung für Kommunikation. Der Begriff Wissenschaftssprache bezeichnet also eine sprachliche Handlungsform und lässt sich nicht zwingend durch eine Liste von Merkmalen definieren (Reddar, 2014, 29).

Händle (2018) bezeichnet Wissenschaftssprache als Abstraktum, welches „den Kommunikations- und Handlungsbereich der Wissenschaft umfasst“ (Händle, 2018, 1). Er führt weiter aus, dass „die Wissenschaftssprache einen gemeinsamen Kommunikations- und Handlungsbereich, der gemeinsame Methoden und Handlungsmuster (etwa zur Datengewinnung), Wertvorstellungen (etwa zu wissenschaftlich korrektem Arbeiten) und Zielsetzungen (vor allem die Generierung neuen Wissens) und diskursiver Überprüfung umfasst“ (ebd., 2).

### **Sprachliche Handlungsformen in der deutschen Wissenschaftssprache**

Sprachliche Handlungsformen im Bereich der Wissenschaftssprache lassen sich nach Fandrych (2008)



in Literaturbesprechung und Textkommentierung unterteilen. Unter ersteren Handlungsbereich fällt der Versuch, bereits bestehende wissenschaftliche Ergebnisse in den eigenen Text einzubauen, indem diese bewertet und oder eingeschätzt werden. Die Textkommentierung beschreibt Formulierungen, mit denen der eigene Text kommentiert wird (Fandrych, 2008, 2). Beispiele der Textkommentierung sind unter anderen folgende sprachliche Mittel: *Im vorliegenden Aufsatz/Abschnitt ..., zu erwähnen ist noch, dass ... , Ich habe zeigen können ...* (Fandrych & Graefen, 2002, 21ff).

Moll und Thielmann (2016) erstellten Listen mit sprachlichen Mitteln, die dem wissenschaftlichen argumentieren dienen (siehe Tabellen am Ende des Kapitels). Ziel des wissenschaftlichen Argumentierens ist es, neue Ideen mit vorhandenen Theorien in Verbindung zu setzen, zu kritisieren und zu diskutieren. Nach Moll und Thielmann gehört es zu einer wissenschaftlichen Argumentation

„einen Forschungsgegenstand zu beschreiben, Positionen und Sachverhalte zu referieren, zu erläutern oder zu erklären, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, eigene Positionen zu begründen, zu rechtfertigen und sie gegebenenfalls gegenüber andern sachlich und fundiert zu verteidigen“ (Moll & Thielmann, 2016, 181).

Graefen (2001) erstellte ebenfalls eine Liste von sprachlichen Mitteln der Alltäglichen Wissenschaftssprache (nach Wortfeldern gegliedert) für einen universitären Kurs zur Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. Die Materialbasis für diese Liste waren zum Beispiel wissenschaftliche Artikel der neunziger Jahre, die unter Ehlich in Dortmund und München erschienen sind. Graefen erhoffte sich, dass es den Student\*innen mit der Liste gelingt die lexikalisch-syntaktischen Grundmuster der Sätze wiederzuerkennen und selbstständig anzuwenden. Abschließend entwarf Graefen eine Art Multiple-Choice-Übung, um die Anwendung der gesammelten Formulierungshilfen zu üben und zu festigen (Graefen, 2001, 201ff).

Die Listen von Moll & Thielmann und von Graefen können in den Bereich der Literaturbesprechung nach Fandrych eingeordnet werden. Beide Listen dienen als theoretische Basis für die Analyse des Ratgebers im Hinblick auf die Förderung wissenschaftlicher Handlungen. Die folgende Tabelle 1 stellt einen Überblick zum Wortfeld „Fragen stellen und über Fragen sprechen“ dar.

Substantive	Verben	Adjektive
Frage Befragung Nachfrage die Fragestellung Infragestellung	fragen befragen nachfragen eine Frage stellen in Frage stellen	fraglich, fragwürdig  offen, ungeklärt
Fügungen		
Eine Frage	aufwerfen, stellen, berühren, anschneiden umgehen, vernachlässigen erörtern, diskutieren, untersuchen, behandeln beantworten, klären	
Einer Frage	nachgehen, sich widmen, Beachtung schenken	

Substantive	Verben	Adjektive
bei einer Frage sein sich einer Frage verschließen auf eine Frage eingehen, zurückkommen über eine Frage nachdenken, reflektieren sich mit einer Frage befassen, auseinandersetzen eine Frage taucht auf, tritt auf eine Frage bleibt bestehen eine Frage bleibt ungelöst eine Frage ist verlorengegangen eine Frage spielt eine wichtige Rolle in T / für T oder F eine Fragestellung verfolgen, weiterentwickeln, diskutieren eine Fragestellung steht in/bei für/ T im Vordergrund in einer Fragestellung spiegelt sich etwas wieder F stellt (sich) die Frage, ob ... Es stellt sich / erhebt sich die Frage, ob ... Es fragt sich, ob .. Dabei ist die Frage, ob ... X steht in Frage X ist in Frage gestellt worden Für F kommt X nicht in Frage Eine Frage drängt sich auf / ist naheliegend F wird zu X befragt X wird auf Y befragt		

Tabelle 1: Überblick zum Wortfeld „Fragen stellen und über Fragen sprechen“, erstellt nach Graefen, 2001, 203

Die folgenden Tabellen 2-4 bieten einen Überblick zu sprachlichen Mitteln des Argumentierens nach Moll & Thielmann 2016.

Zwar ...	aber/doch/jedoch/trotzdem/allerdings/ dennoch/indessen/gleichwohl
Sicherlich ...,	aber / doch / jedoch
Sicher ...,	
Natürlich ...,	
Zweifellos ...,	
Freilich ...,	
Gewiss ...,	

Tabelle 2: Sprachliche Mittel des konzessiven Argumentierens, nach Moll &amp; Thielmann, 2016, 187.

Sprachliche Mittel mit begründender Funktion
weil, denn, da, zumal, wo doch, umso mehr als
deshalb, deswegen, daher, darum
wegen, aufgrund, aufgrund von

Tabelle 3: Sprachliche Mittel mit begründender Funktion, erstellt nach Moll &amp; Thielmann, 2016, 191-192.

hingegen, dagegen, allerdings, jedoch, vielmehr	
während, wogegen, wohingegen	
Auf der einen Seite ...,	auf der anderen Seite
Einerseits ...,	andererseits ...
Zwar...,	aber/doch/jedoch
Zum einen ...,	zum anderen

Tabelle 4: Sprachliche Mittel mit gegenüberstellender oder vergleichender Funktion, erstellt nach Moll &amp; Thielmann, 2016, 195.

Die Tabellen 1 bis 4 gliedern sprachliche Mittel des wissenschaftlichen Schreibens nach Funktionen. Diese Tabellen sind der Ausgangspunkt für die Untersuchung des Ratgebers in seiner Funktion zur Förderung von wissenschaftlichen Handlungen.

## Relevanz des wissenschaftlichen Schreibens und dessen Erwerb im schulischen Kontext

Wie im einführenden Kapitel angeschnitten, wurde die Bildungsreform im österreichischen Schulwesen und die gesetzliche Verankerung der VWA durch den Bologna-Prozess angestoßen. Dieser betraf nicht nur den tertiären Bildungsbereich und hatte die Umstellung auf das Bachelor- bzw. Mastersystem zur Folge, sondern brachte auch eine Veränderung im schulischen Kontext mit sich. Der Ausgangspunkt dafür war auf der einen Seite die Absolvent\*innen der Sekundarstufe II an das akademische Feld zu führen und andererseits ihre Text- und Medienkompetenz zu stärken (Rheindorf, 2016, 17). Rheindorf (2016) hebt in Bezug auf die allgemeinbildende höhere Schule hervor, dass „die Vermittlung einer umfassenden und vertieften Allgemeinbildung und damit die Schaffung der nötigen Voraussetzungen für ein Universitätsstudium“ (Rheindorf, 2016, 14) ein wichtiges Ziel dieser Schulform ist. Das hat gleichzeitig zu bedeuten, dass die Einführung einer VWA einen wichtigen Beitrag für die Erreichung dieses Zieles leistet, da laut Rheindorf (2016) die VWA in den Kontext der Wissenschaftspropädeutik einzuordnen ist (Rheindorf, 2016, 14).

Nach Pohl (2001) sind die propädeutischen Möglichkeiten hinsichtlich der Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen in der Schule begrenzt. Grund dafür sind kleinere Schreibsettings und das Schreiben einer einzelnen abschließenden Arbeit. An Universitäten hingegen werden mehrere wissenschaftliche Arbeiten gefordert, die diskursorientiertes und methodengeleitetes wissenschaftliches Arbeiten erfordern. Pohl (2001) empfiehlt Schulen, für die Annäherung an wissenschaftliches Schreiben der Hochschulen echte wissenschaftliche Texte zu verwenden. So soll der Umgang mit mehreren

Sachtexten geübt werden und nicht nur Inhaltsangaben oder Zusammenfassungen verfasst werden (Pohl, 2001, 246). Auch Hoppe (2003) sieht die "kreativen" Schreibformen in der Schule, welche die Schüler\*innen zum Schreiben motivieren sollen, als problematisch. So wird der Eindruck erweckt, dass das Schreiben eine kreative, frei gestaltende Tätigkeit sei, wohingegen an Universitäten vorrangig distanzierte und analytische Texte gefordert werden (Hoppe, 2003, 254). Beste (2003) schlussfolgert, dass die Schule zwar sprachliche Handlungen übt, die an den Universitäten relevant sind, aber zu enge Aufgabenstellungen setzt, um den Schüler\*innen zu ermöglichen, diese eigenständig in anderen Kontexten zu verwenden (Beste, 2003, 280).

## Empirischer Teil

Der empirische Teil der Arbeit besteht aus einer kriteriengeleiteten Lehrbuchanalyse eines VWA-Ratgebers (Schreilechner & Maresch, 2014). Dieser wird auf die Themen Förderung der Schreibkompetenz und Wissenschaftssprache untersucht. Anschließend werden die Ergebnisse in Verbindung mit der Fachliteratur analysiert und interpretiert.

## Methode

Die Arbeit bedient sich der Methode der Inhaltsanalyse. Diese umfasst sowohl die Erhebung als auch die Beurteilung der ermittelten Daten. Anhand festgelegter Kriterien in einem selbst erstellten Kriterienkatalog werden Inhalte des zu untersuchenden Materials quantifiziert. Die Kriterien wurden induktiv, nach der Begutachtung des Ratgebers, erstellt (Helsper & Böhme, 2008, 108). Mittels der verwendeten aktuellen Fachliteratur bezüglich der VWA und der Wissenschaftssprache wurde der Katalog theoriegeleitet erstellt. Zwar besitzt die quantitative Inhaltsanalyse durch die Verwendung eines Kriterienkataloges eine gewisse Objektivität, allerdings lässt sich in diesem Fall ein subjektiver Charakter durch die eigene Erstellung des Kriterienkataloges sowie anschließende Interpretation und Analyse der Ergebnisse durch die Autorinnen nicht ausschließen (Helsper & Böhme, 2008, 108).

Das zu untersuchende Werk ist von Schreilechner und Maresch und stammt aus dem Jahr 2014. Es trägt den Titel „Vorwissenschaftliche Arbeit“. Ziel dieser Kriterienanalyse ist es aufzuzeigen wie und wie ausführlich sprachliche Aspekte zum Schreiben einer VWA sowie wissenschaftssprachliche Handlungen in diesem VWA-Ratgeber gefördert werden.

Die untersuchten Kriterien werden nach der Methode von Usener (2016) tabellarisch aufbereitet. Wird ein Kriterium in keiner Weise erfüllt, wird es mit einer „0“ beschrieben. Sobald ein Kriterium erfüllt wird, allerdings nur in sehr geringem Ausmaß vorkommt oder nicht weiter erläutert wird, wird es durch ein „+“ gekennzeichnet. Zeigt es nur kleine Mängel auf, durch beispielsweise kurze Erklärungen, bekommt es ein „++“. Wird das Kriterium vollständig erfüllt, das heißt ausführlich erläutert und mit Anwendungsbeispielen erweitert, steht neben dem Kriterium ein „+++“ (Usener, 2016, 113).

Untersucht wird das Inhaltsverzeichnis sowie Teile des Kapitels 6.4, „Die Schreibarbeit“. Das Kapitel 6.4 wurde ausgewählt, da es sich als einziges Kapitel in diesem Ratgeber mit dem Schreiben und Formulieren einer VWA beschäftigt. Es wird explizit auf sprachliche Mittel und das Paraphrasieren

eingegangen. Im Allgemeinen werden drei große Kriterien untersucht, welche jeweils in zwei sowie drei Unterkriterien unterteilt wurden, um eine detailliertere Analyse zu gewährleisten. In Hinblick auf das Kriterium A, welches sich mit der Wissenschaftssprache beschäftigt, wird gefragt, ob der Begriff der Wissenschaftssprache im Inhaltsverzeichnis des Ratgebers erwähnt wird. Zudem wollen wir herausfinden, ob die Wissenschaftssprache in dem Kapitel 6.4 „Die Schreibearbeit“ sowie im Unterkapitel 6.4.1 „Der wissenschaftliche Stil“ erwähnt und erklärt werden. Das Kriterium B beschäftigt sich mit der Förderung wissenschaftlicher Handlungen (siehe „Definition Wissenschaftssprache“). Hier werden drei große Aspekte untersucht: Es wird analysiert, ob in dem untersuchten Ratgeberausschnitt konzessive, kausale sowie vergleichende wissenschaftssprachliche Handlungen besprochen werden (siehe Kapitel „Sprachliche Handlungsformen in der deutschen Wissenschaftssprache“). Das letzte Kriterium setzt Aufgaben des sprachlichen Ausdrucks in den Mittelpunkt. Untersucht wird hier, ob der Ratgeber Übungen zur Verbesserung des Ausdrucks bereitstellt und ob Beispiele sowie Lösungsansätze der Übungen vorhanden sind.

## Ergebnisse

Kriterien	Durchschnittliche Erfüllung	Verweise im Ratgeber
<b>A Zur Stellung Wissenschaftssprache</b>		
1. Wird der Begriff Wissenschaftssprache im Inhaltsverzeichnis erwähnt?	++	Seite 3
2. Wird der Begriff Wissenschaftssprache in Teilen des Kapitels 6.4 (S. 86-89) ausdrücklich erwähnt sowie erklärt?	++	Seite 86-87
<b>B Zur Förderung wissenschaftlicher Handlungen</b>		
1. Werden sprachliche Mittel des konzessiven Argumentierens in Teilen des Kapitels 6.4 (S.86-89) besprochen?	8	Seite 86-89
2. Werden sprachliche Mittel mit begründender Funktion besprochen?	+	
3. Werden sprachliche Mittel zum Gegenüberstellen und Vergleichen besprochen?	++	Seite 86
<b>C Zur Förderung des sprachlichen Ausdrucks</b>		
1. Werden Übungen für den sprachlichen Ausdruck zur Verfügung gestellt?	++	Seite 88; 89
2. Werden Beispiele eines wissenschaftlichen sprachlichen Ausdrucks bereitgestellt?	+++	Seite 86; 87; 89

Tabelle 5: Ausgefüllter Kriterienkatalog

## Evaluation

Das Kriterium A bezüglich des Themas der Wissenschaftssprache und deren Stellung wird im Durchschnitt in einem mittleren Maß erfüllt. Das Kriterium A1 beschäftigt sich mit dem Inhaltsverzeichnis. Es wird nicht zur Gänze erfüllt, da der Begriff der Wissenschaftssprache nicht ausdrücklich im Inhaltsverzeichnis erwähnt wurde. Der Ausdruck „Wissenschaftlicher Stil“ (Schreilechner & Maresch, 2014, 3) lässt allerdings darauf hindeuten, dass das Thema der Wissenschaftssprache und deren Handlungen in diesem Kapitel behandelt wird.

Bezüglich des Kriteriums A2 lässt sich anmerken, dass in den untersuchten Seiten „Wissenschaftliche Sprache“ (Schreilechner & Maresch, 2014, 86) lediglich einmal erwähnt wurde. Eine explizite Definition der Wissenschaftssprache (siehe Kapitel „Definition Wissenschaftssprache“) ist nicht vorhanden. Weiters wird auch wie bei Ehlich (1993) über die Verwendung von Termini gesprochen (Ehlich, 1993, 20). Der Ratgeber verweist zusätzlich darauf, dass „klar[e] und präzise“ (Schreilechner & Maresch, 2014, 86) Sätze in (vor-)wissenschaftlichen Arbeiten wünschenswert sind und zur einer wissenschaftlichen Ausdrucksweise dazu gehören. Weiter werden wissenschaftliche Handlungsformen, wie Literaturbesprechung und Textkommentierung welche mit der Wissenschaftssprache stark in Verbindung stehen (siehe Kapitel „Sprachliche Handlungsformen in der deutschen Wissenschaftssprache“) nur dadurch indirekt erwähnt, dass auf das eigens geschriebene im Text verwiesen werden soll (Schreilechner & Maresch, 2014, 86).

Das Kriterium B beschäftigt sich im Allgemeinen mit den sprachlichen Mitteln der Wissenschaftssprache. Kriterium B1 hat die konzessiven Handlungen im Blick. Allerdings konnte B1 nicht erfüllt werden, da sprachliche Mittel mit konzessiver Funktion, wie allerdings, jedoch, dennoch etc. (Fandrych & Graefen, 2002, 21ff.) auf den untersuchten Seiten des Ratgebers nicht vorkommen. Die Kapitel beschäftigen sich vielmehr mit den Handlungen vergleichender Funktion sowie mit Konjunktivsätzen. Zudem liegt das Augenmerk des Ratgebers hier eher darauf, dass Aussagen leser\*innenfreundlich formuliert und gut miteinander verknüpft werden.

Das Kriterium B2, welches ein Augenmerk auf die sprachlichen Mittel mit begründender Funktion legt, ist mittelmäßig erfüllt. Es werden Beispiele, wie „daraus folgt; [...] somit; folglich“ (Schreilechner & Maresch, 2014, 86) erwähnt. Hier verweist der Ratgeber darauf, dass diese Formulierungen der Textverknüpfung dienen. Aus der Liste im Kapitel 2.2.1. von Moll & Thielmann (2016) lässt sich *somit* und *folglich* mit den sprachlichen Mitteln *aufgrund von* und *deshalb* beziehungsweise *deswegen* gleichsetzen (Schreilechner & Maresch, 2014, 86; Moll & Thielmann, 2016, 191).

Die letzte untersuchte Gruppe der sprachlichen Mittel ist die der vergleichenden und gegenüberstellenden Handlungen, Kriterium B3, welche im Ratgeber am meisten erwähnt wird. Denn sie kommen nicht nur in der Auflistung der Seite 86 mit „andererseits; im Gegensatz dazu“ (Schreilechner & Maresch, 2014, 86) vor, auch erwähnt der Ratgeber, dass ein Text verbessert werden kann, indem zwei Positionen gegenübergestellt werden können und somit die Aussagen verschiedener Autoren\*innen beschrieben sowie bewertet werden können (Schreilechner & Maresch, 2014, 86; 89). Eine Begründung für das übermäßige Fehlen sprachlicher Mittel und der große Fokus auf den Aufbau und den sinnvollen Zusammenhang von Sätzen, Absätzen sowie der ganzen Arbeit könnte sein, dass,

wie auch laut Mertlitsch (2014) die sprachliche Bildung Teil jedes Unterrichtsfaches sein sollte. Auch erwähnt sie, dass solche Handlungen im Laufe der gesamten Schullaufbahn graduell erlernt werden sollen (Mertlitsch, 2014, 108-109).

Das letzte Kriterium, welches untersucht wurde, Kriterium C, beschäftigt sich mit Übungen und Beispielen zum wissenschaftlich sprachlichen Ausdruck. Kriterium C1 ist fast zur Gänze erfüllt, da es im Ratgeber eine größere Übung bezüglich des sprachlichen Stils gibt. Hier muss die\*der Lerner\*in die vorgegebenen Textpassagen nach ihrem sprachlichen Stil bewerten und diese Bewertung anschließend begründen. Auch wird verlangt, dass Alternativvorschläge für die schlecht bewerteten Textpassagen angefertigt werden. Damit die Lernenden sich ein Bild machen können, ob sie auch die vorhin gelesene richtig verstanden und angewendet haben, gibt es einen Lösungsvorschlag. Allerdings kommentiert dieser lediglich die Aussagen und hebt deren Fehler hervor (Schreilechner & Maresch, 2014, 88-89). Nichtsdestotrotz ist anzumerken, dass es einige Beispiele in Bezug auf den sprachlichen Stil auf Seite 87 und eben den Lösungsvorschlag der Übung auf Seite 89 gibt.

Das Argument der zahlreichen Beispiele zählt allerdings auch zu Kriterium C2, welches auch zur Gänze erfüllt wurde. Bezüglich der Beispiele auf Seite 87 ist anzumerken, dass sich die Überarbeitung hauptsächlich darauf konzentriert Ich-Sätze, Konjunktivformulierungen sowie Wortwiederholungen zu vermeiden. Die Textkommentierung (Fandrych & Graefen, 2002), welche zu den wissenschaftlichen Handlungen zählt, wird auch im Ratgeber erwähnt, allerdings wird sie mit den Ausdrücken „wie bereits weiter oben/in Kapitel 1 erwähnt“ (Schreilechner & Maresch, 2014, 86) dargestellt. Weiter ist aus den Beispielen im Buch auch herauszulesen, dass ein sprachlicher Ausdruck, welcher zu Übertreibungen, Generalisierungen und persönlichen Wertungen neigt, nicht für die (vor-)wissenschaftliche Arbeit geeignet ist (Schreilechner & Maresch, 2014, 89).

In dieser Analyse zeigt sich, dass dieser bestimmte Ratgeber in dem Kapitel „Schreibarbeit“, das sich ausschließlich mit dem Schreibstil in einer VWA beschäftigt, allgemeine Tipps zum Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit gibt. Konkrete Beispiele für Formulierungen für einen analytischen Schreibstil werden kaum gegeben. Eine mögliche Interpretation dieser Feststellung ist, dass ein analytischer und neutraler Schreibstil, der ein Gütekriterium einer wissenschaftlichen Arbeit darstellt, bei Schüler\*innen in der Schule noch nicht durchgängig verlangt wird (Mertlitsch, 2014, 109; Hoppe, 2003, 254). Die Fähigkeiten, die für einen vorwissenschaftlichen Schreibstil benötigt werden, sollen nicht erst während des Schreibens einer VWA trainiert werden, sondern durchgängig. Damit ist gemeint, dass fächerübergreifend und über die gesamte Schullaufbahn hinweg die Schüler\*innen auf das Verfassen einer VWA vorbereitet werden sollen (Gruber et al., 2014, 31). Sprachliche Handlungen, wie im Kriterienkatalog erwähnt, sind somit kaum in einem VWA-Ratgeber vorgesehen, der Fokus liegt mehr auf Struktur, Textkommentierung, gendergerechte Sprache sowie die richtige Angabe von Quellen.

## Conclusio

In diesem Artikel stellte sich die Frage, wie Schüler\*innen im Rahmen der Sekundarstufe II sprachlich auf das Schreiben der VWA vorbereitet werden. Im Zentrum der Untersuchung stand ein für Schüler\*innen konzipierter VWA-Ratgeber.

Zu Beginn wurde eine kurze Übersicht zum Stand der Forschung im Bereich der wissenschaftspropädeutischen Maßnahmen im schulischen Kontext erstellt. Anschließend wurde die gesetzliche Verankerung der VWA im österreichischen Bildungssystem und die inhaltlichen Anforderungen an die Schüler\*innen diskutiert. Es ist festzuhalten, dass die Reform im österreichischen Bildungssystem seit 2013 an allgemein höheren Schulen eine abschließende, schriftliche Arbeit vorsieht, welche auf dem Prinzip der Standardisierung, fächerübergreifender Textkompetenz fußt. Weiteres ist der Terminus vorwissenschaftlich als auf die Wissenschaft vorbereitend zu verstehen. Die VWA ist demnach den universitären, wissenschaftlichen Arbeiten vorgelagert und dient der Vorbereitung auf das Schreiben wissenschaftlicher Texte an Universitäten. Außerdem setzte sich der theoretische Teil mit der Findung einer Definition für den Begriff Wissenschaftssprache auseinander, welche sich aus Termini und alltäglichen wissenschaftlichen Ausdrücken zusammensetzt. Darüber hinaus lassen sich zahlreiche wissenschaftliche Handlungen durch verschieden sprachliche Mittel ausdrücken, wie im theoretischen Teil besprochen.

Um die Forschungsfrage adäquat zu beantworten, erstellten wir einen Kriterienkatalog, der die Stellung der Wissenschaftssprache im Ratgeber, die Förderung wissenschaftlicher Handlungen und die Förderung des sprachlichen Ausdrucks im Ratgeber darstellt. Durch die Analyse lässt sich festhalten, dass der Ratgeber allgemeine Schreibratschläge gibt, sich aber vor allem mit der verlangten Struktur einer VWA und dem Angeben von Quellen beschäftigt.



## Literatur

### Primärquelle

Schreilechner, A., & G. Maresch (2014) Vorwissenschaftliche Arbeit. Wien: Jugend und Volk.

### Sekundärquellen

Beste, G. (2003). Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Oberstufe - Vorbereitung auf die Hochschule? In K. Ehlich, & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (273-289). Berlin, New York: De Gruyter.

Ehlich, K. (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In A. Wierlach (Hrsg.). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (12-42). München: iudicum.

Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF* 26 (1), 3-24.

Ehlich, K. (2000) Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. *German as a Foreign Language* 1, 47-63.

Fandrych, C. (2008). Formulierungsroutinen und Handlungsart in der allgemeinen deutschen Wissenschaftssprache. VI Brasilianischer Deutschlehrerkongress Sao Paulo.

Fandrych, C., & G. Graefen (2002). Text commenting devices in german and english academic articles. *Multilingua* 21 (1), 17-43.

Fügert, N., & U. Richter (2016). *Wissenschaftssprache verstehen. Wortschatz, Grammatik, Stil, Lesestrategien*. Stuttgart: Klett.

Graefen, G. (2001). Wie schwer ist die deutsch Sprache wirklich. In A. Wolf, & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache* (119-210). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Gruber, H., B. Huemer, & K. Wetschanow (2014). Die Vorwissenschaftliche Arbeit - Annäherung an eine Textsorte. In: *ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38 (4), S. 24–34.

Händle, D. (2018). *Wissenschaftssprache Deutsch - ein Auslaufmodell?* Germanistisches Institut der Ruhr-Universität Bochum.

Helsper, W., & J. Böhme (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hoppe, A. (2003). Vermittelt der Deutschunterricht in der Oberstufe des Gymnasiums Schreibkompetenzen im Sinne wissenschaftspropädeutischen Arbeitens? In K. Ehlich, & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (251-273), Berlin/New York: De Gruyter.

Mertlitsch, C. (2014). 15 Voraussetzungen für eine erfolgreiche VWA und einen gelingenden Schreibprozess. Didaktisches Plädoyer für eine Schreibkultur. In U. Esterl & K. Wetschanow (Hrsg.), *Vorwissenschaftliche Arbeit. Ide* 38 (4), 107-114.

Moll, M., & W. Thielmann (2016). *Wissenschaftliches Deutsch*. Konstanz, München: utb.

Niederdorfer, L., Ebner, C., Schmöller-Eibinger, S. (2018). Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz von SchülerInnen in der Zweitsprache. In W. Griebhaber, S. Schmöller-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm (Hrsg.). *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch* (121-134). Berlin: De Gruyter.

Pichler, C. (2014). Die Vorwissenschaftliche Arbeit: Zahlen, Daten, Fakten. Mit einem Blick auf die Diplomarbeit an BHS. *Vorwissenschaftliche Arbeit, die Informationen zur Deutschdidaktik* 38, 9-23.

Pohl, T. (2001). Wissenschaftliches Schreibkompetenzen zwischen Schule und Universität. In S. Schmölzer-Eibinger, & E. Thürmann (Hrsg), Schreiben als Medium des Lernens (235-248). Münster/New York: Waxmann.

Reddar, A. (2014). Wissenschaftssprache – Bildungssprache -Lehr-Lern-Diskurs. In: Hornung A. et al. (Hrsg), Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik (25-41). Münster/New York: Waxmann.

Rheindorf, M. (2016). Die Vorwissenschaftliche Arbeit im österreichischen Schulsystem. Überlegungen zu Anforderungen und Betreuung. In C. Bräuer & M. Brinkschulte (Hrsg), Akademisches Schreiben - Lehren und Lernen (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 88) (13-39). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Schreilechner, A. (2012). Die abschließende Arbeit im Rahmen der Neuen Reifeprüfung an der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) und Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) in Österreich. In Die neue Bibliothek. Anspruch und Wirklichkeit. 31. Österreichischer Bibliothekartag, Innsbruck 2011 (157-165). Innsbruck: Neugebauer.

Usener, J. (2016). Lehrwerke und interkulturelle Kompetenz im Spanischunterricht. Analyse und Perspektiven. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. Dissertation. Verfügbar online unter: <https://d-nb.info/1116950545/34> [Aufgerufen am 08.01.2021].