



Die Wahrnehmung der Entwicklung der Wissenschaftssprache im Laufe des Studiums

Victoria Buchsbaum, Therese Wiesinger (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Michal Dvorecky, Universität Wien)

Abstract:

Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Frage, wie Studierende die Entwicklung ihrer Kompetenzen bei der Verwendung der Wissenschaftssprache Deutsch wahrnehmen. Die Verfasserinnen befragten Studierende und Lehrende der Fachhochschule Campus Wien, wobei das Konzept der Alltäglichen Wissenschaftssprache von Konrad Ehlich (1994) und das sprachensible Kompetenzmodell von Dagmar Knorr (2019) den theoretischen Unterbau der leitfadengestützten Interviews bilden. Die Schwerpunkte waren die Selbsteinschätzungen der Studierenden bei der Verwendung der Wissenschaftssprache sowie Vergleiche der Konzepte Studierender mit Ehlichs Konzept und Knorrs Modell. Als zentrales Ergebnis zeigt sich u.a., dass Studierende ihre Kompetenzen bei der Verwendung der Wissenschaftssprache mit fortlaufender Studiendauer weiterentwickeln und Fortschritte auch selbst wahrnehmen. Außerdem zeigt sich, dass das Konzept von Wissenschaftssprache bei Master-Studierenden näher an Ehlichs Konzept liegt als bei Bachelor-Studierenden. Ebenfalls zeigt sich, dass Knorrs Kompetenzmodell sowohl von Studierenden als auch von Lehrenden als hilfreich für den Hochschulbetrieb eingestuft wird.

Keywords: Wissenschaftssprache Deutsch, Alltägliche Wissenschaftssprache, Sprachsensibles Kompetenzmodell, Entwicklungswahrnehmung

Empfohlene Zitierweise:

Buchsbaum, V., & T. Wiesinger (2021): Die Wahrnehmung der Entwicklung der Wissenschaftssprache im Laufe des Studiums. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 5, 92-103. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210507>



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 Wahrnehmung der Entwicklung der Wissenschaftssprache im Laufe des Studiums

Victoria Buchsbaum, Therese Wiesinger (Universität Wien)

Einleitung

Im Laufe eines Studiums tritt für den Studierenden ein Umstand immer mehr in den Vordergrund: die geschriebene Sprache an Hochschulen und im akademischen Feld ist speziell und gewissen Anforderungen unterworfen. Im akademischen Umfeld wird zwischen zahlreichen Textarten unterschieden. Um mit diesen Textarten entsprechend arbeiten und sie auch selbst verfassen zu können, bedarf es der notwendigen Verwendung eines speziellen Jargons, einer speziellen Sprache.

Die sogenannte „Wissenschaftssprache ist im akademischen Umfeld essentiell und ihre korrekte Beherrschung unumgänglich für Studierende. Daher war die Wissenschaftssprache, deren Entwicklung und Vermittlung auch während der Ausbildung zum*r Schreibmentor*in ein zentrales Thema und wurde immer wieder eingehend diskutiert. Auch in den Mentoring-Einheiten wurde anlassgebunden eingehend über den Umgang mit der Wissenschaftssprache diskutiert. Dabei stellte sich heraus, dass die Studierenden ihren eigenen Fortschritt in Bezug auf die Beherrschung und Anwendung der Wissenschaftssprache sehr unterschiedlich wahrnehmen und beschreiben. Einige Studierende meinten, sie hätten im Laufe ihres Studiums durchaus Veränderungen in ihrer Art zu formulieren wahrgenommen und waren sich des Konzepts der Wissenschaftssprache bewusst. Andere dagegen sahen keinerlei Entwicklung in ihrer wissenschaftlichen Sprache.

Es ist zum einen wichtig, Studierende gegenüber dem Konzept der Wissenschaftssprache zu sensibilisieren. Zum anderen spielt die individuelle Reflexion der Studierenden hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Entwicklung eine wichtige Rolle. Daraus ergab sich das vorliegende Forschungsdesiderat, die Wahrnehmung (unter anderem) von Studierenden hinsichtlich ihrer individuellen Entwicklung der Wissenschaftssprache zu beforschen und zu beschreiben. Zusätzlich sollte die Ver- und Anwendung der Wissenschaftssprache während des Studiums näher untersucht werden. Die Studie und die Methode werden im Abschnitt „Methode“ und „Ergebnisse“ im Detail beschrieben. Wichtig zu erwähnen ist hier, dass die meisten Angebote auf freiwilliger Basis stattfinden und in verpflichtenden Lehrveranstaltungen die Vermittlung der Wissenschaftssprache meist nur wenig Raum findet. Programme wie das Schreibmentoring des Centers for Teaching and Learning (CTL) an der Universität Wien oder das Zentrum für Wissenschaftliches Schreiben (ZEWISS) an der Fachhochschule Campus Wien (FHCW) haben sich zum Ziel gesetzt, Studierende bei ihren Schreibprozessen sowie in der Entwicklung ihrer Schreibkompetenzen und ihrer Wissenschaftssprache zu unterstützen.

Der Artikel wird zu Beginn den Begriff Wissenschaftssprache in theoretischen Kontext setzen. Danach wird das Modell von Dagmar Knorr (2019) genauer erläutert, das als Einbettung der vorangegangenen Definition der Wissenschaftssprache dienen soll. Im empirischen Teil werden die Methode der Datenerhebung, die Analyse und die Ergebnisse präsentiert, um dann mit der Auswertung und Diskussion abzuschließen.

Theoretische Verortung

Um Aussagen über die Wahrnehmung von Studierenden hinsichtlich der Entwicklung ihrer Wissenschaftssprache treffen zu können, bedarf es einer Definition des Begriffs Wissenschaftssprache. Konrad Ehlichs Ansatz der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ schien hier am passendsten zu sein.

Konrad Ehlich war einer der Vorreiter in der Entwicklung eines Konzepts zur Beschreibung der Wissenschaftssprache, insbesondere der Wissenschaftssprache Deutsch. Ehlich (1994, 338) hält fest, dass es zweier wichtiger Faktoren bedarf, um von einer „Sprache“ als solches reden zu können: Grammatik (Regelwerk und Theorie einer Sprache) und Lexik (der Wortschatz einer Sprache). Dabei steht seiner Meinung nach Lexik von Beginn an im Fokus der Thematik Wissenschaftssprache und im Bereich der Vermittlung dieser „Sprache“ (vgl. Meißner, 2014, 24; Graefen, 2004). Einige theoretische Ansätze grenzen die Beherrschung der Wissenschaftssprache drastischer ein und sehen sie gleichbedeutend mit der richtigen Beherrschung der Terminologie des jeweiligen Faches. Ihr Fokus liegt daher auf der Vermittlung des Fachvokabulars. Somit würde die Wissenschaftssprache den gleichen Stellenwert wie eine Fachsprache einnehmen und im Gegensatz zu der Gemein- oder Alltagssprache stehen.

Meißner verweist in ihrer Ausarbeitung auf Ansätze, die die Fachsprache als eine Art Evolution der Gemeinsprache sieht. Die Gemeinsprache sei das Grundgerüst und keinesfalls separiert von der Fachsprache zu sehen (Meißner 2014, 27). Dennoch, so folgert Ehlich, etabliert die richtige Verwendung gewisser sprachlicher Ausdrücke Schreibende erst als Wissenschaftler*innen in der Gesellschaft. „[D]ie Mitgliedschaft, die zur wissenschaftlichen Kommunikation befähigt und ermächtigt, ergibt sich gerade auch über die passive und aktive Beherrschung dieser Facetten von Wissenschaftssprache, die auf den ersten Blick als allgemeinsprachliche erscheinen, es in Wahrheit aber nicht sind.“ (Ehlich, 1994, 340).

Man darf nicht außer Acht lassen, dass die Wissenschaftssprache die „Nutzung einer jeweils schon vorhandenen Sprache im umfassenden Sinn zum Zwecke des Betreibens von Wissenschaft“ ist (Ehlich, 2011, 117). Die Verwendung stellt nicht nur „das Resultat von Sprachadaptierung“ (Ehlich, 2011, 118) dar, sondern markiert auch die Teilhabe an der Kommunikation einer bestimmten Gesellschaftsgruppe (vgl. Ehlich, 2011, 117). Ehlich hebt hervor, dass die Verbindung von „alltäglicher Sprache und ihrer wissenschaftlichen Realisierung“ der Schlüssel zur „Teilhabe an wissenschaftlichen Prozessen in einer demokratischen Öffentlichkeit“ (Ehlich, 2011, 123) ist. Der Mehrwert des „Alltäglichen“ besteht in einer gewissen Flexibilität (Huber, 2018, 7), dass Kommunikation außerhalb der eigenen Fachrichtung und interdisziplinär möglich wird (vgl. Ehlich, 2007, 105; Meißner & Wallner, 2019, 27).

Daraus ergibt sich der Begriff der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ oder „wissenschaftlichen Alltagssprache“ (Ehlich, 1994, 340). Ehlich bindet hier etwas Essentielles in die Begriffsbildung mit ein. Oft sind es alltägliche Redewendungen, denen keine große Aufmerksamkeit geschenkt wird, oder als Floskeln abgestempelte Kollokationen, die, korrekt verwendet, dem Text das „wissenschaftliche“ Etwas geben. Gabriele Graefen beschreibt die Rolle idiomatischer Fügungen, die das „sprachlich-stilistische Erscheinungsbild wissenschaftlicher Texte“ (Graefen, 2004, 294) prägen, wie folgt: „Indem sie allen Wissenschaftlern als Ausdrucksmittel zur Verfügung stehen und keine fachliche Besonderheit aufweisen, sind sie Teil der Allgemeinen oder der Alltäglichen Wissenschaftssprache [...]“. Sie bedient sich hier des Ausdrucks, der von Konrad Ehlich etabliert wurde.

Eine korrekte Verwendung solcher idiomatischen Fügungen, wie zum Beispiel „x ist der Auffassung, dass...“ oder „x nimmt eine zentrale Rolle ein“, darf aber nicht als gegeben angenommen werden. Meißner und Wallner beschreiben in ihrem Forschungsdesiderat den Umstand, dass „[d]ie Aneignung

wissenschaftssprachlicher Kompetenz“ (2019, 32) eine immense Hürde darstellt. Besonders betroffen ist hier die interdisziplinäre und nicht-fachspezifische Lexik. Die Herausforderung ist der routinierte Einsatz und die adäquate Verwendung idiomatischer Fügungen, die auch Bestandteil der Alltagssprache sind.

In der Fachliteratur werden immer wieder Personen mit Deutsch als Fremdsprache (DaF) als Beispiel angeführt, die Schwierigkeiten im Lernen und in der Anwendung der Wissenschaftssprache Deutsch haben (vgl. Grafen 2004, 293). Ehlich (1994, 347) weist ausdrücklich auf die Notwendigkeit hin, die alltägliche Wissenschaftssprache als integralen Bestandteil des Unterrichts für Deutsch als Fremdsprache aufzunehmen. Allerdings ist hervorzuheben, dass die korrekte Verwendung nicht ausschließlich für Personen mit DaF eine Herausforderung darstellt (vgl. Ehlich, 1994, 37). Auch Dvorecky, angelehnt an Graefen (2001), erwähnt in seinem Artikel, dass „diese Varietät des Deutschen“ auch für Sprecher mit Deutsch als L1 ein Problem ist (Dvorecky, 2014, 102). Im Zuge der Ringvorlesung „Schreiben in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache“ im Wintersemester 2020/2021 an der Universität Wien hat Dagmar Knorr betont, dass es nicht nur einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik Wissenschaftssprache in Form einer Vorlesung bedarf, sondern auch einer Übung, um das erworbene Wissen praktisch um- und einsetzen zu können. Dies sei für DaF und Deutsch als Erstsprache relevant. Auch eine Vielzahl von Studierenden des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien thematisieren in ihren Masterarbeiten die Wissenschaftssprache, genauer die Wissenschaftssprache Deutsch. Der Fokus wird unter anderem auf die Lexik in der Wissenschaftssprache am Beispiel der Konnektoren (Fischbacher 2017), die Entwicklung der geschriebenen Wissenschaftssprache (Huber 2018) und die Vermittlung von Deutsch als Wissenschaftssprache (Friedl 2020) gelegt. Deutsch wird in diesen Arbeiten als Fremdsprache im Wissenschaftskontext wahrgenommen, auch für Personen mit Deutsch als Erstsprache.

Die oben angeführten theoretischen Abhandlungen widmen sich dem Thema Wissenschaftssprache Deutsch und erkennen auch die Problematik, dass es für Studierende herausfordernd ist, die Wissenschaftssprache zu beherrschen und richtig anzuwenden. Dennoch wird der Selbstwahrnehmung von Studierenden über ihre eigene Sprachentwicklung kein Diskussionsraum gegeben. Daraus ergibt sich das Forschungsdesiderat für den vorliegenden Artikel.

Knorrs Sprachkompetenzmodell

Das sprachensible Kompetenzmodell von Dagmar Knorr (Appendix Abb. 1) war Inhalt einer Einheit der Ringvorlesung „Schreiben in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache“, deren Besuch Michal Dvorecky als vertiefende Ergänzung zur Schreibmentor*innen-Ausbildung empfohlen hat. Dagmar Knorr veröffentlichte dieses Modell im April 2019 in der „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ (Knorr 2019, 165-179). Es ist ein Schreibkompetenzmodell, das Mehrsprachigkeit und Literalität in Zusammenhang bringt (Knorr, 2019, 166). Es soll Lehrenden und Studierenden als diagnostisches Instrument beim Eruierten der Stärken und Schwächen, die Schreibende im wissenschaftlichen Schreibprozess haben, dienen (Knorr, 2019, 166). Knorrs Modell entstand in erster Linie für Studierende, für die Deutsch eine Fremd- oder Zweitsprache ist (Knorr, 2019, 171). Es ist allerdings auch möglich, das Modell zur Diagnose der Schreibkompetenz in einer Sprache – in diesem Artikel der Wissenschaftssprache Deutsch – zu verwenden.

Das Grundgerüst des Modells ist ein dreidimensionales Koordinatensystem. Ausgehend von der zweidimensionalen Ansicht des Modells werden auf der waagrechten Achse die wissenschaftlichen Schreibkompetenzen nach Anforderungsbereichen differenziert. Hier unterscheidet Knorr zwischen prozessualen, textuellen, sprachlichen, sprachformalen und medialen Anforderungen (Knorr, 2019, 171). Diese Anforderungsbereiche werden dann noch weiter in die Subkategorien Schreibprozess, Autorenrolle, Leserorientierung, Textstruktur, Grammatik, Lexik, Orthografie, Interpunktion und Medium aufgespaltet (Knorr, 2019, 171). Auf der senkrechten Achse wird nach Wissensarten (-danach, wie Studierende Wissen generieren -) differenziert (Knorr, 2019, 171). Deklaratives Wissen, Problemlösewissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen werden hier einzeln angeführt (Knorr, 2019, 167). Aus der Kombination von Anforderungen und Wissen entstehen nun Felder, die die einzelnen Kompetenzbereiche zeigen, die Studierende sich aneignen müssen, um im wissenschaftlichen Schreibdiskurs zu bestehen.

Mit der vertikalen Achse kommt zusätzlich die Mehrsprachigkeit als Dimension hinzu. Nun kann ein*e Studierende*r für jede Sprache, die im Schreibprozess verwendet wird, alle Felder des Modells extra ausfüllen. So wird eine genaue Diagnose der Schreibfähigkeit erstellt, und zwar nicht nur für die Erst-, sondern auch für jede weitere Sprache (Knorr, 2019, 171-172).

Wie bereits erwähnt wurde in der bisherigen Forschung der Selbstwahrnehmung der Studierenden hinsichtlich ihrer Entwicklung bei der Verwendung der Wissenschaftssprache weniger Aufmerksamkeit gewidmet als anderen Bereichen (vgl. Huber, 2018; Friedl, 2020; Fischbacher, 2021). Da die Wahrnehmung der Entwicklung der Wissenschaftssprache der subjektiven Empfindung der Schreibenden unterliegt, ist es für diesen Artikel umso wertvoller, dass Knorr die schreibende Person in den Fokus rückt (Knorr, 2019, 172). Des Weiteren ist Knorrs Modell das einzige, das die Alltägliche Wissenschaftssprache als spezifischen abgrenzbaren Bereich anführt. Für das weitere Verständnis ist es auch wichtig, dass dieses Modell die metakognitive Ebene – und somit die Fähigkeit der Studierenden, über ihre eigene Entwicklung bei der Verwendung der Wissenschaftssprache nachzudenken – berücksichtigt (Knorr, 2019, 171). Unsere Untersuchung betrifft den Teilbereich „Alltägliche Wissenschaftssprache“, der unter Lexik bei den sprachlichen Anforderungen auf der waagrechten Achse zu finden ist (siehe Appendix Abb. 1, rote Markierung). Dort wird er von den anderen Subkategorien der Lexik (Fachsprache, Wortschatz) abgegrenzt (Knorr, 2019, 174). Bei der Kombination der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ mit den Wissensarten auf der senkrechten Achse konzentrieren wir uns auf das Feld in der untersten Zeile des Modells. Dagmar Knorr hat dieses Feld „lexikalische Prozesse alltäglicher Wissenschaftssprache“ genannt.

Forschungsinteresse

Das Forschungsdesiderat des Artikels ist die Wahrnehmung der Entwicklung der Wissenschaftssprache im Laufe des Studiums aus Sicht der Studierenden, komplettiert durch Perspektiven von Lehrenden.

Mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews soll Einblick gewonnen werden, ob und wie Studierende die Entwicklung ihrer Wissenschaftssprache wahrnehmen und reflektierend beschreiben können. Das Hauptinteresse gilt der individuellen Reflexion der Studierenden. Zusätzlich werden auch Lehrende befragt, um eine holistische Darstellung der Entwicklung zu bieten. Es soll zudem gezeigt werden, wie die empirisch gewonnenen Daten mit den in der Literatur dargestellten Erkenntnissen in Bezug auf den Terminus Wissenschaftssprache und dem Konzept der Vermittlung in Verbindung gesetzt werden

können. Darüber hinaus soll mit Hilfe der Interviews gezeigt werden, wie sicher sich Studierende im Umgang mit dem Werkzeug Wissenschaftssprache fühlen, ob es hier eine Entwicklung zu beobachten gibt und wie erfolgreich sie dabei aus Sicht der Lehrenden sind.

Methode

Die empirische Datenerhebung ist eine qualitative Analyse leitfadengestützter Interviews mit Studierenden und Lehrenden der FHCW. Als Interviewpersonen wurden Lehrende und Studierende der FHCW ausgewählt, die in einem deutschsprachigen Studiengang unterrichten bzw. studieren oder diesen abgeschlossen haben: 2 Lehrende (Interviews 1 und 2), 2 Bachelor- und 2 Masterstudierende (Interviews 3-6). Bachelor- und Masterstudiengang gehören zwar zu unterschiedlichen Studiengängen, aber da die Entwicklung der Wissenschaftssprache fachbereichsunabhängig ist, war das kein Ausschlusskriterium. Ausschlaggebendes Kriterium für die Auswahl als Interviewpartner*in war die Unterrichtssprache Deutsch. Auf Grund der zum Zeitpunkt der Datenerhebung herrschenden Umstände (COVID-19) wurden die Interviews online durchgeführt und aufgezeichnet. Die Interviews wurden per Hand in Word transkribiert. Mit Hilfe der Tools des Programmes MaxQDA wurden die relevanten Äußerungen der Interviews herausgefiltert. Diese wurden codiert und in Kategorien strukturiert. Dann folgten mit Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion die Schritte, die das Essentielle der Erkenntnisse der Untersuchungen herausgriffen. Die Interviewleitfäden für Lehrende und für Studierende sind im Appendix zu finden (Tabelle 1).

Studierende reflektieren im Interview über die Verwendung und Entwicklung der Wissenschaftssprache während ihres Studiums. Eine unserer Erwartungen war es, dass ein Unterschied je nach Studiendauer, insbesondere vom Bachelor zum Master, zu beobachten ist. Die individuelle Wahrnehmung der Studierenden steht im Vordergrund und zeigt auch Abweichungen von den Definitionen, die im Theorieteil erarbeitet wurden.

Die Lehrenden wurden als Expert*innen im Bereich der Wissenschaftssprache gebeten, aus ihrer Sicht über schriftliche Arbeiten von Studierenden hinsichtlich der Entwicklung der Wissenschaftssprache zu sprechen. Ihre Aussagen komplettieren die Aussagen der Studierenden, da sie als Rezipient*innen studentischer wissenschaftlicher Texte mit den Produkten direkt konfrontiert werden. So können sie über einen großen Zeitraum die Entwicklung der Wissenschaftssprache in verschiedenen Stadien und Ausprägungen verfolgen. Somit wird sichergestellt, nicht nur die individuelle Wahrnehmung der Studierenden zu zeigen, sondern auch die Sicht der Lehrenden, die diese Entwicklung sehen und bewerten.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Datenanalyse wurden wie folgt in vier Bereiche gegliedert: Entwicklung der Wissenschaftssprache, Stärken und Schwächen in der Anwendung der Wissenschaftssprache, das Knorr-Modell und Reflexion und Erkenntnis.

Entwicklung der Wissenschaftssprache

Studierende beschreiben eindeutig eine Entwicklung der eigenen Wissenschaftssprache im Laufe des Studiums. Es werden zahlreiche Quellen genannt, die die Entwicklung der Wissenschaftssprache

beeinflussen und zeitgleich eine Entwicklung erst ermöglichen. So heißt es etwa, dass sich durch das „sich Beschäftigen mit Studien, mit anderen wissenschaftlichen Texten“ (I6, Z 4-5) und „allein durch das Lesen von Texten“ (I6, Z 8-9) passive Schreibkompetenzen bilden. Zusätzlich werden Vorlesungen („Je mehr man liest, je mehr Vorlesungen man hört“ (I4, Z 41)) und Bachelorarbeiten aus früheren Jahrgängen („wo wir quasi ein paar gute Arbeiten gelesen haben und ein paar schlechte Arbeiten [...] sodass wir einen Überblick haben, was sollt man auf keinen Fall machen, was soll man machen“ (I4, Z 84-86)) von Studierenden als Einfluss auf die Entwicklung ihrer Wissenschaftssprache erwähnt: „Am Schluss geht’s dann halt automatisch, man denkt nicht mehr so großartig darüber nach [...]. Natürlich hat sich da gewaltig was verändert“ (I4, Z 21-23).

Die Entwicklung der eigenen Wissenschaftssprache wird von Studierenden wahrgenommen, aber zeitgleich mit einer gewissen Notwendigkeit in Verbindung gebracht. Die Wissenschaftssprache wird als Werkzeug beschrieben, das zu beherrschen ist, „weil es notwendig ist. Ich glaube sonst hätte es sich nicht verändert“ (I5, Z 15-16). Ein*e Studierende*r hat allerdings keine weitere Veränderung der Wissenschaftssprache beim Wechsel von Bachelor zum Master beschrieben: „also zwischen Bachelor und Master gab es, glaube ich, keine Veränderung mehr“ (I3, Z 14).

Die Aussagen der Lehrenden unterstützen die Wahrnehmung der Studierenden, dass es eine Entwicklung der Wissenschaftssprache gibt:

Die Studierenden entwickeln sich ganz klar weiter. Wenn sie anfangen zu studieren sind sie viel weniger firm und können [die Wissenschaftssprache] nicht richtig verwenden und es ist toll zu beobachten, wie es dann wirklich schnell große Fortschritte gibt. [...] vor allem bei den Bachelorarbeiten sieht man dann wirklich, dass sich da etwas weiterentwickelt (I2, Z 3-8).

Zusätzlich können Lehrende die Studierenden klar in drei Gruppen einteilen: Studierende, die Vorwissen mitbringen; Studierende, deren größte Veränderung während des Studiums passiert; Studierende, bei denen keinerlei Veränderung erkennbar ist. Die letzte Gruppe bezeichnen sie als „beratungsresistent“ (I2, Z 8) und hier kann, unabhängig von Bachelor oder Master, keine Entwicklung der Wissenschaftssprache festgestellt werden: „bei einigen wenigen ändert sich das leider wenig oder gar nicht“ (I1, Z 13). Hier beziehen sich die Lehrenden vor allem auf Studienanfänger*innen im Bachelor.

Studierende äußern Zweifel an ihrer Schreibkompetenz zu Beginn des Studiums, nehmen aber dennoch eine positive Entwicklung der Wissenschaftssprache im Laufe des Studiums wahr. Einzelnen Personen helfen frühere Erfahrungen aus der Schule bei der Einordnung der Wissenschaftssprache und bei der späteren Verwendung im Studium. Von Studierenden wird nicht nur die Entwicklung zwischen Anfang und Ende eines Studiums erkannt, sie vergleichen auch den Anfang und das Ende eines Schreibprojekts, wie die Bachelorarbeit. Zum einen beschreiben sie, dass sich die Wissenschaftssprache verändert und sie am Studienende größere Sicherheit im Umgang damit erworben haben. Zum anderen sehen sie in individuellen, längeren Projekten eine Entwicklung der Wissenschaftssprache im Vergleich zu Schreibbeginn und -ende der Arbeit.

Von Seiten der Lehrenden wird diese Entwicklung innerhalb eines Projekts eindeutiger hervorgehoben: „Vor allem bei den Bachelorarbeiten sieht man dann wirklich, dass sich da etwas weiterentwickelt hat“ (I2, Z 7).

Stärken und Schwächen in der Anwendung der Wissenschaftssprache

Die Selbsteinschätzungen der Studierenden, wenn sie ihre Stärken und Schwächen bei der Anwendung der Wissenschaftssprache beschreiben, zeigen, wie das Bewusstsein für die Wissenschaftssprache mit fortlaufender Studiendauer wächst. Bachelor-Studierende wissen, dass es die Wissenschaftssprache gibt und dass sie etwas Spezielles ist, deren Kenntnis und Verwendung man sich eigens aneignen muss. Dennoch sind Bachelor-Studierende noch unsicher, welche Charakteristika die Wissenschaftssprache hat, und erwähnen bei näherer Beschreibung ihrer Fortschritte und ihrer Schwierigkeiten fast immer formelle oder methodische Aspekte wissenschaftlicher Arbeiten. Diese sind zwar dem korrekten wissenschaftlichen Schreiben zuzuordnen, aber eben nicht der sprachlichen Ebene der Wissenschaftssprache. So erzählt ein*e BA-Studierende*r: „Die Bachelor-Arbeit war [...] komplett neu, ich wusste [...] nicht, wie man den Methoden-Teil schreibt“ und berichtet dann weiter: „...da weiß man [...] nicht, wie man richtig zitiert oder am besten zitiert, da weiß man auch nicht, wie man am besten die Paper sucht, man weiß nicht, wie man z.B. die Firmen dann in Klammer schreibt“ (I4, Z 124-130). Nur einmal wird in den Interviews der Bachelor-Studierenden ein Bereich genannt, der der Alltäglichen Wissenschaftssprache zuzuschreiben ist. Ein*e Studierende*r erwähnt etwa Probleme mit Überleitungen zwischen den Sätzen: „ich hab am meisten Schwierigkeiten mit diesen linking words.“ (I4, Z 67-68).

Auch die Einschätzung der Stärken und Schwächen durch die Lehrenden bestätigt, dass die meisten Studierenden zuerst mit den formalen Aspekten des wissenschaftlichen Schreibens zu kämpfen haben, ehe sie sich mit der sprachlichen Ebene der Wissenschaftssprache auseinandersetzen können. So sagt eine der befragten Lehrenden zu den Schwierigkeiten der Bachelor-Studierenden: „Sprachlich betrachtet ist es schon so, dass von Bachelor-Studierenden [...] sehr viele sehr verbesserungswürdige Texte kommen“ (I1, Z 28-30), wobei „die Probleme liegen zuallererst nicht bei Grammatik oder Wortschatz oder bei sprachlichen Dingen wie Rechtschreibung, sondern am Anfang sind es textuelle Geschichten: Zitate, Format-Vorgaben. [...] Da gibt es einfach ein paar Dinge, die man machen muss.“ (I1, Z 19-22). Aber ab der Bachelor-Arbeit, so konstatiert auch die zweite befragte Lehrperson, sei eine große Verbesserung zu sehen: „Da passiert ein großer Sprung! [...] Es kommt wirklich selten vor, dass Leute sich [dann] im Master auch noch [damit] schwertun.“ (I2, Z 27-34).

Im Gegensatz zu den befragten Bachelor-Studierenden haben die befragten Master-Studierenden eine konkretere Vorstellung davon, was die Wissenschaftssprache ist. Was sie über ihre Stärken und Schwächen sagen, spiegelt klar wider, dass ihre Reflexionen nun sehr wohl auf der sprachlichen Ebene stattfinden. Des Weiteren scheint sich die Vorstellung, die Master-Studierende von der Wissenschaftssprache haben, häufig mit der Definition der Alltäglichen Wissenschaftssprache von Ehlich zu decken. Auch die Differenzierung in die Teilkompetenzen Wortschatz, Alltägliche Wissenschaftssprache und Fachsprache, die Dagmar Knorr in ihrem Modell vornimmt, kann von Master-Studierenden nachvollzogen werden. So zählt ein*e Master-Studierende*r das Beherrschen der gängigen wissenschaftlichen Kollokationen, das nach Ehlich und Knorr zur Alltäglichen Wissenschaftssprache gehört, zu seinen*ihren Stärken bei der Wissenschaftssprache: „Wo ich gut bin: das sind so Redewendungen und Floskeln. Ich glaube, ich habe einen sehr guten Wortschatz, und kann mit dem Wortschatz auch ganz gut spielen und ihn sehr flexibel einsetzen. Redewendungen, Floskeln, Synonyme – ich glaube, da bin ich ganz gut.“ (I6, Z 29-31). Und auch die Äußerung des*r zweiten befragten Master-Studierenden über Schwierigkeiten beim Formulieren spiegelt ein Bewusstsein für die Alltäglichen Wissenschaftssprache wider:

Was schwieriger ist[...], was man weiß in Worte zu fassen – und das in einem Satz! Da reihe ich mehrere Sätze in einem aneinander, und der Satz wird ewig lang, weil ich das alles erklären will, und bin gewohnt, so wie ich rede, alles in einem Satz zu erklären (lacht), ohne Punkt und Komma! Das dann aufzudröseln und richtig verständlich in Schriftart runterzubrecken, das ist mein schwacher Punkt. (I3, Z 34-39)

Denn, was er*sie hier meint, betrifft nicht die Satzzeichen oder die Länge der Sätze, sondern beschreibt neben der Schwierigkeit, gesprochene Sprache in Schriftsprache umzuwandeln, auch exakt die Herausforderungen bei der Verwendung der Alltäglichen Wissenschaftssprache: eben alles zwischen dem, „was man weiß“, und dem, was man dann in Worte fasst. In einer weiteren Einschätzung über seine*ihre Stärken und Schwächen beschreibt der*dieselbe Master-Studierende sehr treffend den Prozess der Anwendung der Wissenschaftssprache: seine*ihre Stärke sei, die Dinge „auf den Punkt [zu] bringen [und] einen Gesamtkomplex herunterzubrecken und in wenigen Worten zu sagen: darum geht’s! Das dann wiederum zu erklären und zu verlängern ist dann eher die Schwierigkeit.“ (I 3, Z 42-44) Auch wenn er*sie letzteres in dieser Äußerung als Schwäche einstuft, belegt dieses Zitat, dass der*die Master-Studierende sich die Kompetenzen der Wissenschaftssprache, Sachverhalte zuerst zu reduzieren und zu generalisieren, um sie dann in der Wissenschaftssprache auszudrücken, angeeignet hat.

Die Selbsteinschätzungen über die Stärken und Schwächen der Studierenden heben hervor, dass die Wissenschaftssprache allen befragten Studierenden ein Begriff ist – und zwar sowohl den Bachelor-Studierenden als auch den Master-Studierenden – wenn auch die Vorstellungen, was die Wissenschaftssprache ist, von Bachelor- und Master-Studierenden unterschiedliche aufgefasst wird. Des Weiteren hat sich bei diesem Fragenkomplex gezeigt, dass sich die Kompetenzen bei der Verwendung der Wissenschaftssprache vom Bachelor-Level bis zum Master-Level bei den befragten Studierenden weiterentwickelt hat. Dieser Meinung schließen sich auch die befragten Lehrenden an.

Das Knorr-Modell

Alle interviewten Personen sind sich einig, dass das Modell Knorrs „eine gute Veranschaulichung“ (I5, Z 107) der sprachlichen Facetten der Wissenschaftssprache darstellt. Hervorzuheben ist außerdem, dass keine der Personen das Modell vor dem Interview kannte. Gerade die Studierenden haben sich bis dato wenig mit der Theorie hinter ihrer wissenschaftssprachlichen Schreibkompetenz auseinandersetzt. Die graphische Darstellung und Differenzierung der einzelnen Kompetenzbereiche im Modell (Wortwissen, Alltägliche Wissenschaftssprache und Fachsprache) führen den Studierenden vor Augen, wo die Alltägliche Wissenschaftssprache in ihrer Schreibkompetenz einzugliedern ist.

Auf die Frage, in welcher Art die Wissenschaftssprache als Thema in ihrer Ausbildung behandelt wurde, gab es tendenziell indifferente Angaben. „[W]enn es erwähnt wurde, dann war es anscheinend nicht sehr greifend oder nur nebensächlich, weil grundsätzlich wurde eher auf andere Punkte der Schwerpunkt gelegt: auf die technischen Ausführungen, auf die Details, auf den Aufbau, auf die Strukturierung [...] - eher die formellen Dinge“ (I3, Z 54-57). Daraus kann abgeleitet werden, dass die Vermittlung formaler Kriterien mehr im Vordergrund steht und nicht die Vermittlung der (Alltäglichen) Wissenschaftssprache an Studierende. Es gibt aktuell keine Lehrveranstaltung in den Studiengängen der befragten Studierenden, die sich gezielt mit der Vermittlung und Verwendung der Wissenschaftssprache beschäftigt.

Studierende wurden zusätzlich befragt, ob nach ihrer Meinung das Modell zu Studienbeginn für das Grundverständnis dienlich gewesen wäre und sich ihr Bewusstsein nun nach dem Interview hinsichtlich der Wahrnehmung ihrer Wissenschaftssprache mit Hilfe des Modells geändert hat. Alle befragten Studierenden gaben an, dass eine theoretische Auseinandersetzung mit der Wissenschaftssprache während der Ausbildung wünschenswert gewesen wäre. „Ich finde, da wäre es generell sinnvoll gewesen, zum wissenschaftlichen Schreiben einen Kurs, eine Vorlesung oder eine Übung zu machen“ (I4, Z 91-92). Ein*e Studierende*r gab an, dass sein* ihr Jahrgang „gar nicht dieses Wissen mitbekommen [hat], wie man eine wissenschaftliche Arbeit überhaupt schreibt – woher auch? Es ist nicht normal, es ist nicht alltäglich, dass man eine wissenschaftliche Arbeit schreiben kann [...] - ja, ich bin absolut der Meinung, dass sowas uns gefehlt hat.“ (I5, Z 63-78).

Nach dem Interview hat sich die Wahrnehmung gegenüber der Wissenschaftssprache eindeutig verbessert bzw. ausgebildet. Das Knorr-Modell ist für Personen, die sich wenig bis gar nicht in ihrem Studienalltag mit Linguistik beschäftigen, sehr komplex. Dennoch wurden die grundlegenden Aspekte des Modells von Studierenden wie Lehrenden als hilfreich und verständnisfördernd beschrieben. Das Bewusstsein gegenüber der eigenen Wissenschaftssprache hat sich nach dem Interview definitiv geändert.

Als wenn ich das Modell so anschau, dann glaube ich, dass es mir primär nicht geholfen hätte, weil es schon sehr theoretisch ist. Ich glaube aber, dass das, was sich dahinter verbirgt, mir schon geholfen hätte. Das Modell an sich hätte ich, glaube ich, nicht kennen müssen, aber das, was das Modell versucht zu lehren, das hätte mir schon geholfen. (I6, Z 39-42)

Den Lehrenden ist das Modell vor dem Interview nicht bekannt. Dennoch sehen sie viel Potential in der Verwendung des Knorr-Modells in der Ausbildung, um die Wahrnehmung der Studierenden zu schärfen, dass Wissenschaftssprache mehr als nur die Verwendung von Fachvokabular bedeutet (I1, Z 99-100). Wie bereits erwähnt ist das Modell für einige der Befragten sehr komplex und vielschichtig. Dennoch sehen sie in den für das Interview relevanten Gebieten (siehe Abschnitt 4) großes Potential als Tool im Unterricht: „die drei Balken [sind] auf jeden Fall sehr anschaulich und eigentlich perfekt abgegrenzt“ (I5, Z 104-105).

Reflexion und Erkenntnis

Der abschließende Abschnitt ist dem Thema „Erkenntnis“ gewidmet. In den Interviews kam es bei Studierenden immer wieder zu Aha-Momenten, das sind die Augenblicke, in denen Studierende erkennen, wie sich ihre eigene Wissenschaftssprache im Vergleich zur vorgestellten Theorie verhält. Die eigene Wissenschaftssprache im Vergleich zur Theorie von Ehlich wurde von einem*r Studierenden so beschrieben: „Also unterscheiden würde ich jetzt gar nicht mal sagen, sondern, dass es die Alltägliche Wissenschaftssprache ziemlich gut trifft“ (I3, Z 63-64). Das Bewusstsein der Studierenden wurde durch das Interview gezielt angesprochen und vor allem eine Einführung in Knorrs Modell hat die Entwicklung der Wahrnehmung unterstützt. Die Bewusstseinsbildung wird von Studierenden aktiv wahrgenommen und beschrieben: „Ja, das könnte man tatsächlich so sagen, also bewusst war es mir nicht, tatsächlich stimmt das, dass es Veränderung einfach mit der Zeit gibt“ (I3, Absatz 76-77). Studierende erkennen ihre Kompetenzen in der richtigen Verwendung von alltäglichen Ausdrücken im Zuge der Alltäglichen Wissenschaftssprache, sie hätten es bisher nur nicht so dezidiert bei- und einem eigenen theoretischen Ansatz zugeschrieben. Im Gegensatz dazu hat ein*e Student*in (I6, Z 56-63) folgenden Umstand beschrieben:

Also es kommt darauf an, glaube ich, wie sehr ich mich anstrengte beim Schreiben, und das hängt wiederum damit zusammen, wie wichtig es mir ist, geschickt zu klingen. Ich glaube, je bemühter ich da bin und je gescheiter ich da klingen will, desto eher geht es ins Hochgestochene, was du auch gesagt hast, und dann wirken die Formulierungen gestelzter und nicht ganz so flüssig und nicht ganz so selbstverständlich, und dann wird mein Ausdruck auch umständlicher. Wenn ich etwas mehr von der Leber weg so schreiben kann, wenn es mehr für mich ist und weniger für andere, dann geht es eher so in die alltägliche Wissenschaftssprache.

Für diese*n Studierende*n bedeutet Wissenschaftssprache die Verwendung eines speziellen Vokabulars und einer distinktiven schriftlichen Ausdrucksweise. Die alltäglichen Ausdrücke finden nur für sein*ihr „eigenes Schreiben“ Verwendung, werden von ihm*ihr aber als nicht wissenschaftlich genug angesehen, um sie in wissenschaftlichen Arbeiten bewusst einzusetzen. Zusätzlich geht hier der disziplinübergreifende Aspekt verloren, den Ehlich in seinen Ausführungen herausstreicht (Ehlich, 2007, 105). Auch die Aussage einer Lehrenden geht in diese Richtung und weicht von Ehlichs Ansatz ab, wenn sie sagt, „es ist eine Sprache, die dafür nötig ist, dass man sich unter Fachleuten über ein Thema korrekt unterhalten kann“ (I2, Absatz 23).

Conclusio

Sowohl die Bachelor- als auch die Master-Studierenden nehmen eine Veränderung und Entwicklung ihrer Wissenschaftssprache im Laufe des Studiums wahr. Diese Ansicht wird auch von Aussagen der Lehrenden gestützt, die bei dem Großteil der Studierenden eine eindeutige Entwicklung erkennen können. Wenngleich die Entwicklungsschritte im Bachelor als größer und eindeutiger beschrieben werden können, so ist auch eine Veränderung im Master erkennbar.

Das sprachensible Kompetenzmodell von Dagmar Knorr ist keinem der Befragten geläufig. Nach einer einführenden Erklärung erkennen aber alle das Potential des Modells für den Hochschulunterricht. Um es in der Ausbildung zu verwenden, ist das ursprüngliche Modell möglicherweise zu vielschichtig. Hier wurde angeregt, eine simplifizierte Version speziell für die Wissenschaftssprache zu erarbeiten. Die Studierenden erwähnen auch, dass ihrem Empfinden nach, abgesehen von simplen Formatvorgaben, nicht ausreichend theoretisches Wissen zum Thema Wissenschaftssprache allgemein und konkret zu deren Verwendung in ihrem Fachgebiet in den jeweiligen Lehrveranstaltungen vermittelt wird. Eine grundlegende Auseinandersetzung mit Wissenschaftssprache würde ihnen helfen, nicht nur Literatur zu kopieren und zu replizieren, sondern selbstständig mit dem Tool Wissenschaftssprache arbeiten zu können. Der Definition der Alltäglichen Wissenschaftssprache von Ehlich stimmen die meisten Studierenden zu. Sie können ihre eigene Wissenschaftssprache sowohl mit dieser Definition vereinbaren als auch in Dagmar Knorrs Modell eingliedern.

Unsere Studie zeigt, dass Studierende eine Entwicklung ihrer persönlichen Wissenschaftssprache im Laufe des Studiums wahrnehmen. Dies wird auch von Aussagen der Lehrenden gestützt. Die befragten Lehrenden und Studierenden sehen eine Verbindung zwischen den theoretischen Ansätzen von Ehlichs Alltäglicher Wissenschaftssprache und Knorrs Sprachsensiblen Modell wissenschaftlichen Schreibens. Das Modell von Knorr beschreiben sie als sinnvoll, auch für den Hochschulbetrieb und die Wissenschaftssprache. Studierende hätten es gerne im eigenen Unterricht verwendet beziehungsweise überlegen Lehrende es in Zukunft eventuell in abgeänderter Weise in den Unterricht einzubauen.

Literaturverzeichnis

- Dvorecky, M. (2014). Zur Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Bereich. Dargestellt am Beispiel einer Lehrveranstaltung im Rahmen des Erweiterungscurriculums Deutsche Wissenschaftssprache und Studierstrategien. *ÖDaF-Mitteilungen*, 1, 98-111.
- Ehlich, K. (1994). Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In H. Kretzenbach & H. Weinrich, H. (Hrsg.), *Akademie der Wissenschaften: Linguistik der Wissenschaftssprache* (325-352). Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Ehlich, K. (2007). *Sprache und sprachliches Handeln. Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Ehlich, K. (2011). Wissenschaftssprachliche Strukturen. In Eins, W., Glück, H. & Pretschner, S. (Hrsg.), *Wissen schaffen – Wissen kommunizieren. Wissenschaftssprachen in der Geschichte und Gegenwart* (117-132). Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Fischbacher, R. (2017). Konnektoren (in) der Wissenschaftssprache. Zum quantitativen Gebrauch von Konnektoren in wissenschaftlichen Fachartikeln und Bachelorarbeiten. Dargestellt am Beispiel des Faches Gesundheits- und Krankenpflege. Universität Wien, Österreich.
- Friedl, M. (2020). Die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext. Eine Mixed-Methods Untersuchung. Universität Wien, Österreich.
- Graefen, G. (2001). Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In Wolff, A. & Winters-Ohle, E. (Hrsg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache: Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* (191-210). Regensburg: Fachverband DaF.
- Graefen, G. (2004). Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In: Wolf, A. (Hrsg.), *Integration durch Sprache* (293-309). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Heine, C. (2021). Ringvorlesung „Schreiben in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache“. Textkompetenzmodelle. Universität Wien, Wintersemester 2020/2021.
- Huber, B. (2018). Die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz mehrsprachiger Studierender. Eine qualitative Untersuchung der Verwendung der Alltäglichen Wissenschaftssprache in Seminararbeiten. Universität Wien, Österreich.
- Knorr, D. (2019). Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1, 165-176.
- Meißner, C. (2014). *Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine Korpusstudie*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Meißner, C., & F. Wallner (2019). *Das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften. Lexikalische Grundlagen für die wissenschaftspropädeutische Sprachvermittlung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.