



ZISCH



zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung

Ausgabe 1/2019

Schwerpunktt Themen:

Genretheorie

Mehrsprachigkeit

Wissenschaftssprache

Schreibentwicklung



Impressum

Herausgeber

Universität Wien
Center for Teaching and Learning
Universitätsring 1
1010 Wien
www.univie.ac.at

Für den Inhalt verantwortlich

Center for Teaching and Learning
Universitätsstr. 5
1010 Wien
ctl@univie.ac.at

Chefredaktion

Dr.ⁱⁿ Brigitte Römmer-Nossek & Erika Unterpertinger, MA

Inhaltliche Betreuung der Beiträge

Klara Dreo, MA
Dr. Michal Dvorecký
Dr.ⁱⁿ Brigitte Römmer-Nossek
Dr.ⁱⁿ Karin Wetschanow

Kontakt: ctl.schreibassistenz@univie.ac.at

Koordination, Text- und Bildredaktion, Lektorat und Korrektorat

Erika Unterpertinger, Brigitte Römmer-Nossek, Klara Dreo

Layout

Erika Unterpertinger

Visuelle Gestaltung

Klara Dreo

Herausgegeben vom Center for Teaching and Learning (CTL), präsentiert dieses Journal die Ergebnisse, die SchreibmentorInnen in zwei bis drei Semestern intensiver Beschäftigung mit Theorie und Praxis des wissenschaftlichen Schreibens im Rahmen des Erweiterungscurriculums erarbeitet haben. zisch erscheint zweimal jährlich, die Beiträge werden durch die Lehrenden des Erweiterungscurriculums durch den Prozess hindurch inhaltlich betreut sowie über ein Peer Review durch Lehrende und Studierende geprüft.

Editorial

Die Beschäftigung mit wissenschaftlichem Schreiben ist vielseitig: Schwerpunkte gehen von Schreiblehr- und -lernforschung über Hochschuldidaktik, Genres, Fach- und Wissenschaftssprache über Fragen zu Mehrsprachigkeit zur Schreibentwicklung und darüber hinaus. Damit erschließt sich ein interdisziplinäres, methodisch breit aufgestelltes Feld.

Im Erweiterungscurriculum „Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen – Ausbildung von SchreibmentorInnen“ an der Universität Wien werden in der Kooperation von SPL 10 und Center for Teaching and Learning (CTL) SchreibmentorInnen ausgebildet, die neben Ihrer supervierten Praxis auch kleine Schreibforschungsprojekte durchführen. Die Ergebnisse präsentieren sie im Rahmen einer Studierendenkonferenz und publizieren sie schließlich in der *zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung* (zisch).

Das Schreibmentoring-Programm besteht seit 2013, das Erweiterungscurriculum seit Wintersemester 2018. Die aktuellen thematischen Vertiefungen im Erweiterungscurriculum zeigen durch ihre Schwerpunktsetzung die Offenheit der Schreibwissenschaft als Disziplin auf: Der Fokus liegt auf Deutsch als Wissenschaftssprache, Genres, Mehrsprachigkeit und der Betrachtung von Schreiben als kognitivem und Entwicklungsprozess.

zisch *proudly presents* die ersten Forschungsergebnisse des ersten Durchgangs des Erweiterungscurriculums „Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen – Ausbildung von SchreibmentorInnen“.

Wien, im November 2019.

Die Redaktion

Inhaltsverzeichnis

Impressum	2
Editorial	3
Mehrsprachigkeit im universitären Kontext Nina Adelman, Marie-Therese Passow-Schwamberger, Bianca Simon	5
Zwischen Stolz und Angst Anita Bhatti, Ekaterina Frenzel, Cynthia Mair unter der Eggen, Maria Prchal	19
Wissen - schaf(f)t Schreiben Christina Dahn, Ina Runa Mangold, Nina Weihs, Lukas Weissinger	31
“Metaphorically Speaking, Knowledge is...” Frano Rismondo, Erika Unterpertinger	43
Objektivität und Macht Daniel Blahna, Klaus Kainz, Christoph Steinhart	54
Das prozessorientierte Schreiben Jasmin Degenhart	68
Der Blick angehender Lehrer*innen auf die Wissenschaft Pia Feiel, Julia Gramm, Amadea Mahn, Arabella Mühl	78
Wo steht Vorwissenschaftlichkeit? Petra Heiss	91

Mehrsprachigkeit im universitären Kontext

Einflüsse wissenschaftlicher Disziplinen auf das Verständnis von Mehrsprachigkeit

Nina Adelman, Marie-Therese Passow-Schwamberger, Bianca Simon (Universität Wien)

Betreuerin: Klara Dreö, MA (Universität Wien)

Abstract:

Dieses Projekt behandelt das Mehrsprachigkeitsverständnis von Studierenden zweier wissenschaftlicher Disziplinen der Universität Wien. Im Zentrum der Forschung steht die Arbeit mit mehrsprachiger wissenschaftlicher Literatur und das mehrsprachige wissenschaftliche Schreiben Studierender ab einem fortgeschrittenen Studienabschnitt. Es wurden zwei in ihren Schwerpunkten differente Disziplinen miteinander verglichen: das Institut für Geographie und Regionalforschung und das Institut für Anglistik und Amerikanistik. Zudem werden den beiden Zielgruppen die Typologien „sprachfern“ (Geographie) und „sprachnah“ (Anglistik) zugeschrieben. Insgesamt sechs Studierende mit Deutsch als Erstsprache wurden mittels qualitativer Leitfadeninterviews zu verschiedenen Aspekten ihres mehrsprachigen wissenschaftlichen Alltags befragt. Die Auswertung der Interview-Transkripte erfolgte mit dem Analyseverfahren der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann (Poscheschnik, 2010). Manche Ergebnisse trugen zur Aufdeckung von Strukturgesetzmäßigkeiten (Poscheschnik, 2010, 5) bei, andere sind nicht verallgemeinerbar. Die Arbeit mit mehrsprachiger wissenschaftlicher Literatur und das mehrsprachige wissenschaftliche Schreiben gestalten das Mehrsprachigkeitsverständnis von Anglistikstudierenden mit, nicht aber von Geographiestudierenden. Demnach beeinflussen Disziplinen das Verständnis von Mehrsprachigkeit der jeweiligen Studierenden.

Keywords: Mehrsprachigkeit, wissenschaftliches Lesen, wissenschaftliches Schreiben, Lese- und Schreibstrategien, Disziplinen

Einleitung und Forschungsinteresse

Im universitären Kontext ist das Thema Mehrsprachigkeit in vielerlei Hinsicht allgegenwärtig. Mit den Sprachen, die in der Institution „Universität“ aufeinandertreffen, geht nicht bloß eine linguistische, sondern auch eine kulturelle Vielfalt einher. Dieser Umstand ist Teil des Studierendenalltags und begleitet sie manchmal bewusst, oftmals unbewusst durch das gesamte Studium und darüber hinaus. Da das wissenschaftliche Arbeiten – damit einhergehend auch das wissenschaftliche Schreiben – zwischen akademischen Disziplinen stark variiert, entstand die Idee, den Aspekt „Mehrsprachigkeit“ innerhalb zweier Institute zu erforschen, die sich hinsichtlich ihres Sprachbezugs bereits bei oberflächlicher Betrachtung voneinander abheben. Die Entscheidung fiel einerseits auf das philologisch orientierte Institut für Anglistik und Amerikanistik und das natur- und gesellschaftswissenschaftlich geprägte Institut für Geographie und Regionalforschung. Aus der Perspektive der prozessorientierten Schreibdidaktik sind der Umgang mit Literatur und das Schreiben selbst von besonderer Relevanz. Dementsprechend wird diese Auseinandersetzung von folgender Forschungsfrage gelenkt: Wie gestaltet die Arbeit mit mehrsprachiger wissenschaftlicher Literatur und das mehrsprachige wissenschaftliche Schreiben das Verständnis von Mehrsprachigkeit bei Studierenden der Universität Wien mit Deutsch als Erstsprache? Zur Erhebung dieser Fragestellung werden die beiden genannten Institute der Universität Wien für den Vergleich eines „sprachnahen“ mit einem „sprachfernen“ Institut herangezogen.

Adelman, N., Passow-Schwamberger, M.-T., & Simon, B. (2019). Mehrsprachigkeit im universitären Kontext. Einflüsse wissenschaftlicher Disziplinen auf das Verständnis von Mehrsprachigkeit. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 1, pp. 5-18

Die Analyse wird auf Basis eines qualitativen Interviewleitfadens (Misoch, 2015) durchgeführt und mit den vier Analyseschritten der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann (Poscheschnik, 2010, 4-6) ausgewertet. Um eine gemeinsame Grundlage unter den Interviewteilnehmer*innen zu etablieren, beschränken wir uns auf in Österreich (vorrangig Wien) lebende Studierende mit Deutsch als Erstsprache. Mit Nachdruck ist darauf hinzuweisen, dass sich zum einen die Gegebenheit, dass Österreich kein rein deutschsprachiges Land ist und sich sprachliche Vielfalt zum anderen nicht (immer) einfach erfassen lässt, bewusst gemacht werden muss. Da in dieser Arbeit der Standpunkt vertreten wird, dass (wissenschaftliches) Schreiben ein Handwerk ist, das (im Laufe eines akademischen Studiums) erlernt werden kann, befragen wir – um umfassende Erfahrungsberichte generieren zu können – Studierende, die sich zumindest in der Endphase ihres Bachelorstudiums befinden. Die Arbeit mit wissenschaftlicher Literatur und die Entwicklung einer adäquaten Schreibkompetenz werden in einem Universitätsstudium vorausgesetzt, denn in letzter Konsequenz leistet der Erwerb dieser Fähigkeiten einen wesentlichen Beitrag zur Erlangung eines akademischen Grades.

Zahlreiche Gespräche, die unter Kolleg*innen geführt wurden, geben darüber hinaus Grund zur Annahme, dass wissenschaftliche Disziplinen erheblichen (indirekten) Einfluss auf das Mehrsprachigkeitsverständnis von Studierenden haben. Dieser Annahme liegt wiederum die These zugrunde, dass Disziplinen unterschiedliche Grundverständnisse darüber haben, wie mit nicht-deutschsprachiger Literatur umgegangen werden soll.

Vor diesem Hintergrund werden in Bezug auf das wissenschaftliche Lesen und Schreiben substantielle Unterschiede zwischen den beiden im Zentrum stehenden Instituten erwartet. Ziel dieses Projektes ist es einerseits, herauszufinden, ob bzw. welchen Einfluss wissenschaftliche Disziplinen (Anglistik, Geographie) auf das Mehrsprachigkeitsverständnis von Studierenden haben. Andererseits wird ein Beitrag zur interdisziplinären Schreibforschung geleistet, indem ein neuartiger, praxisbezogener Blick auf Strategien des mehrsprachigen wissenschaftlichen Arbeitens gelegt wird.

Theoretische Einbettung

Mehrsprachigkeit

Zur Verdeutlichung unserer Position werden in diesem Kapitel unterschiedliche Mehrsprachigkeitskonzepte miteinander verglichen. Daran anschließend wird ein Arbeitskonzept für dieses Projekt generiert. Laut Braun (1937, 115) ist Mehrsprachigkeit „die aktive vollendete Gleichbeherrschung zweier oder mehrerer Sprachen“. Eine ähnliche Auffassung vertreten Bloomfield (2001, 86), der behauptet, dass „diejenige Person (...) zweisprachig [ist], die zwei Sprachen muttersprachlich beherrscht“.

Das Mehrsprachigkeitsverständnis hat sich seit den 2000er-Jahren stark gewandelt. Auch wir vertreten eine „moderne“ Auffassung von Mehrsprachigkeit und gehen davon aus, dass man eine Zweit- oder Fremdsprache nicht bis zur Vollendung beherrschen muss, um als mehrsprachig zu gelten. Aus diesem Grund wird die Definition des GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) – publiziert vom Europarat im Jahr 2001 - herangezogen, in der ein divergierendes Verständnis von Mehrsprachigkeit propagiert wird:

Der Begriff 'mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz' bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann. (Europarat, 2001, 163)

In der Europaratsdefinition ist der Gedanke zentral, dass die Beteiligung an interkulturellen Kommunikationssituationen möglich ist. Diese Formulierung impliziert bereits die Gegebenheit, dass sich die sprachlichen Unterschiede innerhalb verschiedener Niveaus bewegen (Europarat, 2001, 163). Der Linguist und Kulturwissenschaftler Jan Blommaert (2010, 102-106) definiert Mehrsprachigkeit als ein Gebilde von Ressourcen, das an viele unterschiedliche Sprachen und kommunikative Zwecke anknüpfen kann. Die folgende Aussage resümiert die grundlegenden Aspekte seines Mehrsprachigkeitskonzepts: No one knows all of a language. That counts for our so-called mother tongues and, of course, also for other 'languages' we acquire in our life time [...] there is nothing wrong with that phenomenon of partial competence: no one needs all the resources that a language potentially provides [...]. Our real 'language' is very much a bibliographical given, the structure of which reflects our own histories and those of the communities in which we spent our lives (Blommaert, 2010, 103).

Der Autor erwähnt, dass es spezifische Formen der Sprachverwendung gibt und deshalb die Sprachkompetenzen von einer spezifischen Kommunikationssituation und dem Kommunikationszweck abhängig sind. Er unterstreicht damit auch die oftmals auftretenden Unterschiede der Sprachbeherrschung in Bezug auf Lese-, Schreib- und Sprechkompetenz. So kommt es vor, dass sich Menschen bestimmte Ausdrücke und Phrasen für bestimmte kommunikative Situationen aneignen, diese jedoch nicht unbedingt auf andere Kommunikationssituationen übertragbar sind (Blommaert, 2010, 103-104).

Diese "modernen" Ansätze zeigen, dass das Bestreben, eine Sprache bis zur Vollendung beherrschen zu können, ohnehin nicht in die Realität umgesetzt werden kann, da "Perfektion" in der Sprachverwendung schwer messbar ist. Deshalb kann weder im Zusammenhang mit einer Erst-, noch mit einer Zweit- oder Fremdsprache von einer vollendeten Sprachbeherrschung die Rede sein. Vielmehr soll eine Anwendungskompetenz erreicht werden, um eine oder mehrere Sprachen für den lebensnahen, beruflichen und privaten Gebrauch nutzen zu können. Für das vorliegende Konzept wird einerseits auf die Definition des Europarats (2001, 63) Bezug genommen, da diese unter anderem die wesentlichen Faktoren „Kommunikation“, „plurikulturelle Kompetenz“ und „interkulturelle Interaktion“ einschließt. Andererseits kommt Blommaerts (2010, 102-106) Auffassung von Mehrsprachigkeit erhebliche Bedeutung zu, weil sie die GERS-Definition um den Aspekt der utopischen Vorstellung, eine Sprache perfekt beherrschen zu können, erweitert.

Individuelle Anwendung wissenschaftlicher Lese- und Schreibstrategien in Erst- und Zweitsprachen

Die individuelle, kontextspezifische Anwendung von Lese- und Schreibstrategien beruht auf der persönlichen Wahrnehmung der Forschenden bzw. Studierenden. Die eigene Einschätzung des Aufwandes, der Anforderungen bzw. der Schwierigkeit spielt eine wesentliche Rolle in Hinblick auf die individuelle Wahl der strategischen Vorgehensweisen.

Dieser Gefühlsebene widmet sich Sabine Dengscherz (2018) in ihren Studien. Sie beschäftigt sich mit der

Anwendung von Lese- und Schreibstrategien in Erst- und Zweitsprachen. Ihr praxisorientiertes Projekt "PROSIMS" geht der Frage nach, wie Studierende mit Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache verschiedene Sprachen in ihren Schreibprozess einfließen lassen. Das komplexe, vierphasige Mixed-Methods Design fokussiert die „Zugänge zum Schreiben und die Schreibprozesse von mehrsprachigen Studierenden und Wissenschaftler*innen“ (Dengscherz, 2018, 214).

Primäre Kriterien sind der Erfahrungswert und der Erfahrungsgrad. Strategien liefern Antworten auf Herausforderungen und Schreiberfahrungen. Die Wahl der Strategie hängt also mit der individuellen Wahrnehmung der wissenschaftlichen Lese- und Schreibsituation zusammen. In jener Phase, in der der wissenschaftliche Lese- und Schreibprozess als Herausforderung empfunden wird, erfolgt der Einsatz einer individuell angepassten Strategie (Dengscherz, 2018, 12). Sowohl beim Lesen und Schreiben in einer Erst-, als auch beim Lesen und Schreiben in einer Zweit- oder Fremdsprache existiert der Prozess der Einschätzung der Herausforderung und der individuellen Wahl der Strategie. Auf einem professionellen Level werden Herausforderungen auf der heuristischen und der rhetorischen Ebene generiert. Bei ersterer geht es um die Sammlung von Ideen, die Kreation von Inhalten und Strukturen und um das Verstehen von Zusammenhängen. Auf der rhetorischen Ebene müssen bestimmte Textsortenkonventionen erfüllt, die zielsprachliche Gestaltung jedoch berücksichtigt werden. (Dengscherz, 2018, 13) Ulrike Lange (2012, 142) verwendet von Hanspeter Ortner angeführte Schreibstrategien (2000, 351-352) als Basis für das Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen. Sie betont, dass sich Ortners strategische Vorgehensweisen vor allem im "Maß der Zerlegung des Schreibprozesses in Einzelschritte [und im] Maß der Zerlegung des Schreibproduktes während des Schreibprozesses" unterscheiden (Lange, 2012, 142). Der dritte Aspekt, den sie hinzufügt, ist der verschiedenartige Einsatz von Erst- und Zielsprache im Schreibprozess. Sofern es die Situation zulässt, ist es - laut Lange - auch möglich, mehr als zwei Sprachen zu verwenden. Die von ihr zusammengestellte Liste an Schreibstrategien stellt eine Variation an theoretisch möglichen Arbeitsweisen dar. Die Bedeutung der Erstsprache nimmt in der Ordnung einen zentralen Stellenwert ein, nachdem sie die Strategien ausgehend vom höchsten bis hin zum niedrigsten ordnet (Lange, 2012, 142-143):

1. Übersetzen des eigenen Textes
2. Mehrsprachiges Versionenschreiben
3. Übersetzen im Kopf bei der Niederschrift
4. Planen und Formulieren in unterschiedlichen Sprachen
5. Sprachen in Prozess und Textentwurf frei mischen
6. Sprachen beim Schreiben des Textentwurfs mischen
7. Textteile in unterschiedlichen Sprachen schreiben
8. Nur mit der Zielsprache arbeiten

Die Anwendung wissenschaftlicher Lese- und Schreibstrategien kann sich demnach von Individuum zu Individuum stark unterscheiden. Je nach Sprachkompetenz und Verwendungshäufigkeit kann der Einsatz mehrsprachiger Strategien divergieren. Ziel ist es, die für den jeweiligen Kontext effizienteste und effektivste Methode oder eine Kombination mehrerer für den Eigenbedarf zu etablieren.

Wissenschaftliche Disziplinen

Das Institut für Geographie und Regionalforschung ist natur- und gesellschaftswissenschaftlich orientiert, wobei der Fokus primär auf den Naturwissenschaften liegt. Der individuell durch das breit gefächerte Spektrum an Lehrveranstaltungen wählbare Schwerpunkt (Spezialisierungsphase) der physischen Geographie (z.B. Klimaforschung) verdeutlicht dies (Institut für Geographie Regionalforschung, 2016). In beiden Lehramtsstudien (BEEd/MEd und Magister) gibt es keine sogenannten Spezialisierungsphasen. Ziel ist es, den Studierenden einen Einblick in alle geographisch relevanten Subdisziplinen (Physische Geographie, Humangeographie, Raumforschung und Raumordnung, Kartographie und Geoinformation) zu gewähren. In Bezug auf die sprachlichen Anforderungen des Instituts wird lediglich ein Fokus auf die Notwendigkeit des Erlernens und Anwendens einer adäquaten und korrekten wissenschaftlichen Fachsprache hingewiesen (Institut für Geographie und Regionalforschung, 2011; 2016). Die vorausgesetzte Beherrschung einer Fremdsprache auf einem bestimmten Niveau wird in keinem der Curricula des Instituts erwähnt.

Bachelorstudierende am Institut für Anglistik und Amerikanistik absolvieren entweder das Studium der English and American Studies oder der English Teacher Education. Geboten wird in beiden Fällen ein allgemeiner Einblick in die angelsächsische und angloamerikanische Kultur und Forschung. Das Lehramtsstudium vermittelt außerdem didaktische und methodische Zugänge für den Lehrberuf. Im Gegensatz zu den Bachelorstudien des Instituts für Geographie und Regionalforschung muss die Studien- und Zielsprache Englisch in Form der Gegenwartssprache bereits vor Studienbeginn mindestens auf dem Referenzniveau B2+ beherrscht werden, damit das Ziel des C2-Niveaus am Ende des Bachelorstudiums erreicht werden kann. Im Anforderungsprofil wird erwähnt, dass das Deutsch-Niveau der Anglistik-Studierenden mindestens auf dem Level C1 sein muss (Institut für Anglistik und Amerikanistik, 2013), was ebenso Teil der allgemeinen Zulassungsbedingungen der Universität Wien ist (Studienservice und Lehrwesen, 2019). Somit ist Mehrsprachigkeit nicht bloß eine geförderte Kompetenz, sondern auch Voraussetzung für die erfolgreiche Absolvierung der Bachelorstudien. Die Beschreibung der Anforderungsprofile und der zu erreichenden Sprachkompetenzen verdeutlicht dies.

Die Disziplin bietet verschiedene Spezialisierungen in Form von Masterstudiengängen an: Neben dem Master für das Lehramtsstudium bestehen ebenso die Optionen, Master of Arts in den Domänen English Language and Linguistics und Anglophone Literatures and Cultures zu absolvieren. Der Master of Arts im Fachbereich Linguistik verlangt das Referenzniveau C1+. Neben linguistischen Konzepten der Sozial-, Kultur-, und Sprachwissenschaft setzen sich Studierende bewusst mit dem Konzept der Mehrsprachigkeit auseinander (Institut für Anglistik und Amerikanistik, 2016). Im Master of Arts Anglophone Literatures and Cultures wird den Studierenden die anglophone Literatur und Kultur nähergebracht. Absolvent*innen sollen über eine ausgezeichnete mündliche und schriftliche Beherrschung der englischen Sprache in akademischen und anderen Textsorten (produktiv und rezeptiv) sowie über die Fähigkeit, diese mit entsprechendem literatur- und kulturwissenschaftlichem Werkzeug reflektieren zu können, verfügen (Institut für Anglistik und Amerikanistik, 2016). Mehrsprachigkeit wird somit anwendungsorientiert unterstützt. Der Master of Education für das Lehramtsstudium beinhaltet Themen aller Studienrichtungen des Instituts, wofür ebenso das GERS-Niveau C1+ Voraussetzung ist (Institut für

Anglistik und Amerikanistik, 2017). Mehrsprachigkeit existiert sowohl als Wechselspiel zwischen der Behandlung auf einer Metaebene in Form von Diskussionen über linguistische Konzeptionen, als auch in der aktiven Förderung dieser Kompetenz bei den Studierenden im kultur- und literaturwissenschaftlichen Fokus (Institut für Anglistik und Amerikanistik, 2017).

Die beiden Institute sprechen der Mehrsprachigkeit unterschiedliche Relevanz zu. An der Anglistik und Amerikanistik ist dies daran erkennbar, dass alle Studienoptionen Mehrsprachigkeit voraussetzen, sogar in vielfältigen Ausprägungen. Die Geographie und Regionalforschung führt hingegen kein sprachliches Qualifikationsprofil an, ergo wird Mehrsprachigkeit seitens des Instituts nicht aktiv gefördert. Einzig die Wissenschaftssprache Deutsch oder die für einzelne Subdisziplinen relevanten Fachsprachen werden erwähnt.

Empirie

Proband*innen

Sechs Studierende der Universität Wien – drei vom Institut für Anglistik und Amerikanistik, einem „sprachnahen“ Institut, und drei vom Institut für Geographie und Regionalforschung, einem „sprachfernen“ Institut – wurden zu mehreren Aspekten der Mehrsprachigkeit im universitären Kontext befragt. Um eine Ergebnisverfälschung zu vermeiden, haben wir bei den Interviewees der Geographie darauf geachtet, dass diese kein Sprachstudium als Zweitstudium belegen. Wir beschränkten die Auswahl auf Personen mit Deutsch als Erstsprache, die kurz vor dem Studienabschluss stehen. Sie sind im wissenschaftlichen Arbeiten routiniert und in der Lage, über ihre Lese- und Schreibstrategien zu reflektieren und darüber zu berichten. Außerdem haben sie ausreichend Einblick in den Aufbau und die Schwerpunkte ihrer Studienrichtung gewonnen.

Verwendete Methoden

Erhebung

Zur Erschließung des Datenmaterials wurde eine Kombination aus einer als Stimulus dienenden Übung und Einzelinterviews im Leitfadenformat ausgewählt. Die sechs Proband*innen wurden vor Beginn der Interviews zur Durchführung einer Übung (Pokitsch, Steinberg & Zernatto, 2018, 105-108), die eine Variation des Sprachenportraits darstellt, angeleitet. In einem relativ offenen Rahmen sollten die Studierenden dabei über die von ihnen angewandten Alltags- und Wissenschaftssprachen und Sprachvariationen wie Dialekte, Jargons etc. reflektieren (Pokitsch et al., 2018, 105-108). Im Anschluss an die Übung fand das leitfadenorientierte Interview statt, das circa zwanzig Fragen umfasste, die in die Kategorien wissenschaftliches Lesen, wissenschaftliches Schreiben, Mehrsprachigkeit und universitäres Umfeld untergliedert wurden. In diese Gliederung fielen etwa allgemeine Fragen zum (nicht-)wissenschaftlichen Lesen und Schreiben, dem dahinterstehenden Verständnis der Proband*innen, den von ihnen praktizierten Lese- und Schreibstrategien in unterschiedlichen Sprachen sowie Fragen zur Definition von Mehrsprachigkeit und der Rolle dieses Konzepts in ihrem alltäglichen Leben. Unter Beobachtung und teilweiser Mitwirkung einer zweiten Forscherin leitete die Interviewerin die Befragung. Die interviewende Person behielt die Kontrolle über die Befragung, wenngleich dem*der Interviewten

trotzdem ein Beantwortungsspielraum zur Verfügung stand. Obendrein gab die Interviewerin die Rolle als Expertin nicht ab. Zum Zwecke der Auswertung wurden die Sprachenportraits gesammelt und die Leitfadenterviews als Inhalts- bzw. Basistranskript verschriftlicht (Misoch, 2015, 65-70).

Auswertung

Die im Vorhinein durchgeführten Sprachenportraits (Pokitsch et al. 2018, 105-108) dienten als Stimulus-Übung für die Befragung und wurden deshalb nicht separat ausgewertet. Lediglich die in die Interviews eingeflossene Reflektion der Portraits wurde zur Auswertung herangezogen. Die Objektive Hermeneutik nach Ulrich Oevermann diene als Analyseinstrumentarium. Sie versucht, Kontexte zwischen subjektiven Bedeutungen, die Handlungen oder Aussagen für die interviewten Personen haben, und die dahinterliegenden objektiven Bedeutungsstrukturen, ergo die latente Sinnstruktur der Handlung, herzustellen. Letztere, also die objektiven, wissenschaftlichen Sinnstrukturen, werden von den Proband*innen häufig nicht bewusst wahrgenommen, „können aber mithilfe der Objektiven Hermeneutik erschlossen werden“. (Poscheschnik, 2010, 3) Um letztendlich zur tatsächlichen Bedeutung einer Aussage oder Handlung zu gelangen, findet die Analyse, die die objektive Bedeutungsstruktur eines Falles nach und nach herausfiltern soll, in vier Schritten statt (Poscheschnik, 2010, 4-6):

1. Forschungsfrage festlegen: Die Forschungsfrage, die sich im konkreten Fall mit der Positionierung und Wahrnehmung der Interviewten innerhalb eines sprachlichen und darüber hinaus auch sozialen Systems beschäftigt, wird festgelegt.
2. Grobanalyse: Die Rahmenbedingungen der Entstehung des Datenmaterials werden reflektiert.
3. Sequenzielle Feinanalyse: Dieser Analyseschritt bildet den Hauptteil der Objektiven Hermeneutik. Es "werden in einer Art Gedankenexperiment alle möglichen Bedeutungen einer Handlung exploriert" (Poscheschnik, 2010, 5). Sowohl wahrscheinliche als auch eher unwahrscheinliche Lesarten werden in Erwägung gezogen, um anschließend "allgemeine" Struktureigenschaften des Datenmaterials herauszuarbeiten. In weiterer Folge werden eher unwahrscheinliche Lesarten ausgeschlossen, wodurch sich allmählich eine Bedeutungsstruktur herausbilden kann.
4. Strukturgeneralisierung: Unter Verwendung eines Falsifikationsprinzips wird anhand mehrerer miteinander zu vergleichender Fälle die "Aufdeckung von Strukturgesetzmäßigkeiten" (Poscheschnik, 2010, 6) angestrebt.

Im Zuge der Durchführung dieser vier Schritte kann die Interpretation der Interviewdaten nur durch die gleichzeitige Analyse mehrerer Interpret*innen gewährleistet werden (Poscheschnik, 2010, 4). Aus diesem Grund wurde das im Rahmen dieser Untersuchung entstandene Datenmaterial von allen drei Forscherinnen ausgewertet.

Ergebnisse und Interpretation

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse präsentiert und interpretiert. In einigen Untersuchungsbereichen konnten Strukturgesetzmäßigkeiten (siehe Poscheschnik, 2010, 6) anhand der Aussagen mehrerer Befragter innerhalb einer Disziplin erschlossen werden, in anderen Bereichen ergaben sich teilweise gänzlich individuelle und somit nicht verallgemeinerbare Aussagen.

Sowohl die Proband*innen des Instituts für Anglistik und Amerikanistik als auch die der Geographie und Regionalforschung geben an, zwischen wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Lesen zu unterscheiden. Der Unterschied wird meist nicht nur an der Textsorte, sondern auch an der Lesestrategie festgemacht. Wenn die Studierenden einen Text für universitäre Zwecke benötigen, wenden sie andere Lesestrategien an als wenn sie diesen im nicht-universitären Kontext lesen. Sie lesen den Text etwa mit einer dahinterstehenden Fragestellung, machen sich Randnotizen oder unterstreichen Textpassagen. Außerdem ergaben sich grundlegende Unterschiede zwischen dem Lesen wissenschaftlicher Texte in der Erstsprache und einer Zweit- oder Fremdsprache. Während die Gruppe der Anglistikstudierenden keine oder nur geringfügige Unterschiede zwischen dem Lesen deutsch- und englischsprachiger Texte beschreibt, zeigen sich bei den Geographiestudierenden in diesem Bereich deutliche Abweichungen. Die Anglist*innen geben als nennenswerten Unterschied an, sich beim Lesen englischsprachiger Texte „wohler“ und routinierter zu fühlen, da sie in ihrem Studium fast ausschließlich von solchen umgeben sind und deutschsprachige Literatur für universitäre Zwecke kaum oder gar nicht verwenden. Diejenigen Anglistikstudierenden, die ein Zweitfach belegen, verwenden in allen Sprachen dieselben Lesestrategien. Die Geographiestudierenden sind beim wissenschaftlichen Lesen in ihrer Erstsprache Deutsch routinierter, verwenden in ihrer Zweitsprache Englisch jedoch Hilfsmittel wie Wörterbücher oder Übersetzungsprogramme und machen sich Randnotizen auf Deutsch.

Gleichermaßen wie beim Lesen betonen alle Befragten, zwischen wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Schreiben zu unterscheiden. Die meisten verbinden mit dem wissenschaftlichen Schreiben einen sehr hohen Arbeitsaufwand; für alle zählt eine Forschungsfrage oder These als Textgrundlage. Weiters soll der Textinhalt mit wissenschaftlichen Quellen belegt sein und Wissen überprüfen bzw. neues Wissen schaffen. Wissenschaftliche Textsorten müssen zudem bestimmten Strukturen gehorchen. Zwischen den Studierenden der untersuchten Disziplinen zeigen sich deutliche Unterschiede in der Verwendung wissenschaftlicher Schreibstrategien in einer Zweitsprache. Die Anglist*innen verfassen ihre wissenschaftlichen Arbeiten ausschließlich in ihrer Zweit- und Zielsprache Englisch, nur für Zweitstudien wird – und selbst dann nur in Ausnahmefällen – auf Deutsch geschrieben. Wenn Deutsch die Zielsprache ist, orientieren sie sich größtenteils an Textgerüsten englischsprachiger Textsorten, verwenden englischsprachige Phrasen und übersetzen diese ins Deutsche. Des Weiteren dienen englische Wörter beim Rohtext-Schreiben als Platzhalter für deutsche Synonyme, die erst in der Überarbeitung ersetzt werden. Im Vergleich dazu schreiben sie mit Ausnahme eines manchmal mehrsprachigen Ideen-Clusters vorweg ihre englischsprachigen Texte gleich komplett in der Zielsprache, ohne die Erstsprache als Hilfe zu verwenden. Die Interviewten der Geographie geben an, während ihres gesamten Studiums noch nie dazu aufgefordert worden zu sein, einen Text in einer Fremdsprache zu verfassen. Ein*e einzige*r Studierende*r dieser Disziplin erwähnt, innerhalb der Spezialisierung Physische

Geographie manchmal kürzere Texte wie Exzerpte auf Englisch zu verfassen. Diese Schwerpunktsetzung basiert jedoch auf freiwilliger Basis und umfasst, wenn überhaupt, nur einen kleinen prozentualen Anteil des Studiums.

Das jeweilige Verständnis, also die individuellen Definitionen von Mehrsprachigkeit, weichen in Details voneinander ab, verfolgen aber einen gemeinsamen Grundgedanken. Gleichzeitig harmonisieren die erwähnten Konzepte mit unserer Auffassung von Mehrsprachigkeit:

Also unter Mehrsprachigkeit versteh' ich, dass ich mehr als eine Sprache anwenden kann. Ob das jetzt schriftlich oder Sprechen ist, spielt keine Rolle, aber ich kann mehr als eine Sprache benutzen; im Kontext mit anderen Menschen. (...) Mit Sprache hängt auch immer sehr viel Kultur zusammen. (IA, 2019)

Folgende dem Arbeitskonzept der Mehrsprachigkeit entsprechenden Aspekte werden erwähnt: Mehrsprachigkeit bedeutet, eine Sprache zum Zweck der Kommunikation zu verwenden, wobei es zu Unterschieden in der mündlichen und der schriftlichen Kompetenz kommen kann. Menschen sind auch dann mehrsprachig, wenn sie mehrere Sprachen in unterschiedlichen Ausprägungen beherrschen, nicht aber alle auf Erstsprachenniveau. Selbst Dialekte sind als sprachliche Kompetenz im Sinne der Mehrsprachigkeit anzusehen. Zudem ist die Kultur, mit der man beim Erlernen einer Sprache in Kontakt kommt und für sich "aufnimmt", von Bedeutung. Des Weiteren wird der Einfluss einer Sprache auf die Selbstpositionierung und Identifikation eines Individuums erwähnt. Jede Sprache wirkt auf das eigene Denken ein, was auch das mehrsprachige Denken ermöglicht. Die Frage, ob sich das heutige Mehrsprachigkeitsverständnis der Studierenden von dem vor Studienbeginn unterscheidet, kann nicht für alle Proband*innen verallgemeinert werden. Die Erfahrungsberichte der Studierenden lassen darauf schließen, dass nicht alle Einflussfaktoren auf das jeweilige Universitätsstudium zurückzuführen sind. Einige Interviewees betonen beispielsweise, dass längere Reisen in andere Länder, studienbedingte Auslandsaufenthalte oder der Kontakt zu Personen aus anderssprachigen Ländern deren Verständnis von Mehrsprachigkeit verändert (hat). Andere bestätigen jedoch die Annahme, dass ihr Studium bzw. die Arbeit mit wissenschaftlicher Literatur und das Schreiben in einer Zweitsprache erheblichen Einfluss hatten bzw. haben.

Die Selbstwahrnehmung der Studierenden hinsichtlich ihrer Mehrsprachigkeit wurde nach Studienrichtung unterschiedlich beantwortet. Die Anglist*innen bezeichnen sich generell als mehrsprachig, wobei - mit Ausnahme einer Person, die auch Französisch einbezog - lediglich die Kombination aus Deutsch und Englisch genannt wurde. Die übrigen Zweitsprachen und Dialekte wurden dahingehend nicht berücksichtigt. Alle Anglistikstudierenden betonen, die englische Sprache aufgrund ihres Studiums derart häufig zu verwenden, wodurch selbstverständlich Auswirkungen auf den alltäglichen Sprachgebrauch entstehen. Sie denken in mehreren Sprachen, kommunizieren dem Anlass entsprechend regelmäßig in ihrer Erst- oder Zweitsprache oder mischen diese, um den Redefluss nicht zu unterbrechen. Zwei von drei Geographiestudent*innen nehmen sich hingegen nicht als mehrsprachig wahr. Der*Die dritte Proband*in gibt an, im wissenschaftlichen Kontext Deutsch-Englisch bilingual, im Alltag aber auf keinen Fall mehrsprachig zu sein, da er*sie kaum von einer Zweitsprache Gebrauch macht.

Die Befragten der Anglistik bejahen die Frage, ob das Studium ihr Verständnis von Mehrsprachigkeit beeinflusst hat, da sie sich Lehrveranstaltungsintern im Bereich der Linguistik mit Konzepten und der Verbreitung von Mehrsprachigkeit beschäftigt haben und auch mit verschiedenen Englischvariationen

konfrontiert wurden. Die Geograph*innen verdeutlichen, dass ihr Studium ihr Verständnis von Mehrsprachigkeit nicht mitgeprägt hat. Auch der expliziten Frage nach dem Einfluss wissenschaftlicher Literatur und des wissenschaftlichen Schreibens auf das Verständnis von Mehrsprachigkeit entgegen die Studierenden ungleich. Laut Aussage aller Geographiestudierenden wurde zu keinem Zeitpunkt im Studium verlangt, einen Text in einer Zweitsprache zu produzieren, sie betonen aber, dass das Lesen englischsprachiger Literatur zur Verbesserung ihrer Englischkompetenzen beigetragen hat. Der Beantwortung der Frage, inwieweit die wissenschaftlichen Lese- und Schreibprozesse ihr Verständnis von Mehrsprachigkeit beeinflusst haben, wird nicht Folge geleistet. Die Anglistikstudierenden versichern hingegen, dass das wissenschaftliche Lesen und Schreiben auf Englisch einen positiven Effekt auf ihre Sprachbeherrschung hat und ihre eigene Mehrsprachigkeit sehr wohl beeinflusst.

Die Geograph*innen erwähnen, keinerlei Lehrveranstaltungen in einer Zweitsprache absolvieren zu müssen. Nach Aussage eines*r Interviewee*s hält sogar der einzige ihm*ihr bekannte "English Native Speaker" seine Vorlesungen auf Deutsch. In einigen wenigen Lehrveranstaltungen darf man englischsprachige Arbeiten auf freiwilliger Basis verfassen. Die einzige Ausnahme stellt die Schwerpunktsetzung eines*r Proband*in dar, der*die in Physischer Geographie auch englischsprachige Lehrveranstaltungen besuchen muss, wobei lediglich die Arbeit mit Literatur in seiner*ihrer Zweitsprache gefordert wird, jedoch nicht das Verfassen englischsprachiger Abschlussarbeiten. Anders sieht es auf dem Institut für Anglistik und Amerikanistik aus, an dem laut Aussage der Befragten alle Studierenden dazu verpflichtet sind, alle Leistungen innerhalb einer Lehrveranstaltung in englischer Sprache zu absolvieren. Selbst innerhalb dieser Sprache wird ein gewisses Maß der "standard variety" des Englischen (entweder Received Pronunciation oder General American) in gesprochener und geschriebener Form positiv bewertet. Mit Ausnahme eines*r Proband*in aus dem Masterstudium Anglophone Literatures and Cultures, der*die behauptet, deutschsprachige Sekundärliteratur in seinem*ihrem Studium zu benötigen, welche er*sie in den wissenschaftlichen Arbeiten "selbstverständlich" auf Englisch wiedergibt, betonen die anderen Anglist*innen, ausschließlich mit englischsprachiger Literatur arbeiten zu müssen. Die Studierenden dieses Instituts unterhalten sich teilweise auch außerhalb ihrer Lehrveranstaltungen auf Englisch, da sie die Kommunikation in dieser Sprache als gegebene „Norm“ verinnerlicht haben.

Fazit

Die Lesestrategien der Anglistikstudent*innen unterscheiden sich zwischen ihrer Erstsprache und ihrer Zweitsprache Englisch kaum, wohingegen die Lesestrategien der Geographiestudent*innen zwischen der Erst- und Zweitsprache deutlich abweichen. Diese betonen, dass sie bei englischsprachiger Literatur zumeist Hilfsmittel zur Übersetzung verwenden. Die Schreibstrategien der Interviewteilnehmer*innen der beiden Disziplinen unterscheiden sich dementsprechend stark in ihrer Zweitsprache Englisch, jedoch kaum in ihrer Erstsprache Deutsch. Die Anglistik-Proband*innen verdeutlichen, dass sie beim Schreiben in deutscher Sprache unter anderem Phrasen und Textgerüste aus dem Englischen übernehmen und auf das wissenschaftliche Schreiben auf Deutsch übertragen. Abgesehen von einer*m Studierenden der Geographie, welche*r kürzere Texte auf Englisch verfasst, wurde von den Geographiestudier-

enden die Position vertreten, im Laufe ihres Studiums niemals auf Englisch geschrieben zu haben. Die Mehrsprachigkeitsauffassung aller Studierenden stimmt in weiten Teilen mit jener der Forscherinnen überein. Die Möglichkeit der interkulturellen Kommunikation in jeglicher Form und die kulturellen Besonderheiten, die mit der Verwendung einer Sprache mitschwingen, sind dabei wesentlich. Außerdem wird bei den Interviewten die Vorstellung vertreten, dass eine Sprache nicht in „vollendeter Kompetenz“ gesprochen werden muss, um sich als mehrsprachig bezeichnen zu können. Vier der sechs Befragten benennen sich selbst als mehrsprachig; worunter alle drei Anglist*innen fallen, jedoch nur ein*e Proband*in der Geographie. Unserer Auffassung nach sind dagegen alle Befragten mehrsprachig, weil wir von der breitgefächerten Auffassung ausgehen, die einerseits die Anwendungskompetenz einer Zweitsprache, andererseits ihre Sprachvariationen umfasst. Inwiefern sich das Mehrsprachigkeitsverständnis der Befragten seit Studienbeginn verändert hat, konnte nicht klar beantwortet werden, da längere Auslandsaufenthalte und der Kontakt zu Personen in anderssprachigen Ländern ebenfalls Einfluss nahmen. Das wissenschaftliche Lesen und Schreiben in englischer Sprache wurde hauptsächlich von Anglistik-Studierenden als einzubeziehender Faktor genannt. Während Geograph*innen versichern, dass ihr Studium keinen Beitrag zu deren Mehrsprachigkeitsverständnis geleistet hat, wird dies von den Anglist*innen bejaht, weil das Thema sowohl implizit als auch explizit in Lehrveranstaltungen aufgegriffen wird.

An dieser Stelle ist die zugrundeliegende Forschungsfrage nochmals anzuführen: Wie gestaltet die Arbeit mit mehrsprachiger wissenschaftlicher Literatur und das mehrsprachige wissenschaftliche Schreiben das Verständnis von Mehrsprachigkeit bei Studierenden der Universität Wien mit Deutsch als Erstsprache? Sowohl die Studierenden des Instituts für Anglistik und Amerikanistik als auch die des Instituts für Geographie und Regionalforschung heben hervor, dass sich ihre Sprachkompetenzen durch das Lesen englischsprachiger Literatur verbessert haben. Da die befragten Geograph*innen nicht dazu verpflichtet sind, englischsprachige Texte zu verfassen, trifft dies nicht auf das Schreiben zu. Die Anglisti*innen, die (fast ausschließlich) englischsprachige Literatur lesen und ausschließlich in englischer Sprache schreiben, betonen, dass die Arbeit mit mehrsprachiger wissenschaftlicher Literatur und das mehrsprachige wissenschaftliche Schreiben ihr Verständnis von Mehrsprachigkeit mitgestaltet bzw. mitgestaltet hat. Für die Geographiestudierenden gilt diese Aussage nicht.

Daraus lässt sich schließen, dass wissenschaftliche Disziplinen das Mehrsprachigkeitsverständnis ihrer Studierenden beeinflussen, wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen. Zwischen den beiden untersuchten Disziplinen, wovon eines philologisch, das andere überwiegend naturwissenschaftlich geprägt ist, ergeben sich gravierende Unterschiede. Während am Institut für Anglistik ausschließlich auf Englisch gelehrt und (wissenschaftlich) gearbeitet wird, besteht am Institut für Geographie in manchen Lehrveranstaltungen die Option, englischsprachige wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen, was von den Studierenden allerdings nur selten in Anspruch genommen wird. Somit besteht im Sinne der Mehrsprachigkeit ein Paradoxon auf drei Ebenen: der Auffassung der Studierenden, der Sprachverwendung innerhalb der Lehrveranstaltungen und der Propagierung des Konzepts in den Studienplänen. Betrachtet man die beiden Disziplinen vor dem Hintergrund des mehrsprachigen wissenschaftlichen Schreibens, ist hervorzuheben, dass der offizielle Weg vorgibt, an der Geographie auf zwei Sprachen

scheiben zu können, wobei es gleichzeitig als deutsch- und somit einsprachiges Studium bezeichnet wird. Dementsprechend wird die Mehrsprachigkeit nicht gefördert. Die Anglistik, die das Konzept der Mehrsprachigkeit in vielerlei Hinsicht fördert, ist so gesehen ein rein englisch- und somit einsprachiges Institut. Die Manifestation dieses Spannungsverhältnisses liefert eine wesentliche Basis für künftige interdisziplinäre Untersuchungen zur mehrsprachigen Schreibprozessforschung.

Literatur

- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (2001). *Die Sprache*. Übersetzt und Herausgegeben von P. Ernst & H.C. Luschützky. Wien: praesens
- Becker-Motzek, M., & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen
- Braun, M. (1937). Beobachtung zur Frage der Mehrsprachigkeit. *Göttingische Gelehrte Anzeigen*. Band 199, 115-130.
- Dengscherz, S. (2018). Wie schreibt man anspruchsvolle Texte in einer L2? Strategien und Routinen von erfolgreichen Schreiber*innen. *ÖDAF Mitteilungen* 2/2018, Jg. 34.
- Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin.
- Germanistische Linguistik 214) Tübingen: Niemeyer.
- Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien (2013): https://spl-anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_anglistik/Study/Downloads/BA_612/BA612_Curriculum_EnglishAmericanStudies.pdf (zuletzt online: 13.07.2019)
- Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien (2016): https://spl-anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_anglistik/Study/Downloads/BEd_407/BEd407_Curriculum_UF_Englisch.pdf (zuletzt online: 13.07.2019)
- Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien (2017): https://spl-anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_anglistik/Study/Downloads/MEd_507/MEd507_Curriculum_UF_Englisch.pdf (zuletzt online: 13.07.2019)
- Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien (2016): https://spl-anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_anglistik/Study/Downloads/MA_844/MA844_Curriculum_AnglophoneLiteraturesandCultures.pdf (zuletzt online: 13.07.2019)
- Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien (2016): https://spl-anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_anglistik/Study/Downloads/MA_844/MA844_Curriculum_AnglophoneLiteraturesandCultures.pdf (zuletzt online: 13.07.2019)
- Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien (2016): https://spl-anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_anglistik/Study/Downloads/MA_812/MA812_Curriculum_EnglishLanguageandLinguistics.pdf (zuletzt online: 13.07.2019)
- Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien (2016): https://spl29.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_spl29/Studium/Bachelor2016/Bachelor_Geographie_Curriculum_2016.pdf
- Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien (2016): <https://spl29.univie.ac.at/studium/bachelor-uf-gw-198-410/> (zuletzt online: 13.07.2019)
- Lange, U. (2012). *Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen*
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin [u.a.]: Walter de Gruyter.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. (Reihe
- Pokitsch, D., Steinberg, L., & Zernatto, E. (2018). Keine Panik! Es bringt nix: Grundrisse einer mehrsprachigkeitssensiblen Didaktik wissenschaftlichen Schreibens. In H. Kuhle, J. Giambalvo-Rode, & E. Gessner (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit als Chance. Atlas der Mehrsprachigkeit (1-16)*. Leipzig: Bildungsziel Mehrsprachigkeit.

Poscheschnik, G. (2010). Objektive Hermeneutik. In T. Hug, & G. Poscheschnik (Hrsg.). Empirisch Forschen. Über die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium (3-6). Stuttgart: UKV, Huter und Roth.

Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit (139-155). Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang

Umgebungen: Eine didaktische Analyse. In D. Knorr, & A. Verhein-Jarren (Hrsg.).

Universität Wien – Studienservice und Lehrwesen, Erstzulassung zu Studien <https://slw.univie.ac.at/studieren/studieninteressierte/> (zuletzt online: 15.09.2019)

Zwischen Stolz und Angst

Die Gefühle Studierender mit anderer Erstsprache zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch

Anita Bhatti, Ekaterina Frenzel, Cynthia Mair unter der Eggen, Maria Prchal (Universität Wien)
 Betreuerin: Klara Dreö, MA (Universität Wien)

Abstract:

„Zwischen Himmelhochjauchend und zu Tode betrübt“, beschrieb eine Schreibassistentin des Center for Teaching and Learning der Universität Wien während einer mündlichen Präsentation unseres Forschungsprojekts ihre Gefühle beim wissenschaftlichen Schreiben. Der Prozess des Schreibens ist von Ambivalenzen unabhängig von der Kompetenz oder Erfahrung der schreibenden Person geprägt. In der vorliegenden Arbeit haben wir uns diesen emotionalen Bezügen zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch bei Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch anhand eines Fragebogens genauer gewidmet. Welche Emotionen verknüpfen Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit dem wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch? Was sich zeigt: Die Befragten stehen vor den gleichen Sorgen und Problemen wie ihre Kolleg*innen mit Erstsprache Deutsch oder die oben erwähnte Schreibassistentin. Das unterstreicht: (Wissenschaftliches) Schreiben kann und muss erlernt werden. Dafür braucht es aber institutionelle Unterstützungsangebote.

Keywords: Wissenschaftssprache Deutsch, Mehrsprachigkeit, Emotionen, Wissenschaftlich Arbeiten/Schreiben

Einleitung

Mobilitätsprogramme, Stipendien und die vernetzte, mobile Welt generell ermöglichen es vielen, in einem anderen Land zu studieren. Laut dem International Report der Universität Wien (2018, 6-7) gibt es insgesamt 79.031 Studierende an der Universität Wien, davon sind circa 22.660 (29,8 %) internationale Studierende. Eine große Anzahl der Studierenden stammt aus Deutschland (7.227), aus anderen Ländern kommen 15.433 (Universität Wien, 2018, 6-7).

Die neue Studenumgebung geht häufig einher mit neuen sprachlichen Anforderungen, gerade beim wissenschaftlichen Arbeiten, zu dem wissenschaftliches Schreiben zählt. Die Universität Wien bietet diverse Betreuungsangebote wie Schreibmentoring, Einzelberatungen oder Schreibwerkstätten für alle Studierenden. Diese freiwilligen Programme sollen als Unterstützung im Schreibprozess dienen.

Sowohl in unserem Studienalltag als auch durch unsere Rolle als Schreibmentorinnen sind wir mit der Beziehung von Studierenden zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben auf Deutsch konfrontiert. In unseren jeweiligen Fächern (DaF/DaZ, Slawistik, Judaistik, Südasienkunde) begegnen wir zusätzlich vielen Kommiliton*innen, die sich eine andere Erstsprache als Deutsch zuschreiben. Für uns ist ihre Einstellung zum Schreiben in einer für sie fremden Sprache besonders interessant, da es zu den damit verknüpften Emotionen wenig Forschung gibt. Deswegen interessiert uns, welche Emotionen Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit dem wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch assoziieren.

Der emotionale Aspekt bildet den Hauptfokus unserer Untersuchung, gerade weil in der Erforschung des wissenschaftlichen Schreibens Emotionen bisher wenig beachtet wurden.

Bhatti, A., Frenzel, E., Mair unter der Eggen, C., & Prchal, M. (2019). Zwischen Stolz und Angst. Die Gefühle Studierender mit anderer Erstsprache zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 1, pp. 19-30

Emotionen begleiten den gesamten Schreibprozess und können sich stark verändern. Anfängliche Euphorie kann in Wut oder in Unsicherheit bei der Abgabe umschlagen und schließlich in einer ungeduldigen Erwartung der Note enden.

Wir wollen die Perspektiven der Studierenden beschreiben und nicht ihre „objektiven“ Emotionen herausfinden. Ausgehend von diesem Ziel wurde im Rahmen des vorliegenden Artikels ein qualitativer Zugang gewählt. Dabei bringen wir durch offene Fragebögen die Befragten zum Sprechen und beleuchten, welche Emotionen sie mit dem wissenschaftlichen Schreiben verbinden. Im Sinne dieses Ansatzes sehen wir auch von einer vordefinierten Einschränkung von „Deutsch als Zweitsprache“ ab. Stattdessen liegt der Fokus darauf, ob sich die Studierenden selbst eine andere Erstsprache zuschreiben. Wir haben Master-Studierende der Internationalen Entwicklung befragt. Zu dieser Proband*innen-Auswahl führten uns folgende Überlegungen: Erstens handelt es sich um Masterstudierende, die bereits etliche wissenschaftliche Arbeiten verfasst haben und diesbezüglich Erfahrungen aufweisen. Zweitens verfügen die oftmals internationalen Studierenden über unterschiedliche Erstsprachen. Drittens sind im Master Internationale Entwicklung Studierende eingeschrieben, die aus diversen Disziplinen stammen und somit unterschiedliche Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben allgemein und im wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch gesammelt haben. Des Weiteren war eine Beschäftigung mit den Begriffen Mehrsprachigkeit, Schreibkompetenz und dem Forschungsdiskurs um Emotionen beim wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben unumgänglich. Sie werden im Theoriekapitel dargelegt und gemeinsam mit den Ergebnissen der Untersuchung in einer zusammenführenden Diskussion behandelt.

Unsere Arbeit strebt keinen Vergleich zwischen Studierenden mit Deutsch als Erstsprache und Studierenden mit einer anderen Erstsprache an. Sie gibt die Sicht einer bestimmten Gruppe wieder und stellt somit eine Bestandsaufnahme dar, an die angeknüpft und an der weiter geforscht werden kann.

Theoretische Grundlagen

Da es sich bei den Proband*innen der durchgeführten Untersuchung um nach eigener Einschätzung mehrsprachige Studierende handelt, wird zunächst der Begriff der Mehrsprachigkeit beleuchtet. Anschließend wird auf die wissenschaftliche Schreibkompetenz sowie auf das wissenschaftliche Schreiben in der Zweitsprache eingegangen.

Mehrsprachigkeit

„Mehrsprachigkeit heißt, mehrere Sprachen zu beherrschen“ (Schmenk, 2005, 1): Auch wenn diese einfache Definition eine plausible Antwort auf die Frage, worum es sich bei Mehrsprachigkeit handelt, zu sein scheint, wird jene einfache Begriffsbestimmung häufig kritisiert. „Denn ‚Mehrsprachigkeit‘, so machen viele Beiträge deutlich, ist beileibe kein klares Konzept“ (Schmenk, 2005, 1).

Über die konkrete Bedeutung des Begriffs herrscht keine Einstimmigkeit. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen unterscheidet beispielsweise zwischen Plurilingualismus „(individuelle, persönliche Mehrsprachigkeit)“ und Mehrsprachigkeit „(gesellschaftliche Mehrsprachigkeit)“ (Europarat, 2001, zit. n. Schmenk, 2005, 1). In die Reihe der Mehrsprachigkeitskonzepte lässt sich des Weiteren Gogolins

„lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ einordnen sowie Überlegungen der Autor*innen Bredella et al. zur Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften. Auch Königs befasst sich mit dem Mehrsprachigkeitsbegriff und unterscheidet

zwischen ‚retrospektiver Mehrsprachigkeit‘ (was in etwa der ‚lebensweltlichen Mehrsprachigkeit‘ entspricht) [und] ‚prospektiver Mehrsprachigkeit‘ (einem Äquivalent zur ‚Mehrsprachigkeit‘ bzw. zum schulischen und institutionellen Erlernen von Sprachen) (Königs, 2004, 97, zit. n. Schmenk, 2005, 2).

Die aufgelisteten Anschauungen bezüglich des Mehrsprachigkeitsbegriffs stellen lediglich eine Auswahl dar.

Für die durchgeführte Untersuchung mit mehrsprachigen Proband*innen bildete die nachstehende Begriffsbestimmung die theoretische Ausgangsbasis:

Der Begriff der Mehrsprachigkeit bezeichnet einen Umstand, in dem den Sprachverwender[*innen] für ihre sprachlichen Handlungen nicht nur eine Sprache zur Verfügung steht, sondern in dem sie gleichzeitig mehrere Sprachen haben, die für kommunikative Zwecke aktiviert und eingesetzt werden können (Feld-Knapp, 2014, 15).

Feld-Knapp geht bei dieser Definition davon aus, dass Sprecher*innen über eine Erstsprache (L1) sowie über eine oder mehrere weitere Sprachen (L2, L3, L4) verfügen. Die Erstsprache wird von Sprecher*innen im Kindesalter in ihrem persönlichen Umfeld und alle weiteren Sprachen im fremdsprachlichen Kontext erworben (Feld-Knapp, 2014, 15).

Die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden in Bezug auf ihre Sprachen war für die Mitwirkung an der Studie ausschlaggebend. Das entspricht unserem qualitativen Ansatz, nicht schon im Vorhinein Kategorien zu konstruieren.

Diese theoretische Basis zur Mehrsprachigkeit fließt in unsere Arbeit und unseren Umgang mit den Proband*innen ein.

Wissenschaftliche Schreibkompetenz

Durch wissenschaftliches Schreiben findet an Hochschulen Sprach- und Schreibsozialisation statt. Damit wird wissenschaftliches Schreiben zur Basis für Wissenschaft und bildet eine fundamentale Kompetenz an Hochschulen (Kruse & Jakobs, 1999, 20–21). Dies bedeutet, dass wissenschaftliches Schreiben wesentlich zum Studienerfolg und erfolgreichen Absolvieren des Studiums beiträgt und den Weg zur beruflichen Laufbahn im wissenschaftlichen Bereich ebnet (Kruse, 2007, 9).

Beim Schreiben werden sprachliche sowie kognitive Kompetenzen benötigt. „Die ersten sprachlichen und kognitiven Kompetenzen werden in der Schule angeeignet“ und während des Studiums erweitert (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, 31). Im Zuge dessen müssen sich Studierende die Kompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens aneignen (Steinhoff, 2007, 2). Während der Schreibentwicklung erlernen Studierende unterschiedliche Fähigkeiten, unter anderem das Sammeln von Literatur und Material sowie den Umgang mit wissenschaftlichen Quellen, die Verwendung angemessener Sprache oder die Besprechung und Abwägung von Theorien (Kruse, 2007, 10).

Studierende erlernen das Schreiben durch Schreiben, so der Ansatz der prozessorientierten Schreibdidaktik. Während der Aneignung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen spielt die Reflexion des Schreibens eine zentrale Rolle. Sie ermöglicht Studierenden, die eigene Entwicklung zu leiten und Wissen zu ordnen. Schreiben fördert somit die Selbstständigkeit der Schreibenden. Des Weiteren sind Studie-

rende je nach Schreibentwicklung mit anderen Schwierigkeiten konfrontiert (Kruse, 2007, 10-11; 14), die durch das Schreiben gelöst werden. Schreiben ist somit ein „problemlösendes Handeln“ (Feilke, 2017, 160). Ferner zählt wissenschaftliches Schreiben zur „späten Schreibentwicklung“. Für wissenschaftliches Schreiben sind komplexe und vielschichtige Schreibkompetenzen erforderlich, die im Laufe der Zeit weiterentwickelt werden (Steinhoff, 2007, 75).

Wissenschaftliches Schreiben in der Zweitsprache (L2)

Was die Lage internationaler Student*innen bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens betrifft, so unterscheidet sich diese in manchen, wenn auch nur in wenigen, Punkten erheblich von der, in welcher sich Studierende mit Deutsch als Erstsprache befinden. Spielmann zufolge durchlaufen internationale Studierende beim Schreibprozess mehr Subprozesse und überarbeiten ihre Texte auch häufiger in ihrer Rolle als Erstsprachler*innen (Spielmann, 2011, 322–326).

Das wissenschaftliche Schreiben als komplexer Prozess war zunächst ein Schwerpunkt wissenschaftlicher Untersuchungen und Didaktisierungen in der Erstsprache (L1) Deutsch. Seit den 1980er Jahren ist im deutschsprachigen Raum ein Forschungsdiskurs zu wissenschaftlichen Schreibprozessen in der Fremd- und Zweitsprache (L2) Deutsch zu verzeichnen (Brinkschulte, 2012, 59).

Wissenschaftliches Schreiben bereitet allen Studierenden Schwierigkeiten, da sie sich mit eigenen Fragestellungen auseinandersetzen müssen sowie mit inhaltlichen und methodischen Aspekten des Studienfaches befassen. Die Herausforderung besteht darin, sprachlich, formal und inhaltlich entsprechende Texte zu verfassen. Während des Studiums erlernen Studierende erforderliches Wissen und Schreibkompetenzen (Knorr, 2018, 136–137).

Obwohl wissenschaftliches Schreiben für alle Studierenden eine Herausforderung darstellt, stellt sich die Frage nach der Bedeutung und Relevanz von Mehrsprachigkeit beim wissenschaftlichen Schreiben. Zum einen muss eine Berücksichtigung von und der Umgang mit Mehrsprachigkeit und wissenschaftssprachlichen Konventionen in einem monolingualen Schreibumfeld thematisiert werden. Zum anderen muss die sprachliche Identität mehrsprachiger Studierender berücksichtigt werden. Das Ziel sollte eine „wertschätzende, lernensensitive und der sprachlichen Heterogenität der Studierendenschaft gerecht werdende Umgebung“ sein (Knorr, 2018, 145).

Emotionen beim wissenschaftlichen Schreiben

Die Thematik der Emotionen beim wissenschaftlichen Schreiben fand bisher kaum Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs. Die einzigen Ausführungen dazu liegen bisher von Otto Kruse (2007) sowie von Dreo und Huber (2017) vor.

In seinem Buch „Keine Angst vor dem leeren Blatt“ schreibt Kruse über die möglichen Gründe, die Schreibblockaden bei Studierenden verursachen können und misst dabei der Rolle von Emotionen eine wesentliche Bedeutung bei. Dabei spielen die Sprachen der Studierenden keine Rolle und werden nicht berücksichtigt. Wie der Titel des Werkes andeutet, identifiziert Kruse vor allem negative, „unangenehme Empfindungen“ und Ängste beim Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens:

- Angst vor dem leeren Blatt
- Angst vor Bloßstellung
- Selbstkritik
- zu hohe Anforderungen an sich selbst
- Stress
- Panik
- Prokrastination
- Schwierigkeiten bei der Versprachlichung von Gedanken und Wissen (Kruse, 2007, 14; 27-29).

Daher bilden Kruse zufolge „frustrierende Schreiberfahrungen am Studienanfang [...] eher die Regel als die Ausnahme“ (Kruse, 2007, 26).

Neben Kruse befassen sich auch Dreo und Huber mit Gefühlen von Studierenden und gehen in ihrer quantitativen Studie zu Schreibkompetenz und Schreiberfahrung unter anderem der Frage nach, wie Studierende des Bachelors Germanistik an der Universität Wien wissenschaftliches Schreiben sehen. Sie berücksichtigen in ihrer Untersuchung nur Studierende mit Erstsprache Deutsch und beleuchten mittels eines Fragebogens, welche Gefühle die Studierenden mit dem wissenschaftlichen Schreiben in Verbindung bringen (Dreo & Huber, 2017, 107–108).

Da es sich bei den Antworten um „sehr ambivalente und emotionale“ handelte, stellen Dreo und Huber Folgendes fest:

Für die emotionale Dimension des Schreibens sollte es dementsprechend auch in der Schreibberatung Raum geben, idealerweise in einer individuellen und persönlichen Beratung, bei der auf die Emotionen Rücksicht genommen und auf sie eingegangen werden kann (Dreo & Huber, 2017, 114).

Der vorliegende Beitrag knüpft mit dem Ziel, Emotionen von Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben zu erfassen, an dieses Forschungsdesiderat an. Jedoch fokussieren wir die Erfahrungen von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.

Methode und Ablauf

Das Ziel unseres Forschungsprojektes ist es herauszufinden, wie Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ihre Gefühle zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch beschreiben und welche Emotionen sie beim Verfassen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten an der Universität Wien haben.

Um das zu untersuchen, haben wir eine qualitative Erhebung mittels eines Online-Fragebogens bestehend aus offenen Fragen durchgeführt, welcher an Studierende des Masterstudiums Internationale Entwicklung ausgeschickt wurde. Er besteht aus drei Abschnitten: Persönliches, meine Sprache(n) im Alltag, meine Sprache(n) an der Universität.

Zusätzlich zu den erlernten und gesprochenen Sprachen wurden die Studierenden nach ihren Gefühlen im Alltag und im universitären Kontext befragt, die sie reflektieren sollten.

Abgesehen davon wurden sie darum gebeten, ihre Erfahrungen in Bezug auf das Schreiben beziehungsweise ihre Vorgehensweise beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten anzugeben sowie etwaige Unterstützungsangebote, die sie in Anspruch nehmen. Schließlich fragten wir die Teilnehmer*innen, welche Gefühle sie mit dem wissenschaftlichen Schreiben verbinden.

Unsere Befragung führten wir mit Studierenden des Masters Internationale Entwicklung an der Uni-

versität Wien durch. Zu dieser Proband*innen-Auswahl führten uns folgende Überlegungen: Als Masterstudierende haben sie bereits etliche wissenschaftliche Arbeiten verfasst und weisen diesbezüglich Erfahrungen auf. Zweitens verfügen die oftmals internationalen Studierenden über unterschiedliche Erstsprachen. Drittens sind im Master Internationale Entwicklung Studierende eingeschrieben, die aus diversen Disziplinen stammen und somit unterschiedliche Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben allgemein und im wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch gesammelt haben. Der Zugang zum Feld erfolgte unter Einbeziehung der Studierendenvertretung (bagru Internationale Entwicklung) und des Sekretariats der Internationalen Entwicklung.

Im Curriculum für das Masterstudium Internationale Entwicklung (2016) sind die Qualifikationen und Studienziele beschrieben. Die Entwicklung von Schreibkompetenzen wird darin zwar nicht dezidiert erwähnt, könnte aber aus der folgenden Beschreibung abgeleitet werden: „[...] sie [Studierende] können komplexe Zusammenhänge analysieren, darstellen und sich systematisch, eigenständig und kritisch mit Entwicklung auseinandersetzen“ (Universität Wien, 2016, 1). Internationale Entwicklung ist also ein schreibintensives Studium, allerdings ist nicht ganz klar, wie stark diese Kompetenz im Laufe des Studiums gefördert wird.

Im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Fächern zählen sozial- und geisteswissenschaftliche zu den schreibintensiven Disziplinen (Haacke, 2017, 10). Beim Master Internationale Entwicklung handelt es sich um einen geisteswissenschaftlichen Studiengang, im Rahmen dessen Studierende zahlreiche schriftliche Arbeiten anfertigen müssen. Abgesehen von insgesamt drei Seminararbeiten sieht das Curriculum die Abgabe mehrerer Essays sowie eine abschließende Masterarbeit vor. Den Studierenden werden zusätzlich unterschiedliche Angebote wie das Schreibmentoring oder der Kurs Schreibwerkstatt zur Masterarbeit bereitgestellt. Es handelt sich dabei um keine Pflichtveranstaltungen.

Auswertung der Ergebnisse

Für die Auswertung der Fragebögen verwenden wir eine qualitative Inhaltsanalyse, unter anderem nach Mayring (2015). Wir haben uns für das von ihm beschriebene induktive Vorgehen entschieden. Dieses „strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vornahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstandes in der Sprache des Materials“ (Mayring, 2015, 81). Ansatz einer qualitativen Sozialforschung ist, durch Material aus dem Feld zu Aussagen zu gelangen und nicht bestimmte Vorannahmen einfach zu bestätigen.

Was die Ergebnisse der Untersuchung betrifft, ist anzumerken, dass die Teilnehmer*innen ihr vorheriges Studium nicht in einem deutschsprachigen Land absolviert haben. Deswegen haben einige keine Erfahrung mit dem wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch. Diese Fälle bearbeiten wir trotzdem, weil die Teilnehmer*innen ihr Verhältnis zur Sprache und zum wissenschaftlichen Schreiben insgesamt geäußert haben.

Auffällig war die Unsicherheit der Studierenden im Umgang mit Deutsch. Die Antworten auf den Fragebögen waren häufig fehlerhaft und teilweise beinahe unverständlich. Gleichzeitig haben die Studierenden einige Fragen anders verstanden als wir sie gemeint haben. Beispielsweise haben wir einmal um Adjektive gebeten, aber diese von fast niemandem als Antwort erhalten. Das muss nicht auf mangelnde

Sprachkenntnisse zurückzuführen sein. Um möglichst wenig willkürliche Interpretation in die Analyse fließen zu lassen, haben wir unverständliche Antworten ausgeklammert. Außerdem haben wir in den direkten Zitaten die Schreibweise der Teilnehmenden beibehalten. Aus den insgesamt 16 erhaltenen Rückmeldungen waren sieben unvollständig ausgefüllt.

Die gesammelten Metadaten der Teilnehmenden können der folgenden Tabelle entnommen werden:

	Erstsprache	weitere Sprachen	lernt Deutsch seit
Fall A	Bulgarisch	Mazedonisch, Serbokroatisch	Deutsch 13 Jahren
Fall B	Bulgarisch	Französisch Niederländisch	Englisch Deutsch 5 Jahren
Fall C	Mongolisch	Französisch Russisch	Deutsch Englisch 4 Jahren
Fall D	Arabisch	Englisch	Deutsch 1 Jahr und 5 Monaten
Fall E	Mongolisch	Englisch	Deutsch 9 Jahren
Fall F	Nepalesisch	Englisch	Deutsch 2,5 Jahren
Fall G	Ukrainisch	Tschechisch Englisch	Deutsch Russisch 8 Jahren
Fall H	Serbisch	Englisch Spanisch	Deutsch 6 Jahren
Fall I	Albanisch	Italienisch Spanisch	Deutsch Englisch 2 Jahren

*Tabelle 1: Metadaten der Teilnehmer*innen*

Bei mehrmaliger Durchsicht der Fragebögen haben wir nach Zusammenhängen und Wiederholungen gesucht. Diese haben wir kodiert und in vier Themencluster kategorisiert:

- 1) Gefühle zu Deutsch
- 2) Gefühle beim Schreiben auf Deutsch
- 3) Gefühle beim wissenschaftlichen Arbeiten
- 4) Strategien zu Überarbeitung und Beratung

Unsere Kodiereinheit waren klare und vollständige Phrasen beziehungsweise Satzelemente. Die Kontexteinheit war der ganze ausgefüllte Fragebogen beziehungsweise die Beantwortung der Frage und die Auswertungseinheit alle ausgefüllten Fragebögen (Mayring, 2015, 88). Die endgültigen Kategorien haben sich aus dem Material erschlossen und wurden nicht vorher von uns festgelegt. Das entspricht unserem qualitativen Anspruch, die Quellen für sich sprechen zu lassen.

Die Antworten der Studierenden waren von scheinbaren Gegensätzen geprägt. Angst und Freude, Selbstbewusstsein und Unsicherheit sind häufig bei der gleichen Person zu finden. Im Folgenden werden die Überschneidungen analysiert und die Aussagen an einzelnen Beispielen illustriert.

Schon die Beziehung der Studierenden zu Deutsch allgemein (Themencluster 1) ist auf den ersten Blick widersprüchlich. Einige Teilnehmer*innen sehen die Sprache zwar als grob, zu genau und angereichert mit überflüssigen Floskeln an, aber gleichzeitig: „Die Sprache an sich finde ich zwar hässlich, aber ich

liebe sie trotzdem, weil ich bereits eine emotionale Bindung zu dieser Sprache habe.“ (Fall A)

Die Befragten sind stolz auf ihre Sprachkenntnisse, sie ziehen Selbstbewusstsein daraus: „[...] wenn man eine neue Sprache beherrscht, ist das Selbstbewusstsein sehr erhöht, was als großes Motiv angesehen werden kann, dass man sich weiter entwickelt.“ (Fall D) Gleichzeitig verbinden sie Angst vor allem mit dem Sprechen auf Deutsch, viele gerade zu Beginn ihres Aufenthalts in Österreich. „Ich schäme mich zu reden weil ich sofort wie äuslanderin genommen würde“, sagt Fall G.

Die Teilnehmer*innen beschreiben also ein ambivalentes Verhältnis zur Sprache Deutsch an sich: Einerseits sind sie begeistert, finden sie andererseits wieder unschön. Zum einen gibt ihnen das Beherrschen mehrerer Sprachen Selbstbewusstsein, zum anderen sind sie gerade am Anfang ihres Studiums unsicher und fürchten sich regelrecht zu sprechen.

Die Gefühle beim Schreiben auf Deutsch (Themencluster 2) stehen in enger Beziehung zum Verhältnis zum Deutschen allgemein. Auch hier ist eine Dialektik festzustellen. Gerade in der Anfangszeit war es für die Befragten schwierig, auf Deutsch zu schreiben. Mittlerweile geht es den meisten aber besser damit: „[...] im Laufe der Zeit gewöhnt man sich daran...“ (Fall B). Für einige sei es mittlerweile kein Problem mehr.

Gleichzeitig fallen Wörter wie „mühsam, langweilig, zu präzise“ (Fall E), um das Schreiben auf Deutsch zu beschreiben. Die größten Probleme haben die Teilnehmenden beim Wortschatz und bei der Rechtschreibung. Außerdem würden sie viel Zeit brauchen. Ein weiteres rekurrendes Problem ist die Unsicherheit, ob das Verfasste tatsächlich wissenschaftlich sei.

Fühlen sich manche also mittlerweile sicher beim Schreiben auf Deutsch, hatten alle gerade am Anfang Probleme und brauchen nach eigenen Aussagen überdurchschnittlich viel Zeit beim Schreiben auf Deutsch. Wie beim ersten Punkt befinden sich die Studierenden in einem Spannungsverhältnis zwischen Unsicherheit und Selbstsicherheit.

Ihre Beziehung zu wissenschaftlichem Schreiben (Themencluster 3) unterscheidet sich teilweise zu ihrer Beziehung zum Schreiben auf Deutsch. Fall A beschreibt Schreiben sogar als „eine Art Meditation“. Andere fühlen sich weniger sicher: „Manchmal fühle ich mich richtig nervös, wenn ich eine Präsentation oder einen Vortrag halten muss, weil mich dann die meisten Kollegen und Kolleginnen wegen meines Akzents komisch/fragwürdig/auslachend anschauen“, sagt Fall B. So geht es auch einigen anderen Studierenden. Der Druck an der Universität und die Angst vor dem Urteil der Kolleg*innen sind bestimmende Gefühle. Einigen fällt wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben generell schwer. Fall B beschreibt es als „unangenehm, lästig und langweilig“. Wieder erwähnt wird der Faktor der Zeit. Die Studierenden brauchen nach ihrer eigenen Einschätzung lange und müssen sich Schritt für Schritt einem Schreibprodukt annähern.

Trotz ihrer vielen Unsicherheiten nehmen wenige Teilnehmende Unterstützungsangebote in Anspruch, würden sich aber gleichzeitig mehr wünschen (Themencluster 4). Vor allem der Freundes- und Bekanntenkreis wird zu Rate gezogen, seltener das Lehrpersonal. Nur Fall E hat ein Schreibmentoring besucht.

Diskussion

Das ausgewertete Material hat keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern gibt einen Einblick in das Denken und Fühlen einiger Studierender. Ihre Aussagen unterscheiden sich teilweise, vor allem die Einschätzung ihrer eigenen Deutschkenntnisse geht auseinander. Gleichzeitig lassen sich auch einige Gemeinsamkeiten erkennen. So paradox es klingt, bildet die größte Übereinstimmung ihre ambivalente Beziehung zum Deutschen und zum Schreiben auf Deutsch. Auf der einen Seite ist sie geprägt von großen Unsicherheiten. Diese entstehen einerseits durch Selbstzweifel, andererseits durch Druck von außen. Beides beeinflusst sich wechselseitig. Die Angst etwas falsch zu machen wird begleitet von der Sorge, verspottet zu werden, wie es bereits Kruse beschreibt. Gleichzeitig ziehen die Teilnehmer*innen Selbstbewusstsein aus ihrer Sprachkompetenz. Auch hier sind der Zuspruch von außen und der eigene Stolz auf die Fähigkeiten prägend.

In ihren Aussagen über ihre Schreibkompetenzen positionieren sich die Studierenden immer gegenüber einer teilweise unbestimmten Entität. Wenn sie ansprechen, langsam zu arbeiten, impliziert das eine Gruppe, die schneller arbeitet. Wenn sie glauben, viele Fehler zu machen, gehen sie von einer Norm aus, die sie nicht beinhaltet. Die Frage ist, wie diese Norm für sie zustande kommt und ob sie fähig wären, sie näher zu bestimmen. Erst bei der Angst vor Spott oder dem mündlichen Vortrag wird diese Vergleichsgruppe konkretisiert, beispielsweise mit „den Kollegen“ (Fall B, Fall D). Die Befragten beziehen sich in einen Prozess des „Othering“ mit ein (Said, 1978; Spivak, 1996). Zur Konstruktion des Eigenen braucht es ein Anderes. Damit eine Gruppe sich als zusammengehörig fühlt, ist es essentiell für sie zu definieren, wer nicht dazu gehört. Diese Polarisierung kann auf äußerlichen Merkmalen basieren, auf sozialer Stellung oder unterschiedlichen Kompetenzen. Schnell geraten die „Anderen“ zum Fremd- bis Feindbild. In diesem Fall passiert der Vorgang aber beinahe umgekehrt: Ein imaginiertes Anderes wird zum Ausgangspunkt, das Eigene zu konstituieren. Die beschriebene gegensätzliche Gruppe wird implizit als kompetenter dargestellt, während die Interviewten sich und ihre Fähigkeiten abwerten. Dabei sehen sie sich selbst nicht explizit als Teil einer Gruppe, die der „Norm“ gegenübersteht. Das Othering stellt hier also das Individuum einer Entität gegenüber, was wiederum ungewöhnlich ist. Unsere Annahme ist, dass sich die Teilnehmenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch hier unbewusst mit Studierenden mit Erstsprache Deutsch vergleichen. Allerdings sprechen die Untersuchten mit Erstsprache Deutsch bei Huber und Dreo (2017) sowie bei Kruse (2007) die gleichen Problematiken beim wissenschaftlichen Schreiben an. Selbstzweifel, Druck von außen und Überforderung spielen auch in ihrem Schreiben eine wesentliche Rolle.

Die Studierenden positionieren sich mit dieser Gegenüberstellung in ihrem universitären Umfeld. Es muss nochmals genauer hinterfragt werden, an welchen und weshalb genau an diesen Grenzen die Unterscheidungen vorgenommen werden. Damit werden Machthierarchien und vor allem die Chancen im akademischen Feld sichtbar. Fall D spricht in seinem wissenschaftlichen Tun an der Uni Wien von: „Angst, weil an der Uni die anderen (Kollegen oder die LV Leitung) erwarten, dass man ein wissenschaftliches Niveau hat ...“

Hier ist es möglich, fragend zu intervenieren und einerseits zu versuchen, diese konstruierte Trennung der Gruppen durch die Vermittlung von Chancengleichheit aufzulösen, andererseits dezidierte Un-

terstützungsangebote für Studierende mit Unsicherheiten beim Schreiben zu bieten. Es ist sinnvoller, Studierende nach Unsicherheiten beim Schreiben aufzuteilen als nach Erstsprachen. Außerdem wird gezeigt, dass alle Studierenden mit den gleichen Schreibproblemen konfrontiert sind.

Conclusio

Von extremer Unsicherheit bis zu tiefem Stolz reichen die Emotionen, die Studierende bei einem wissenschaftlichen Schreibprozess durchmachen. Unabhängig von ihrer Erstsprache, wie unsere Untersuchung zeigt.

Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch fühlen sich gegenüber einer nicht immer konkretisierten Gruppe weniger kompetent. Damit begeben sie sich in einen ungewöhnlichen Prozess des Otherings, in dem sie sich als Individuum gegenüber einer „fähigeren“ Entität abgrenzen.

Um diese Hierarchisierungen aufzulösen, gilt es sich anzusehen, in welche Strukturen die Studierenden an der Universität eingebunden sind. Das Umfeld ist wesentlich in der Beziehung von Studierenden und ihren Sprachen. Damit wird es eine institutionelle Angelegenheit. Die Universität ist gefragt, Studierende zu fördern und Mehrsprachigkeit als Kompetenz anzuerkennen. Die handelnden Personen, vor allem Lehrende und Mitstudierende, dienen als Maßstab, Ratgebende und haben die Macht, Studierende emotional zu beeinflussen. Diese Rolle muss mit Verantwortung und bewusst getragen werden. So werden Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bestärkt und ihr Wohlbefinden an der Universität gesteigert.

Literatur

- Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, & T. Steinhoff (Eds.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (25–53). Münster, New York: Waxmann.
- Brinkschulte, M. (2012). Akademisches Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch. In K. Draheim, F. Liebetanz, & S. Vogler-Lipp (Eds.), *Key competences for higher education and employability. Schreiben(d) lernen im Team. Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre* (59–81). Wiesbaden: Springer VS.
- Dreo, K., & Huber, B. (2017). Wie Studierende wissenschaftliches Schreiben empfinden- eine quantitative Studie. *JoSch - Journal der Schreibberatung*. (14), 107–116.
- Feilke, H. (2017). Schreibdidaktische Konzepte. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, & T. Steinhoff (Eds.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (153–171). Münster, New York: Waxmann.
- Feld-Knapp, I. (2014). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In I. Feld-Knapp (Ed.), *Cathedra Magistorum - Beiträge zur Lehrerforschung / Cathedra Magistorum. Mehrsprachigkeit* (15–31). Budapest: Typ. Kiadó - Eötvös-József-Collegium.
- Haacke, S. (2017). Grenzen der Schreibberatung - Eine Reflexion. In C. Bauschke-Urban, W. Boettcher, G. Bräuer, S. Brendel, K. Girgensohn, S. Haacke, et al. (Eds.), *Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis: NF, 33. 'Aus alt mach neu' - schreibdidaktische Konzepte, Methoden und Übungen. Festschrift für Gabriela Ruhmann* (9–19). Bielefeld: UVW Universitäts Verlag Weber.
- Knorr, D. (2018). Schreibentwicklung in der Hochschule. In W. Grießhaber, S. Schmölder-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm (Eds.), *DaZ-Handbücher Ser: v.1. Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch* (pp. 135–148). Berlin/Boston: De Gruyter Inc.
- Kruse, O. (2007). Keine Angst vor dem leeren Blatt: Ohne Schreibblockaden durchs Studium (12., völlig neu bearbeitete Auflage). *Campus concret*. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
- Kruse, O., & Jakobs, E.-M. (1999). Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In O. Kruse, E.-M. Jakobs, & G. Ruhmann (Eds.), *Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis. Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (19–34). Neuwied: Luchterhand.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. London: Penguin.
- Schmenk, B. (2005). Rezension zu: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, (10) 3, 1–3.
- Spielmann, D. (2011). Schreibprobleme internationaler Studierender in der Schreibberatung. In J. Berning (Ed.), *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis. (Schreiben - interdisziplinär, Band 6)* (317–334). Berlin, Münster: LIT-Verlag.
- Spivak, G. C. (1996 [1985]): *Subaltern studies. Deconstructing historiography*. In D. Landry and G. MacLean (eds.): *The Spivak reader*. (203-236) London: Routledge.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Universität Wien (2016). *Curriculum für das Masterstudium Internationale Entwicklung*. Abgerufen am 05.07.19 von: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Masterstudien/MA_Internationale_Entwicklung.pdf.

Universität Wien (2018). International Report 2018. Wien: Universität Wien. Abgerufen am 05.07.19 von: https://international.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_ie/International_Report/IR_2018_complete.pdf.

Wissen - schaf(f)t Schreiben

Zur epistemologischen Haltung von Universitätsprofessor*innen zum Wissensbegriff im Schreibprozess

Christina Dahn, Ina Runa Mangold, Nina Weihs, Lukas Weissinger (Universität Wien)

Betreuerin: Dr.ⁱⁿ Brigitte Römmer-Nossek (Universität Wien)

Abstract:

Im Forschungsprojekt „Wissen- schaf(f)t schreiben“ wird die epistemologische Haltung von Wissenschaftler*innen gegenüber dem Wissensbegriff und seiner Verbindung mit dem Schreibprozess untersucht. Während das Wissen als Quelle zur Inhaltsproduktion in den Schreibprozessmodellen von Hayes & Flower (1980) dargestellt wird, stellt Römmer-Nossek (2017, 198) fest, dass sich das Wissen beim und durch das Schreiben verändert. Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wurden vier Leitfaden-Interviews mit jeweils zwei Lehrenden aus der Sprach- und Literaturwissenschaft ausgewertet. Es zeigt sich, dass abstrakte Wissenskonzepte sprachlich und inhaltlich von den Disziplinen geprägt sind. In der Literaturwissenschaft wird eher am Fakt festgehalten, in der Sprachwissenschaft spielen Macht und Diskursivität eine wichtige Rolle. Wissen im Schreiben verlangt Faktenwissen sowie Rechercheerfahrung, ist jedoch auch ein transformativer Prozess, der Wissen ordnet und gleichzeitig generiert. Der Schreibprozess erhält bei allen den Stellenwert eines diskursiven Prozesses, der eine epistemische Interaktion mit dem Schreibartefakt ermöglicht. Schreiben wird aufgefasst als ein enabling space, in dem eine epistemische Auseinandersetzung stattfinden kann und so zur Wissensgenerierung beiträgt.

Keywords: Personal epistemology; Wissen im Schreibprozess;

Einleitung

Innerhalb der Schreibdidaktik werden die Schreibprozessmodelle von Hayes & Flower (1980), die aus der Kognitionstheorie stammen, als zentrale Referenz angesehen (Pohl, 2007). Jedoch wird das Verhältnis von Wissen und Schreiben in diesen Modellen einseitig dargestellt, indem Schreibende das Wissen über ein Thema als Quelle zur Inhaltsproduktion nutzen. Römmer-Nossek (2017, 198) zeigt auf, dass Wissen für den Schreibprozess nicht nur als inhaltliche Ressource fungiert, sondern entscheidenden Einfluss auf das Schreiben selbst hat. Pohl (2007, 21) stellt dar, wie sich die Schreibkompetenz Studierender im Studienverlauf verändert. Unterschiedliche Positionen, die Studierende gegenüber einem Text beziehen, können auf eine persönliche Epistemologie zurückgeführt werden (Römmer-Nossek, 2017, 199). Pintrich (2002, 390) definiert den Begriff der persönlichen Epistemologie als (individuelle) Annahmen über die Natur des Wissens. Während Pohl die Schreibentwicklung Studierender fokussiert, liegt der Schwerpunkt unserer Arbeit auf Wissenskonzeptionen von Wissenschaftler*innen, die bereits eine längere Publikationstätigkeit vorweisen können.

Die Forschungsfrage dieses Projekts lautet: Wie definieren Wissenschaftler*innen Wissen im Allgemeinen und welche Entität ordnen sie dem Wissen ihrer Disziplin und dem Schreibprozess zu? Zu Projektanfang wurde geplant, natur- und geisteswissenschaftliche Disziplinen vergleichend zu analysieren. Jedoch hat sich aufgrund zeitlicher Einschränkungen und der Verfügbarkeit der Lehrenden der Fokus

auf die Analyse der Sprach- und Literaturwissenschaften verlagert.

Aus der Fragestellung wurden folgende Hypothesen entwickelt:

1. Die Wissenskonzeptionen von Wissenschaftler*innen aus den Literatur- und Sprachwissenschaften unterscheiden sich maßgeblich voneinander. Disziplinbedingte Unterschiede erklären sich dadurch, dass sowohl fachliches Wissen als auch die Konzeption des Wissensbegriffs innerhalb einer discourse community, wie sie eine Disziplin darstellt, verhandelt wird.
2. Wissenschaftler*innen, die Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben besucht haben, zeigen ein verstärktes Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen dem Schreibprozess und der Wissensgenerierung.

Das Korpus der Untersuchung wurde mittels problemzentrierter Interviews generiert. Anschließend wurden die Begriffsdefinitionen der Wissenschaftler*innen auf semantischer Ebene analysiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Theoretischer Hintergrund

Ein erster wichtiger Schritt liegt darin, bisherige Herangehensweisen zur Erklärung des Schreibprozesses zu identifizieren. Die Modelle von Hayes & Flower (1980) bieten eine kognitionspsychologische Herangehensweise, die den Schreibprozess in verschiedene Teilprozesse unterteilt. Bereiter & Scardamalia (1987) schlagen ein anderes Modell vor, in dem der Fokus auf die kognitive Entwicklung der Schreibenden gelegt wird. Schreiben wird hier vorrangig als Problemlösen gesehen. Sie unterscheiden zwischen den Entwicklungsstufen „Knowledge Telling“ und „Knowledge Transforming“. Kellogg (2008) erweitert das Modell um den Begriff des „Knowledge Crafting“. Der Unterschied zu den Modellen von Hayes & Flower bezüglich des Wissensbegriffs liegt darin, dass Bereiter & Scardamalia und Kellogg den transformativen Charakter des Schreibprozesses in Bezug auf das Wissen betonen: Sie beschreiben wiederholte Transformationen von Wissen während des Schreibprozesses (Römmer-Nossek, 2017, 81). Römmer-Nossek postuliert jedoch, dass trotz des Fokus auf Wissen das Modell von Bereiter & Scardamalia und Kellogg als „knowledge neutral“ zu sehen ist, da Wissen nur als Ressource im Schreibprozess gesehen wird (Römmer-Nossek, 2017, 82). Des Weiteren wird in beiden Modellen die Auffassung von Schreiben als „Problemlösen“ kritisiert. Der in den Modellen angewandte Wissensbegriff spielt für den Schreibprozess an sich keine Rolle.

Um die Rolle des Wissens im Schreibprozess begreifen zu können, wird also eine andere Herangehensweise benötigt, die sich im Modell von Perry (1970) zur epistemologischen Entwicklung finden lässt. Perry hatte als Beratungslehrer an der Universität Harvard beobachtet, dass sich die hiesigen Studenten in der Art und Weise, wie sie auf unterschiedliche Vorstellungen von Wahrheit im pluralistischen Umfeld der Universität reagieren, dramatisch unterscheiden. Er hat seine Beobachtungen zu einem Modell zusammengefasst, das eine Reihe von Herausforderungen beschreibt, die jede*r Student*in individuell meistern muss. Das Modell schlägt eine Entwicklung über neun Stufen (Positionen) vor. Diese beschreiben, wie die Studierenden Wissen und Autorität sowie ihre Rollen konzeptualisieren. Das Entwicklungstempo kann unterschiedlich sein, und nur einige wenige der Studierenden erreichen die Endposition 9. Perry gruppierte die neun Positionen in drei Hauptphasen der erkenntnistheore-

tischen Entwicklung: Modifizierung des Dualismus (Positionen 1-3), Verwirklichung des Relativismus (Positionen 4-6) und Entwicklung von Verpflichtungen (Positionen 7-9). Ein Kritikpunkt an dieser Untersuchung besteht darin, dass Perrys Arbeit den Fokus auf eine Gruppe weißer, männlicher Studenten an einer Eliteuniversität legt, jedoch auf die gesamte Population nicht eingeht (Baxter-Magolda, 2002, 95). Ähnlich wie die persönliche Epistemologie wird das akademische Schreiben als in der Disziplin erlernt verstanden (Russell, 2002; Carter, 2007). Beide Prozesse, die persönliche Epistemologie und die Entwicklung zu wissenschaftlich Schreibenden, finden zur gleichen Zeit in derselben Population statt. Beides muss gemeistert werden, um als Akademiker*in anerkannt zu werden. Die Studierenden beginnen ihr Studium an der Universität mit einem Wissensbegriff, der von ihren bisherigen schulischen Erfahrungen sowie der Sichtweise der Gesellschaft auf Wissen geprägt ist. Dies beinhaltet die Vorstellung, dass akademisches Wissen wahr und „garantiert“ ist. Mit dem Eintritt in die Universität wird dies in Frage gestellt. Die Studierenden sind gezwungen, sich mit einem pluralistischen Wissensbegriff auseinanderzusetzen: Ihre Vorstellungen von Wissen ändern sich, wenn sich ihre Position zu einer differenzierteren persönlichen Epistemologie entwickelt (z. B. Perry, 1970). Römmer-Nosseck (2017, 111) schlägt vor, dass das Konzept der persönlichen Epistemologie wesentlich zum Verständnis der Herausforderungen beiträgt, denen sich die Studierenden stellen müssen, wenn sie wissenschaftlich Schreibende werden. Auf der anderen Seite zeigte Schommer (1990) eine Korrelation zwischen den epistemologischen Überzeugungen und dem Verständnis von Wissen der Studierenden. Baxter Magolda (1992) fand heraus, dass sich die mit Gleichaltrigen angestrebten Interaktionsmuster mit der erkenntnistheoretischen Entwicklung ändern. Die meisten Forschungen zur persönlichen Epistemologie konzentrieren sich jedoch auf das Konstrukt des Wissens und nicht auf das, was die Studierenden tun, wenn sie ihre Erkenntnistheorie entwickeln (Römmer-Nosseck, 2017, 126-127). Wenn es eine „Lernaktivität“ gibt, die die Studierenden zwingt, ihre konkrete Position in Bezug auf ein Thema oder eine Frage zu finden und zu offenbaren und die eine ständige Entscheidungsfindung auf verschiedenen Ebenen beinhaltet, ist das wissenschaftliche Schreiben (Römmer-Nosseck, 2017, 127). Während wissenschaftliches Schreiben sicherlich nicht die einzige wissenserzeugende Aktivität ist, die Studierende ausüben, ist es allgegenwärtig und fordert und fördert die erkenntnistheoretische Entwicklung. Das zeigt sich insbesondere dann, wenn Schreiben als Prozess betrachtet wird.

Die prozessorientierte Schreibdidaktik verlagert den Fokus vom Endprodukt des Schreibens auf den prozesshaften Charakter des Schreibvorgangs (Sennewald & Girsensohn, 2012, 79). Ruhmann & Kruse (2014, 17) identifizieren sechs Grundsätze einer prozessorientierten Schreibdidaktik. Erstens wird das Schreiben als Mittel der Wissensaneignung und -produktion verstanden. Erst durch das Verschriftlichen, Zusammenführen und Ausformulieren von Ideen entstehen neue Erkenntnisse, die vor dem Schreibprozess noch nicht vorhanden waren. Das Schreiben setzt eine umfassende Beschäftigung mit den Inhalten, über die geschrieben wird, voraus und kann somit den Lernfortschritt fördern. Es dient der andauernden Wissensgenerierung der Schreibenden. Zweitens wird das Schreiben als „iterativer und rekursiver Prozess“ angesehen (ebd.). Das bedeutet, dass unterschiedliche Textebenen während des Schreibprozesses konstant überprüft und nach Bedarf überarbeitet werden: Inhalt und Wissen über ein Thema, Ziel bzw. Intention eines Textes, sprachliche Angemessenheit, Adressatenbezug etc.

Wird ein Kriterium nicht erfüllt, gehen die Schreibenden zurück, um die jeweilige Ebene zu überarbeiten. Drittens ist das Schreiben ein komplexer Prozess, in dem kontinuierlich Probleme gelöst und Entscheidungen getroffen werden bezüglich Inhalt, Sprache und Adressatenbezug. Schreibförderung in diesem Kontext bedeutet, die Schreibenden bei der Identifikation und produktiven Lösung dieser Probleme zu unterstützen. Wird der Inhalt während des Schreibprozesses verändert, bedeutet das auch, dass es dem neuen Wissensstand der Studierenden angepasst wird. Daraus lässt sich ableiten, dass Wissen nicht nur als Quelle genützt wird, auf die am Anfang des Prozesses zurückgegriffen wird. Stattdessen wird es während des Prozesses verändert und durch den Prozess des Schreibens erzeugt. Viertens wird das Schreiben als „lehr- und lernbar“ (ebd.) angesehen. Kompetenz entsteht durch die selbstständige Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess. Sie kann durch Instruktion, Reflexion und die Zusammenarbeit mit anderen Schreibenden verbessert werden. Fünftens sind die Individualität der Schreibenden, ihrer Schreibstrategien und -biografien zu berücksichtigen. Vorgaben oder Strategien, die sich unreflektiert auf alle Studierenden anwenden lassen, müssen kritisch und mit Vorsicht betrachtet werden. Sechstens steht die Perspektive der Schreibenden selbst im Fokus. Das Ziel besteht darin, die Lernenden dort abzuholen, wo sie sich befinden. Bereits bestehende Kompetenzen und vorhandenes Wissen über Schreibstrategien werden von der Didaktik anerkannt und neue Kompetenzen darauf aufbauend vermittelt. Dies bedeutet also, dass Wissen im Schreibprozess ständig anwesend ist, sich jedoch auf den unterschiedlichen Ebenen anders manifestiert. Vom faktenbasierten Wissen ausgehend, findet in unterschiedlichem Ausmaß hinsichtlich des Schreibprozesses eine epistemologische Entwicklung statt. Dass dieser etappenweise geschieht, ist vor allem bei Studierenden ersichtlich.

Forschungskontext und Methode

Dieses Kapitel beinhaltet die Beschreibung des Forschungskontexts an der Universität Wien. Des Weiteren wird das Leitfaden-Interview als Tool zur Datengenerierung erläutert sowie die theoretische Fundierung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring erklärt, mit deren Hilfe die Daten ausgewertet und interpretiert werden.

Forschungskontext

Die Auswahl der Universitätsprofessor*innen der Universität Wien erfolgte in erster Linie nach dem First-Come-First-Serve-Prinzip: Diejenigen, die zuerst antworteten, wurden priorisiert und interviewt. Es wurden Interviewanfragen an insgesamt 25 Personen ausgeschickt, jedoch war die Rücklaufquote sehr niedrig. Trotzdem ist es gelungen, vier Universitätsprofessor*innen aus den Disziplinen der Sprachwissenschaft und der Literaturwissenschaft zu interviewen. Die einzige Voraussetzung war, dass diese selbst noch vor Bologna studiert hatten, da diese Wissenschaftstheorie im Rahmen des Curriculums erfahren haben müssten. Damit eine ausbalancierte Verteilung der Disziplinen herrscht, haben wir uns dazu entschieden, jeweils zwei Interviews pro Disziplin zu analysieren. Aus der Literaturwissenschaft haben wir einen Lehrenden aus der Slawistik und einen Lehrenden aus der Germanistik interviewt. Aus der Sprachwissenschaft wurden zwei Professorinnen aus dem Gebiet der Angewandten Linguistik und der Germanistik interviewt. Aufgrund der Kompaktheit des Materials und des Forschungskontextes hat

diese Studie explorativen Charakter.

Methoden

Das Leitfaden-Interview dient als Ausgangspunkt, um mögliche Differenzen in der Wahrnehmung der Universitätsprofessor*innen aus unterschiedlichen Disziplinen und in weiterer Folge Definitionen von Wissen und Schreiben in unterschiedlich eingebetteten Kontexten zu vergleichen. Da die Befragung strukturiert ablaufen und der Horizont möglicher Antworten begrenzt werden sollte, wurde das Leitfaden-Interview als Methode zur Korpusgenerierung gewählt. Dieses kann sowohl zur Sammlung von Daten als auch zur Überprüfung von Hypothesen bzw. Theorien verwendet werden, da die Fragen des Interviews sehr unterschiedlich gestaltet werden können (Friebertshäuser, 2010, 439). Für diesen Zweck wurde ein Fragengerüst erstellt,¹ das den Interviewten genug Raum zur Reflexion lässt, während es ihre Möglichkeit an Fülle der Antworten eingrenzt.

Der Interviewleitfaden wurde unter Berücksichtigung der epistemologischen Entwicklung, Wissenschaftstheorie und Schreibdidaktik entwickelt. Er wurde in zwei Oberkategorien eingeteilt, nämlich in „Über das Wissen“ und „Über das Schreiben“, um uns ein Gesamtbild über die Verknüpfungen dieser Sachverhalte aneignen zu können. Ziel war es, die Universitätsprofessor*innen in der Oberkategorie „Über das Wissen“ anzuregen, über Wissen in den Kategorien „subjektives Wissen“, „Wissen in der Disziplin“, „Wissen für Studierende“ und „Wissen im Schreibprozess“ zu reflektieren, um in weiterer Folge vergleichen zu können, ob es diesbezüglich Unterschiede in den Unterkategorien oder gar den Disziplinen gibt. In der zweiten Oberkategorie wurden neun Unterkategorien gebildet, die sich zur Reflexion über das Schreiben im wissenschaftlichen Kontext eigneten. In Anbetracht des Umfangs dieser Arbeit haben wir uns darauf geeinigt, die erste Oberkategorie genauer zu analysieren und die zweite Oberkategorie nur einzubeziehen, wenn sich explizit über Wissen geäußert und dies als hilfreich für die Analyse erachtet wurde.

Die Interviews wurden mithilfe von Aufnahmegeräten aufgenommen und anschließend in deutscher Hochsprache transkribiert, da sämtliche Lautverschriftlichungen dieser Analyse keinen Nutzen zutragen würden. Danach wurden die Transkripte, welche das für die mündliche Rede kennzeichnende flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen dauerhaft in Schriftsprache aufbereiten und damit für diese verfügbar machen (Langer 2010, 515), kodiert und anonymisiert. Sie dient als Basis für die interpretative Auswertung (Flick 2007, 438). Trotz des Leitfadens unterscheiden sich die Interviews in ihrer Länge sehr – das kürzeste Interview dauerte 13 Minuten, das längste 42 Minuten.

Die Kodierung erfolgte auf deduktiv-induktive Weise unter Zuhilfenahme der Theorie sowie der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2015, S.85). Letztere eignet sich im Besonderen deshalb, da die Inhaltsanalyse mit (fixierter) Kommunikation arbeitet, die systematisch, regel- und theoriegeleitet analysiert und als Ziel hat, Rückschlüsse auf gewisse Aspekte der Kommunikation zu ziehen. Dabei soll die erste der drei Grundformen, die Zusammenfassung, zum Zuge kommen. Diese zielt darauf ab, das Material so zu abstrahieren, dass es überschaubar, aber trotzdem noch ein Abbild des Gesamtmaterials ist (ebd.: 65).

¹ Dieses Fragengerüst hat ein hilfreiches Gespräch mit unserer Betreuerin zur Basis, welche uns über das Projekt „Writing as a Cognitive Developmental Process“ berichtete. Es wurde danach aus Notizen konstruiert und nach eigenem Ermessen hinsichtlich möglicher weiterer Kategorien deduktiv erweitert.

Es gibt drei grundlegende Schritte: Zuerst wird das zu Analysierende paraphrasiert und danach generalisiert, wobei die Paraphrasen auf ein gewisses Abstraktionsniveau angeglichen werden. Schließlich wird reduziert, was bedeutet, dass Ähnliches zusammengefasst beziehungsweise Gleiches gestrichen und auf ein Minimum heruntergebrochen wird. Damit werden die übriggebliebenen Paraphrasen deduktiven Kategorien zugeteilt oder induktive Kategorien erstellt und zugeordnet. Kategorien werden induktiv gebildet, wie sie bei Textanalysen häufig benötigt werden (ebd.: 66) und wirken dadurch zu den bereits deduktiv gebildeten Kategorien ergänzend. Durch diese Wechselwirkung kann garantiert werden, dass die vorher festgelegten und auf Theorie begründeten Kategorien in die Analyse miteinbezogen, aber gleichzeitig um neue wichtige Kategorien, die im Rahmen der Analyse entstehen, erweitert werden.

Ergebnisse

In der Kategorie K1 Wissen allgemein wird Wissen zunächst in der Literaturwissenschaft als ein Effektverhältnis beschrieben, das durch kausale Ergebnisse aus Wissen resultiert: „Persönlich bedeutet Wissen für mich einen Vorsprung zu gewinnen, Meter zu machen im Leben und die Konservierung von den wichtigsten Erkenntnissen, die wir über die Jahrtausende gesammelt haben als Menschen [...]“ (L1 00:00:23 – 00:00:35). Aber auch von L2 wird Wissen propositional aufgefasst. Diese Herangehensweise an die Wissensfrage beinhaltet zusätzlich einen Aspekt der Brauchbarkeit und allgemeinen Gültigkeit. Wissen wird hier definiert über Begriffe wie „Fakten“ und „Tatsachen“ sowie „Realitätssinn“ und „Lebenstauglichkeit“. In der Sprachwissenschaft wird Wissen als soziales Konstrukt definiert, wobei auch in beiden Interviews explizit Macht erwähnt wird. Die Interviewten suchen nach Worten, um ihr Wissenskonzept zu beschreiben. Wissen scheint für sie nicht greifbar zu sein.

In der Kategorie K2 Wissen in der Disziplin wird aus den Interviewausschnitten erkenntlich, dass Wissen zunächst über dessen Effekt, also wozu Wissen, das man besitzt, befähigen kann, und über die Kausalzusammenhänge, aus denen Wissen resultiert, definiert wird. Im Verlauf des Interviews erhält der Wissensbegriff eine diskursive Dimension durch die Erwähnung von Parametern. Auch das Faktenwissen in der Disziplin wird von den Interviewten als Teil davon betrachtet, was insbesondere bei einer*m Interviewpartner*in aus der Literaturwissenschaft genannt wird. Was genau das ist, hänge aber von der Disziplin selbst ab. Dies erwähnen auch die Universitätsprofessor*innen der Sprachwissenschaft. Lehrinhalte und deren Definition wären außerdem von Foucault geprägt und unterlägen immer dem wissenschaftlichen Diskurs. Alle erwähnen die historische Dimension, die Wissen in der Disziplin zugrunde liegt.

Die Kategorie K3 Wissen der Studierenden und deren Schreiben zeichnet sich vor allem durch die Erwähnung der epistemologischen Entwicklung der Studierenden aus – es wird in jedem Interview über Aneignung von faktenbasiertem Wissen gesprochen, jedoch in Verbindung mit der Fähigkeit zu reflektieren und später zu revidieren. Die epistemologische Entwicklung der Studierenden als Schreiber*innen steht im Vordergrund. Den Interviewten ist bewusst, dass es sich um ein Wachsen an den akademischen Aufgaben handelt und sehen dies auch als problematisch an: Zum einen bezüglich der

Vorgaben hinsichtlich der Genres, zum anderen, dass Studierende lernen, dass Wissen nicht absolut und diskutabel ist. Vor allem im letzteren verorten die Universitätsprofessor*innen Schwierigkeiten. Die Kategorie K4 Wissen im Schreibprozess beinhaltet erstens eine Auseinandersetzung mit faktischem Wissen, vor allem in Bezug auf das Genre. Zweitens wird der Schreibprozess als ordnend und Wissen generierend betrachtet. In allen Disziplinen wird auf die persönliche epistemologische Entwicklung der Schreibenden Bezug genommen. In der Literaturwissenschaft geht man von einem Faktenwissen bezüglich des Genres aus. Darauf aufbauend wird neues Wissen generiert – ein deduktiv-induktiver Prozess also. Es wird aber auch der strukturierende ordnende Prozess dahinter betont, der mit einer epistemologischen Entwicklung einhergeht. In der Sprachwissenschaft klingt ähnliches durch, jedoch wird auch Wert auf die Diskursgemeinschaft und auf den verständlichen Transfer des Wissens gelegt. Im Allgemeinen fällt auf, dass Wissen hier sehr konkret und greifbar formuliert wird.

Diskussion

K1: Die Frage nach einer Definition von Wissen, einerseits Wissen generell und andererseits spezifischem Wissen in der Disziplin, wurde im ersten Interview zur Literaturwissenschaft durch Effektverhältnisse beschrieben. Wissen erhält hier keine formelle Definition, sondern manifestiert sich durch kausale Ergebnisse, die aus Wissen resultieren. Im zweiten Interview wird Wissen anfangs wieder als propositional definiert. Diese Herangehensweise an die Wissensfrage beinhaltet zusätzlich einen Aspekt der Brauchbarkeit und allgemeinen Gültigkeit. Wissen wird hier definiert über Begriffe wie „Fakten“ und „Tatsachen“ sowie „Realitätssinn“ und „Lebenstauglichkeit“. Faktenwissen sowie das Vermögen, dieses logisch einzusetzen, gehört ebenfalls zum beschriebenen Wissensbegriff der Interviewpartner*innen. In der Sprachwissenschaft wird Wissen zunächst als soziales Konstrukt definiert. Es wird angemerkt, dass durch diese foucault'sche Auffassung von Wissen, welche in der Disziplin prävalent ist, die Lehrinhalte beeinflusst. Es wird prinzipiell sehr philosophisch geantwortet oder explizit sowie implizit geäußert, dass gerade nachgedacht wird. Der Wissensbegriff scheint undurchsichtig und nicht fassbar, jedoch von den Disziplinen geprägt.

K2: Wie aus den Interviewausschnitten erkenntlich wird, wird Wissen in der Disziplin zunächst über dessen Effekt (Konsolidierung der Ergebnisse) und über die Kausalzusammenhänge, aus denen Wissen resultiert (Erfahrung), definiert. Im weiteren Zuge erhält der Wissensbegriff auch eine diskursive Dimension, was sich wiederum auf den Wissensbegriff, der über Effekte und Kausalzusammenhänge definiert wird, bezieht. Von dem*r Interviewpartner*in wird der Begriff des Parameters eingeführt, was auf eine Diskursgemeinschaft hindeutet, die diese Parameter festlegt. Auch L2 bezieht sich auf diese Diskursivität, indem erwähnt wird, dass das Wissen von der jeweiligen Disziplin abhängt. Gleichzeitig wird aber Wissen in der Disziplin mit Faktenwissen gleichgesetzt, indem eine intensive Auseinandersetzung mit den Themenfeldern als bedeutungstragend genannt wird.

In der Sprachwissenschaft hingegen wird vor allem Wissen als soziales Konstrukt nach Foucault definiert, welches diskutabel ist. S1 und S2 nennen das Wort „Macht“ im Zusammenhang mit Wissen, was die Prägung durch Foucault unterstreicht. Prinzipiell kann aber festgestellt werden, dass dem Wissensbegriff in beiden Disziplinen eine etwas greifbarere Entität verliehen wird. Die Vorstellung, was

Wissen in der Disziplin zu bedeuten hat, wird deutlicher und klarer erklärt als noch bei K1.

Festzuhalten ist jedoch, dass der Wissensbegriff in der Sprachwissenschaft durch den Diskurs geprägt ist und sich somit im stetigen Wandel befindet. Auch in der Literaturwissenschaft wurde dieses Phänomen angeschnitten durch die Einführung des Wortes „Parameter“. Jedoch scheint sich der Wissensbegriff in der Literaturwissenschaft eher an Fakten zu orientieren. Des Weiteren wird dem Wissensbegriff eine historische Dimension zugeordnet.

K3: Zum Schreibprozess zugehörig wird in der Literaturwissenschaft eine Offenheit und Bereitschaft, andere Perspektiven miteinzubeziehen, gezählt. Dies impliziert, dass für das wissenschaftliche Schreiben ein Grad an reflektiertem Denken notwendig ist, da Schreibende sich über ihre eigene Position zur Thematik klar sein müssen. Es wird jedoch ergänzt, dass diese Fähigkeit bei studentischem Schreiben nicht zwingend erforderlich, dieses aber eine Voraussetzung für wissenschaftliches Schreiben ist. Hier wird eine Differenzierung zwischen studentischen schriftlichen Arbeiten und wissenschaftlichen Texten eingeführt. Darüber hinaus werden verschiedene Entwicklungsstufen einer persönlichen Epistemologie und Haltung gegenüber Wissen, die sich Studierende im Laufe des Studiums aneignen, impliziert. Eine graduelle Entwicklung wird genannt und durch ein „Mitwachsen mit den Aufgaben“ charakterisiert. Des Weiteren werden thematische Schwerpunkte als ausschlaggebend für die Wahl der Sekundärliteratur und somit auch für das Endresultat und Ausrichtung des Textes genannt.

In der Sprachwissenschaft wird postuliert, dass die Konfrontation mit dem akademischen Wissensverständnis für viele Studierende eine große Umstellung bedeutet und oft nicht begrüßt wird, da Anhaltspunkte zu Orientierungszwecken erwünscht sind. Sich kritisch mit allen Wissensbeständen auseinandersetzen zu müssen sei für viele Studierende problematisch. Dies impliziert eine epistemologische Entwicklung, wie sie bei Perry (1970) angeführt wird: Die Studierenden müssen erst Wissen und Autorität sowie deren Rolle konzeptualisieren. Wissen für Studierende wird aber auch über „Horizontweiterung“ definiert, was ebenfalls eine epistemologische Entwicklung voraussetzt. Verschiedene Blickwinkel seien zu betrachten, was darauf hindeutet, dass Studierende vor der Aufgabe stehen, sich selbst in der Wissenschaft zu positionieren und sich mit ihren eigenen Annahmen kritisch auseinander zu setzen.

Die von der Schulzeit stammende Art, über Wissen zu denken, wird mit ins Studium genommen, indem Studierende sich vorrangig auf Reproduktion von Wissensbeständen fokussieren. Dies soll jedoch hinterfragt werden, was zwangsläufig zu einer Weiterentwicklung der persönlichen Epistemologie führt. Diese Reflexionsebene und das kritische Denken sollen somit an universitären Einrichtungen vermittelt werden. Die Fragen bezogen auf Wissen liefern Antworten, die sich inhaltlich implizit mit einer epistemologischen Haltung befassen. Wissen wird an keiner Stelle als absolut oder definitiv postuliert, sondern erhält den Status einer konstruierten Entität, die von verschiedenen Faktoren abhängig ist. Des Weiteren wird von der Prämisse ausgegangen, dass der Wissensbegriff sich verändert und somit mit einer persönlichen epistemologischen Entwicklung zusammenhängt und von dieser abhängig ist.

K4: Der Wissensbegriff ändert sich mit dieser Fragestellung und wird bei der Frage nach der Verortung von Wissen im Schreibprozess als deutlich konkreter und greifbarer definiert.

Im ersten Interview zur Literaturwissenschaft geht es konkret um bestimmte Arten von Wissensbestän-

den, die die Voraussetzung für ein Schreibprojekt sind. Spezifisch ist die Rede von Orthografie, Grammatik und Interpunktion. Es wird vorausgesetzt, dass diese beim Eintritt in ein universitäres Studium beherrscht werden. Das Wissen über die Erwartungen der Lehrenden wird im Laufe des Interviews oft als Herausforderung beschrieben. Hier wird impliziert, dass ein solches Wissen über Anforderungen oft nicht vorhanden ist. Dieses abstrakte Verständnis der Anforderungen der Lehrpersonen wird bei Fragen über Schreibfähigkeit im Interview auch aufgegriffen. Die Begriffe „Zielgruppe“, „Anforderungen“ und „Rahmenbedingungen“ tauchen wiederholt auf. Eine Recherche – und somit die Aneignung von neuen Wissensbeständen – wird als Grundvoraussetzung für den Schreibprozess genannt, ebenso wird wieder das Wissen über die spezifischen Anforderungen erwähnt. In diesem Sinne wird Wissen beim Schreiben als propositional verstanden. Impliziert wird auch hier die persönliche Epistemologie. Des Weiteren wird der Schreibprozess nicht lediglich als Problemlösung oder Informationsverarbeitung gesehen, sondern erhält den Stellenwert eines diskursiven Prozesses, der eine epistemische Interaktion mit dem Schreibartefakt ermöglicht. Schreiben wird aufgefasst als ein enabling space (Peschl, 2007) in dem eine epistemische Auseinandersetzung stattfinden kann und so zur Wissensgenerierung beiträgt. Im zweiten Interview der Literaturwissenschaft erhält Wissen einen anderen Stellenwert. Wissen wird als Resultat des Schreibprozesses bezeichnet und es wird eine ordnende Funktion zugeschrieben. Das impliziert, dass Wissen durch die ordnende Kraft des Schreibens aus dem Schreibprozess hervorgeht. Somit nimmt Schreiben eine wissensgenerierende Funktion ein. Dies könnte ebenfalls als Beitrag zur Entwicklung einer persönlichen Epistemologie interpretiert werden, da Schreiben hiermit ein erkenntnisgenerierendes Werkzeug darstellt. Schreiben an sich wird nicht nur als reines Aufschreiben der Gedanken gesehen, sondern mehr als Hilfsmittel, um Gedanken zu ordnen und Wissensbestände zu generieren. Ebenfalls werden Orientierungsrichtlinien als wichtig im Schreibprozess gesehen. Somit ist der Schreibprozess nicht nur strukturierend, sondern auch strukturiert.

Im ersten Interview der Sprachwissenschaft wird Wissen beim Schreiben als transformativ beschrieben. Die eigenen Wissensbestände müssen transformiert, reproduziert und formuliert werden. Dies wird als wichtiger, aber nicht unproblematischer Prozess beschrieben. Der prozesshafte Charakter, welcher Wissen beim Schreiben ausmacht, wird beschrieben. Des Weiteren wird das Schreiben durch das Wort „Entfremdungsprozess“ charakterisiert, was darauf hindeutet, dass während des Schreibprozesses selbst eine Wissenstransformation stattfindet und die eigenen Gedanken überdacht werden. Schreiben wird als aktiver Teil eines epistemologischen Prozesses beschrieben, in dem die eigenen Positionen überarbeitet und Lücken aufgezeigt werden. Dass das Schreiben nicht für sich alleine steht, wird klar angemerkt, da eine Interaktion zwischen Gedanken, Aufschreiben und Wissensgenerierung beschrieben und als „umfassender kognitiver Prozess“ bezeichnet wird. Auch die diskursive Dimension des wissenschaftlichen Schreibens wird angesprochen. Das „Weitergeben von Wissen“ verlangt eine verständliche und nachvollziehbare schriftliche Auseinandersetzung mit der Thematik, die gleichzeitig durch bestimmte Prozeduren und Praktiken legitimiert werden muss. Der Schreibprozess wird aber auch als Herausforderung beschrieben. Eine klare Differenzierung zwischen der Meinung anderer und der eigenen sei oft schwierig zu treffen. Auf die Entwicklung einer persönlichen Epistemologie wird angespielt. Der universitäre Rahmen wird als „geschützter Raum“ bezeichnet und somit zum enabling

space. Gleichzeitig wird die persönliche Dimension des wissenschaftlichen Schreibens betont. Auch im zweiten Interview der Sprachwissenschaft verändert sich der Wissensbegriff in der Frage nach Wissen im Schreibprozess. Hier wird Wissen als sehr viel konkreter und handfester beschrieben als zuvor, was sich nicht nur durch die rasche Wortfindung auszeichnet. Hier handelt es sich um spezifisches Wissen, das notwendig ist für den Schreibprozess, was aber bereits vor dem Eintritt in die Universität vorhanden sein sollte. Es werden aber auch verschiedene Ebenen von Wissen erwähnt. Es wird wieder auf die Notwendigkeit einer persönlichen epistemologischen Haltung angespielt durch Aussagen wie „die Botschaft, die ich vermitteln will“ (S2 00:05:20) und dadurch, dass Revidieren als wesentlicher Bestandteil des wissenschaftlichen Schreibens bezeichnet wird. Auch wird der rhetorische Rahmen miteinbezogen. Das Ziel des Schreibprozesses ist es, den Inhalt an andere vermitteln zu können. Schreiben wird definiert über das Produkt, das durch den Schreibprozess entsteht. Was notwendig ist, um wissenschaftlich Schreiben zu können, wird über Informationsgewichtung festgelegt. Der diskursive sowie soziale Aspekt wird betont. Diese Aspekte werden als schwierig für Studierende betrachtet. Dies deutet wieder darauf hin, dass das akademische Schreiben sich nicht nur im Genre, aber auch in der Umsetzung von schulischen Textsorten unterscheidet. Die epistemologische Dimension und die besondere Position des Schreibens in einem kognitiven Prozess wird beschrieben durch „sich in Details verlieren“ (S2 00:07:25) und „selbst oft blind werden“ (S2 00:09:30). Hier wird impliziert, dass der Schreibprozess in sich den kognitiven Prozess untermauert und ankurbelt, aber auch konsterniert. Gleichzeitig wird der Schreibprozess als klärend beschrieben. Hier wird wieder das rhetorische Problem angesprochen, wie Gedanken in Worte transformiert werden und wie diese Gedanken auf das Papier gelangen. Im Schreibprozess werden Gedanken entwickelt und weitergesponnen, bedingt durch den Zwang, die eigenen Ideen ausformulieren zu müssen.

Conclusio

Während sich die Universitätsprofessor*innen an einer weiter gefassten Definition von Wissen im Allgemeinen versuchen, wird deren Auffassung von Wissen immer konkreter und greifbarer, je näher man sich zum Wissensbegriff im Schreiben begibt, obwohl die allgemeine Definitionen für alle Lehrenden schwer greifbar sind. Ihre Konzepte sind von der jeweiligen Disziplin geprägt, was man an den unterschiedlichen Formulierungen festmachen kann, die sich in den jeweiligen Disziplinen recht ähneln. Im Vergleich sind sie dann sehr unterschiedlich – in der Literaturwissenschaft wird eher am Wissen als Fakt festgehalten, wohingegen in der Sprachwissenschaft die Dimensionen der Macht und der Diskursivität eine Rolle spielen. Alle geben ihrem Wissenskonzept aber eine historische Dimension.

Diese historische Dimension wird auch im Wissen der Disziplin erwähnt. Im literaturwissenschaftlichen Bereich wird aber das Wissenskonzept rund um das Faktenwissen konstruiert, welches im Diskurs verhandelbar ist. In der Sprachwissenschaft wird das Wissen vor dem theoretischen Hintergrund konstruiert mit dem Hinweis auf die Machtposition, die einem Wissen verleiht.

Die Universitätsprofessor*innen beider Disziplinen erkennen das studentische Schreiben als epistemologische Entwicklung an. Sie scheinen auch über ein Bewusstsein von Problemlagen zu verfügen, die sie allesamt an ähnlichen Stellen verorten. Dazu gehört das Recherchieren, aber auch das Wissen

um Fakten sowie Anforderungen des Genres. Jede*r erwähnt zumindest implizit, dass das Vermögen, sein wissenschaftliches Schreiben bzw. Arbeiten und Wissensbestände zu revidieren, erst erarbeitet werden muss.

Das Wissen im Schreiben wird an faktuellem Wissen festgemacht, welches als obligatorisch erachtet wird, um überhaupt Schreiben zu können. Dies betrifft beispielsweise das Vermögen zu recherchieren. Das Schreiben wird aber auch als transformativer Prozess wahrgenommen, der Wissen ordnet und gleichzeitig generiert. In der Literaturwissenschaft wird eher das Strukturelle betont, während in der Sprachwissenschaft das verständliche Transportieren des neu generierten Wissens an das Publikum im Fokus steht. Der Schreibprozess erhält jedoch bei allen den Stellenwert eines diskursiven Prozesses, der eine epistemische Interaktion mit dem Schreibartefakt ermöglicht. Schreiben wird aufgefasst als ein enabling space, in dem eine epistemische Auseinandersetzung stattfinden kann und so zur Wissensgenerierung beiträgt.

Literatur

Baxter Magolda, M. B. (2002). Epistemological Reflection: The Evolution of Epistemological Assumptions from Age 18 to 30. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Personal Epistemology - The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp. 89–102). New York, London: Routledge.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Routledge.

Carter, M. (2007). Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication*, 58(3), 385–418.

Flick, U. (2007). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (5. Aufl. 225-265) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Friebertshäuser, B. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (3. überarb. Aufl. 437-455). Weinheim und Basel: Juventa Verlag.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg & Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (3. Überarb. Aufl., 515-528) Weinheim und Basel: Juventa Verlag.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim : Beltz Verlagsgruppe.

Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.

Peschl, M.F. (2007). Enabling Spaces - epistemologische Grundlagen der Ermöglichung von Innovation und knowledge creation. In N. Gronau (Hrsg.), *Professionelles Wissensmanagement. Erfahrungen und Visionen*. (362–372) Berlin: GITO.

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

Römmer-Nosseck, B. (2017). *Academic Writing as a Cognitive Developmental Process: An Enactivist Perspective*. Dissertation, Universität Wien.

Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik. Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst, & N. Sennewald, *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (15-34). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Russell, D. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. (2. Aufl.). Carbondale.

Schommer, M. (1990). The effect of beliefs about the nature of knowledge in comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498–504.

Sennewald, N. & Girgensohn, K. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

“Metaphorically Speaking, Knowledge is...”

Metaphern zwischen personal epistemology und Schreibprozess

Frano Rismondo, Erika Unterpertinger (Universität Wien)

Betreuerin: Dr.ⁱⁿ Brigitte Römmer-Nossek (Universität Wien)

Projekt: Writing as a Cognitive Developmental Process (Universität Wien)

Abstract:

Sprechen Studierende über die Rolle von Wissen in ihren Schreibprozessen, ziehen sie für ihre Erklärungen nicht selten Metaphern hinzu, um ihre Perspektive zu vermitteln. Geht man davon aus, dass Metaphern das konzeptuelle Verständnis und die Perspektive auf die Welt durch ein Individuum ausdrücken (Lakoff & Johnson, 2007), bilden diese Metaphern implizit das konzeptuelle Verständnis der Studierenden in diesem Bereich ab. Auf Basis der conceptual metaphor theory und Römmer-Nosseks theoretischer Verbindung von epistemologischer und Schreibentwicklung (2017) beantworten wir die Frage: Welche Metaphern verwenden Studierende, wenn sie über Wissen in ihrem Schreibprozess sprechen? Aus der Analyse geht hervor, dass die Studierenden mit zunehmender Differenzierung über Wissen im Zusammenhang mit Schreiben sprechen, was sich auf die Verwendung von Metaphern auswirkt. Unser Ziel ist es, einen Einblick in den Gebrauch dieser Metaphern zu geben.

Keywords: Schreibentwicklung, personal epistemology, conceptual metaphor theory

Einleitung

Sprechen Studierende über ihr Wissen und dessen Rolle in ihrem Schreiben, ziehen sie für ihre Erklärungen nicht selten Metaphern hinzu, um ihre Perspektive zu vermitteln. Geht man davon aus, dass Metaphern das konzeptuelle Verständnis und die Perspektive auf die Welt durch ein Individuum ausdrücken (Lakoff & Johnson, 2007), bilden die Metaphern, die im Sprechen über die Zusammenhänge von Wissen und Schreiben Verwendung finden, implizit das konzeptuelle Verständnis der Studierenden in diesem Bereich ab. Diese Metaphern können, so unsere Hypothese, Aufschluss über den Zusammenhang zwischen der persönlichen Perspektive auf Wissen (personal epistemology) und studentischen Schreibprozessen geben. Auf Grundlage dieser Forschung und der conceptual metaphor theory nach Lakoff und Johnson (2007) erheben wir im Rahmen unserer explorativen Studie, welche Metaphern in den Fokusgruppen im Zusammenhang von personal epistemology und dem Schreibprozess (Römmer-Nossek, 2019) verwendet werden, entlang der Leitfrage: Welche Metaphern verwenden Studierende, wenn sie über Wissen in ihrem Schreibprozess sprechen?

Dabei vertreten wir den Standpunkt, dass Studierende mit fortschreitender epistemologischer Entwicklung - die im Folgenden mit dem Studienlevel enggeführt wird - komplexere Metaphern verwenden, da sie über ein zunehmend differenziertes Verständnis des Wissens in ihren Disziplinen verfügen. Hierzu werden die Aussagen von Bachelor- und Masterstudierenden aus den erwähnten Fokusgruppen mittels einer computergestützten qualitativen Datenanalyse (CAQDAS) anhand des N-C-T-Modells nach Friese (2019) mit Atlas.ti betrachtet. Unser Ziel ist es, einen Einblick in den Gebrauch von Metaphern der Bachelor- und Masterstudierenden zu geben.

Rismondo, F., & Unterpertinger, E. (2019). “Metaphorically Speaking, Knowledge Is ...”. Metaphern zwischen personal epistemology und Schreibprozess. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 1, pp. 43-53

Weiter wurde die konzeptuelle Metaphernanalyse bislang noch nicht in der Schreibwissenschaft verwendet, bietet jedoch eine vielversprechende Methode für die Schreibforschung. Während studentische Schreibprozesse seit den 1980er Jahren (Bereiter & Scardamalia, 1987) erforscht wurden, kamen Metaphern bislang zwar zur Anwendung, um spontane Metaphern von Schüler*innen innerhalb eines naturwissenschaftlichen Unterrichtsraums zu betrachten (Levin & Wagner, 2006), die Perspektive auf das Schreiben selbst wurde jedoch bislang einzig in den Kontexten *writing to learn* und Schule berücksichtigt (Levin & Wagner, 2006, 232ff.). Im universitären Kontext findet sich bislang eine Studie von Mitarbeitenden der Universität Paderborn, die sich mit Metaphern des Lesens und Schreibens auseinandersetzen, die im Zuge der Tagung Schreibwissenschaft (30.05-01.06.2019, Klagenfurt) vorgestellt wurden, jedoch noch nicht publiziert sind (Scharlau & Karsten, 2019).

Im Folgenden wird zunächst das Konzept der *personal epistemology* im Zusammenhang mit Schreibentwicklung vorgestellt; daraufhin wird auf Basis dessen das Konzept von Metaphern, das in diesem Artikel Verwendung findet, ausgeführt.

Personal epistemology und der Schreibprozess ¹

Personal epistemology bezeichnet die Perspektive von Studierenden auf ihr Wissen, ihre Gedanken und ihre Überzeugungen „about knowledge and knowing“ (Hofer, 2001, 355). Es gibt eine Reihe von Ansätzen im Forschungsfeld, die Hofer (2001) in drei Gruppen beschreibt: Entwicklungsmodelle (Perry, 1970; Belenky et al., 1986; Baxter Magolda, 1997), *personal epistemology* als System unabhängiger Überzeugungen (Schommer-Aikins, 1990), und *personal theories / dimensions* (Hofer & Pintrich, 1997). Aufgrund der Vielfalt der Ansätze schlägt Hofer deshalb vor, *personal epistemology* als *umbrella term* zu verwenden (2002, 3).

Das Interesse an der Entwicklung der Studierendenperspektive auf Wissen wurde zuerst von Perry (1970) initiiert, der als student counsellor in den Universitäten Radcliffe und Harvard tätig war. Im Rahmen seiner Studie mit Studierenden der genannten Universitäten 1958 und 1963/64 schlägt er ein neunstufiges Entwicklungsmodell vor. Moore (2002) fasst diese neun Phasen in vier zusammen:

- Dualism: Studierende nehmen Wissen als ‘eine Wahrheit’ wahr, die von einer Autorität vermittelt wird (Lehrer*innen, Dozent*innen, ...); die Konfrontation mit mehreren ‚einen Wahrheiten‘ nebeneinander verunsichert sie;
- Multiplicity: Studierende lernen, mit ihrer Unsicherheit umzugehen, hoffen allerdings weiterhin auf eine ‘einfache Lösung’, die von Autoritäten bereitgestellt werden; dies kann in eine ‚anything-goes‘-Mentalität münden;
- Contextual relativism: Studierende sehen alles Wissen und alle Werte als relativ an;
- Commitment within relativism: Studierenden übernehmen Verantwortung für ihr Wissen und ihre Standpunkte;

¹ Folgende Ausführungen folgen den Ergebnissen von Römmer-Nosseck (2017) und Römmer-Nosseck, Unterpertinger & Rismondo (2019)

Wenngleich Perry stark dafür kritisiert wurde, aus einer Studie mit weißen jungen Männern an Eliteuniversitäten ein Modell zu bilden – was einige produktive Studien hervorgebracht hat, etwa Belenky et al. (1986) –, bleibt sein Entwicklungsmodell aktuell, da es als eines der ersten und auf nachvollziehbare Weise zeigt, dass „an individual’s thinking about epistemological issues not only changes over time, but that it develops towards a more sophisticated perspective or stance toward knowledge and knowing” (Pintrich, 2002, 400).

Schüler*innen wird Wissen auf andere Weise vermittelt als an Universitäten oder Hochschulen: Die Vermittlung von Wissen liegt an Autoritäten (Lehrer*innen), die eine ‚Wahrheit‘ vermitteln, die man lernen muss und die geprüft und bewertet werden kann. Diese Wahrnehmung von Wissen wird mit dem Eintritt in die Universität herausgefordert: Je nach Studienrichtung werden Studierende früher oder später im Verlauf ihres Studiums damit konfrontiert, dass es nicht nur ‚eine Wahrheit‘, ein ‚Richtig‘ und ein ‚Falsch‘ gibt, sondern verschiedene Perspektiven, die aufeinandertreffen und diskutiert werden (sollten). Die Studierenden werden dazu angehalten, „to adopt a view that knowledge is tentative“ (Römmer-Nossek, 2017, 111). Dies entwickelt sich zu einer komplexeren Wahrnehmung ihrer Wissensbegriffe. Wenngleich personal epistemology seit den 1970er Jahren und aus unterschiedlichen Perspektiven – u.a. aus kognitionswissenschaftlicher (Bereiter & Scardamalia, 1987), psychologischer (Kellogg, 2008) und linguistischer Perspektive (Pohl, 2007; Steinhoff, 2007) – erforscht wird, wurde bis zu Römmer-Nosseks Dissertation (2017) kein Zusammenhang zur studentischen Schreibentwicklung hergestellt.

Angesiedelt im Feld der Cognitive Science und der Schreibforschung vertritt Römmer-Nossek den Standpunkt, dass eine starke Verbindung “between becoming an academic writer and the epistemological development demanded in academic socialization, particularly in writing-intensive disciplines” (Römmer-Nossek, 2017, 111) besteht. Mit der Sozialisierung von Schreibnoviz*innen hin zum wissenschaftlichen Schreiben vollzieht sich eine Entwicklung in Bezug auf ihre Wissensbegriffe. Genauso verändert sich ihre Selbstwahrnehmung als Wissende von Wissensrezipient*innen zu Wissensproduzent*innen, was mit dem Entwickeln eines eigenen Standpunktes im Rahmen einer persönlichen Entwicklung sowie der eigenen voice (Elbow, 2000) einhergeht (Römmer-Nossek 2017: 138). Entsprechend eng ist der Zusammenhang zwischen der Wissens- und Schreibentwicklung: Forschung zur personal epistemology stellt, so Römmer-Nossek (2017, 127), eine Bereicherung für das Verständnis des Werdegangs wissenschaftlich Schreibender dar, zumal es “offers a framework for understanding many of the ‘pains’ students experience in the face of the empty page which can be fully captured neither by a linguistic approach, nor by the current model of writing development” (Römmer-Nossek, 2017, 127). Schreiben kann also nicht von der Position der Schreibenden in Bezug auf das im Text vertretene Wissen abgetrennt werden: Das Wissen der Schreibenden wirkt sich vielmehr sehr stark auf die Struktur, die Argumentationslinie und sogar Formulierungen aus (Römmer-Nossek, 2017, 199).

Wenn das Beispiel des Puzzles als Metapher für studentische Denkprozesse verstanden wird, kann Anhand der konzeptuellen Qualität der Metapher durch ihre Fähigkeit der übertragenen Sinnstiftung und des Bedeutungstransfers auf die personal epistemology der Studierenden geschlossen werden. Anhand der Theorie der konzeptualisierten Metaphern wird in der Analyse auf Grundlage der Sender-

und Empfängerdomänen ein Schluss auf die Wissensbegriffe der Studierenden, ihre Position innerhalb des Textes und ihr Verständnis der Relation Wissen – Schreiben rekonstruiert.

Metaphern zwischen personal epistemology und Schreibentwicklung

Auf Basis von Römmer-Nossek (2017), die eine Verbindung zwischen den Ansichten Studierender in Hinblick auf ihr Wissen (personal epistemology) und ihrer Schreibentwicklung sieht, wird im Folgenden auf Metaphern eingegangen. Metaphern sind, wie auch Lakoff und Johnson (2007) feststellen, als Teil der Denkprozesse im Leben der Menschen allgegenwärtig: “the essence of a metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another” (Lakoff & Johnson 2007, S. 5). ie Metapher hat in diesem Kontext keine dekorative Funktion wie in der Literatur, sondern wird als Transfersystem für Wissen und Erfahrungen (Sternberg & Horvath, 1999) verstanden. Metaphern sind Strukturen, die von einem System auf ein anderes übertragen werden. Dort bilden sie den Ansatz für weitere darauf aufbauende Systeme – um eine Sache über die Struktur einer anderen verständlich zu machen.

Dabei wird der Begriff “Metapher” flexibel verstanden und schließt ihm verwandte Begriffe (Metonym, Analogie) mit ein. Da diese Arbeit keine linguistische Analyse durchführt, sondern an eine linguistische Theorie anlehnt, ermöglicht eine breite und flexible Definition mehr Freiheit während der Analyse. Die Metaphern helfen, komplexe Zusammenhänge zu erklären (Gentner & Gentner, 1983), da sich über sie Wissen sprachlich manifestiert. Diese werden dadurch nachvollziehbar: Wissen, das in der Praxis erworben und nicht versprachlicht werden kann, wie das Wissen über Wissen in der eigenen Disziplin oder den eigenen Schreibprozess (tacit knowledge, nach Polanyi, 1966) wird durch Metaphern ausgedrückt (Sternberg & Horvath, 1999); Metaphern repräsentieren die konzeptuelle Perspektive von Individuen (Lakoff & Johnson, 2007).

Um diesen Gedanken nachzuvollziehen, bietet sich das folgende Beispiel an: Wenn eine Person unter zeitlichem Druck steht, etwa wenn sich eine Frist nähert, noch viele Aufgaben zu erledigen sind und die Zeit nicht ausreicht, kann sich dieser Druck in einem Unwohlsein äußern - einem Gefühl, dass die Zeit davonläuft. Ähnlich verhält es sich, wenn man rechtzeitig mit einem Vorhaben anfängt: Dann hat man das Gefühl der Distanz, der Ruhe. Man hat genügend Zeit zur Verfügung. Beide dieser Gefühle unterliegen der konzeptuellen Metapher [time is a moving entity]. Der Mensch versteht die Zeit im Sinne einer Bewegung und Distanz. So wird (das Gefühl der) Zeit gleichzeitig auf mehreren Ebenen konzeptualisiert: der sprachlichen (die Zeit läuft mir davon, die Frist ist noch weit entfernt), der kognitiven (das Verständnis der Metapher Zeit als bewegender Entität) und der körperlichen (das Gefühl der Ruhe/Unruhe). Dies zeigt, dass Metaphern nicht auf Sprache reduziert werden können, da sie ein unbewusstes Verständnis der gelebten Realität hervorrufen (Lakoff & Johnson, 2007). Die kognitiven Prozesse des Menschen sind grundlegend metaphorisch (Lakoff & Johnson, 2007, S. 3): Sie bewirken Verstehen, Sinnstiftung und die Verarbeitung von Information, welche in der Sprache auf eine symbolische Ebene verankert sind. Diese Art von Metaphern sind universal und kulturell bedingt - sie werden als primäre (primary) Metaphern bezeichnet (Kövecses, 2005, S. 18). Das implizite Verständnis von Wissen (ein set of beliefs), welches mit spezifischen Metaphern verknüpft ist, verändert sich im Zusammenhang mit dem Kontext, in dem die Metaphern verwendet werden. Lakoff and Johnson (2007, S. 5) bemerken,

dass "the essence of a metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another". Metaphern sind embodied, also im Körper verankert (Lakoff & Johnson, 2007; Lakoff, 2009; Kövecses, 2005). Dies bedeutet, dass über Metaphern Wissen über ein Thema transportiert und damit Einblick in dieses Wissen gegeben wird. Durch die eingesetzten Metaphern wird involvierten Personen Wissen, das unterschiedlich geartet sein kann – etwa körperlich – zugänglich. Je nach Komplexität und Stärke der mobilisierten Metapher und bzw. der Reaktion, die sie hervorruft, eröffnet sich für die Beteiligten die Möglichkeit, eine Aussage über den geteilten Wissensstand zum Thema zu treffen.

Die Art, wie Studierende über das Thema Schreiben und Wissen sprechen, die Form der verwendeten Metaphern und ihre Positionierung in Relation zu den konzeptuellen Qualitäten der Metapher könnten ein Indikator dafür sein, wie gut sie sich mit der Relation Wissen und Schreiben im akademischen Kontext auskennen. Je komplexer das Wissen über den eigenen Schreibprozess und je reflektierter die Schreibenden in Bezug auf ihre Position in den scientific communities, in denen sie sich bewegen, sind, desto komplexer und vielfältiger wird die Qualität der benutzten Metapher. Es ist wie ein Puzzle, das aus der Verpackung geschüttet wird. Der Haufen der Puzzleteile gibt keinen Einblick, was auf dem Puzzle abgebildet ist, aber die Betrachtung der einzelnen Teile ermöglicht es nachzuvollziehen, welches Thema das Puzzle hat. Wir verstehen Metaphern als ein Puzzle, dessen Teile nicht geordnet sind. Diese Ordnung ist willkürlich - wobei sie mehr oder weniger geordnet sein kann. In genau dieser Ordnung wird die Qualität der benutzten Metapher verständlich. Die Studierenden können durch Selbstreflexion ein Bewusstsein für ihre eigene Position im Forschungsfeld entwickeln. Dies spiegelt sich wiederum in den Metaphern, die sie verwenden.

Emergente Metapher nach Levin und Wagner (2006, S. 238) bedeutet, dass Metaphern während der natürlichen Kommunikationssituation spontan (ungeplant) entstehen und nicht vorbereitet werden (können). Die Metaphern in den Interviews entstehen in Echtzeit während des Kommunikationsprozesses: Über ungeplante Metaphern werden persönliche Annahmen zu Wissen und Schreiben eher zugänglich als durch vorbereitete / konventionierte Metaphern, die fixierte Bedeutungen mit übertragen.

Je mehr die Studierenden über ihr Schreiben und ihre Position in der scientific community reflektieren, desto komplexer und präziser wird die benutzte Metapher, die sie in einer spontanen Kommunikationssituation wie einem Interview zum Thema verwenden. Wenn das Beispiel des Puzzles als Metapher für die Komplexität der verwendeten Metaphern der befragten Studierenden verstanden wird, kann anhand der konzeptuellen Qualität der Metapher ein Schluss auf die personal epistemology der Studierenden gemacht werden. Wir haben die Hypothese, dass sich die ontologische Entwicklung von Studierenden in diesen Metaphern abbildet.

Material & Methode

Im Folgenden werden zunächst die Umstände der Datenerhebung beschrieben: Teilnehmende von Schreibworkshops (Schreibmarathons) wurden zu einer Gruppendiskussion eingeladen. Diese Fokusgruppen wurden als Basistranskripte (GAT2) transkribiert und mittels einer computergestützten qualitativen Datenanalyse (CAQDAS) mit Atlas.ti ausgewertet.

Teilnehmer*innen und Erhebungsmethode

Während einwöchiger Intensiv-Schreibworkshops (Schreibmarathons) im Februar 2019 wurden die teilnehmenden Studierenden im Rahmen des Forschungsprojektes “Writing as a Cognitive Developmental Process” eingeladen, an Fokusgruppen-Diskussionen zum Thema Wissen teilzunehmen. Das Ziel dieser Diskussionen war es, empirische Beweise für Römmer-Nosseks Feststellung, dass epistemologische Entwicklung und Schreibentwicklung nicht voneinander getrennt betrachtet werden können, zu sammeln.

Die Schreibmarathons werden als extracurriculare Aktivitäten vom Center for Teaching and Learning (CTL) der Universität Wien angeboten. Sie wurden im Februar 2019 auf Wunsch der Filozofska Fakulteta und der Pedagoška Fakulteta durch das ERASMUS-Programm nach Ljubljana gebracht.

Während des Schreibmarathons bilden die Teilnehmenden, die unterschiedliche disziplinäre Hintergründe haben, eine Schreibgruppe, wobei jede*r individuell an der jeweiligen Abschlussarbeit (Bachelor-, Master-, Doktorarbeit) schreibt. Die Schreibenden werden von in prozessorientierter Schreibdidaktik geschulten Mitarbeiter*innen des CTL unterstützt, die während der gesamten Marathon-Zeit vor Ort sind. Das Ziel des Schreibmarathons ist es, die Reflexion des eigenen Schreibens anzuregen. Am Ende der Woche wurden die Teilnehmenden dazu eingeladen, an einer Fokusgruppe teilzunehmen, die in Form eines halb-strukturierten Interviews die Fragen „Was ist Wissen?“ und „Welche Rolle hat Wissen im Schreibprozess?“ zur Diskussion stellt. Nachfragen werden nach Bedarf gestellt. Die Interviews wurden in Wien auf Deutsch und in Ljubljana auf Englisch durchgeführt und mit einer freien Audio-Recording-App auf einem Smartphone aufgezeichnet.

Das Sample besteht aus zehn Studierenden der Universitäten Wien und Ljubljana (ein männlicher, 9 weibliche Teilnehmer*innen), die in Bachelor- (1), Master- (6) und PhD-Programme (3) inskribiert sind. Für die folgende Analyse liegt der Schwerpunkt auf den Aussagen der Bachelor- und Masterstudierenden.

Datenanalyse

Die Interviews wurden auf Basis der GAT2-Guidelines als Basistranskripte transkribiert. Diese wurden im Zuge der CAQDAS-Analyse in das Programm Atlas.ti eingelesen. Die Analyse erfolgt nach Vorbild des N-C-T-Modells nach Friese ([2011] 2019) in mehreren Codier-Schleifen. Das N-C-T-Modell besteht aus drei Schritten: Noticing Things, Collecting Things und Thinking about Things (Friese, 2019, 109). Im ersten Schritt werden die Transkripte von zwei Forscher*innen individuell reviewed und erste deskriptive Codes bestimmt. Diese werden in der nächsten Phase zusammengeführt, vereinheitlicht und gruppiert. Im Rahmen der Feinanalyse wurden Netzwerke mit den codierten Aussagen gebildet und nach Studienlevel differenziert.

Ergebnisse

In Folge der Analyse konnten wir grundlegende Annahmen bestätigen: Metaphern geben Aufschluss über den Zusammenhang zwischen der persönlichen Perspektive Studierender auf Wissen und ihre Schreibprozesse.

Es fällt auf, dass differenziertere Wissensbegriffe komplexere Metaphern ermöglichen. Das Schreiben wird in den Beschreibungen der Studierenden zur target domain, die konzeptualisierte Bedeutungen trägt.

An den Fokusgruppen beteiligte sich eine Bachelorstudierende der Sozialwissenschaften. Sie beschreibt das Wissen, welches für sie im Schreibprozess eine Rolle spielt, als etwas, was in ihrem Kopf ist:

Für mich ist immer ein bisschen die Schwierigkeit, für mich ist das **Wissen im Kopf**, ich weiß nicht ganz wie ich es **aufs Papier bringen** soll. Ich bin immer so - ich würd's am liebsten einfach **rauskopieren** in meine Arbeit, aber es fällt schwer das so, auch so zu formulieren, dass genau das was ich damit meine, dass das auch beim ändern so – wenn das jemand liest, dass der das auch so versteht wie ich es verstehe. Das ist ein bisschen die Schx^xwierigkeit bei mir, dass ich manchmal eben nicht ganz weiß wie ich das **genau so rüberbringen** soll. (1:17 – Hervorhebungen FR & EU)

Das Wissen ist zwar im Kopf, wird aber nicht als zur Schreibenden gehörig verstanden: Vielmehr ist der Kopf ein Behältnis für das Wissen, aus dem es hinaus soll ([DER KOPF IST EIN GEFÄSS, IN DEM EINE ENTITÄT IST]).² Das Schreiben an sich kommt nicht explizit als target domain vor. Das Papier wird zu einem Träger dessen, was aus dem Kopf herauskommt, es ist jedoch nicht klar, wie es aus dem Kopf herauskommt; ähnlich verhält es sich mit der Metapher des „Rauskopierens“, die der Technik-/ Computer-Domäne entstammt. Das Schreiben ist nur impliziert. In der Wortwahl spiegelt sich ein grundlegender Konflikt, den Schreibnoviz*innen durchmachen. Dies ergibt sich teilweise aus der Leser*innenperspektive, welche die Studierende mitdenkt, weiter daraus, dass eine vermeintlich 'einfache' Lösung, nämlich das "[...] rauskopieren in meine Arbeit [...]" (1:17), nicht möglich ist.

Die Position der Bachelor-Studierenden reiht sich in die Bandbreite an Metaphern ein, die bei den fünf Masterstudierenden zu beobachten ist. Es finden sich dabei Muster in der Darstellung des Zusammenhangs von Schreiben und Wissen, die zwar nicht vollkommen mit den von Perry (1970) bzw. Moore (2002) dargestellten Stufen der epistemologischen Entwicklung übereinstimmen, aber Tendenzen zeigen.

Für einige Teilnehmende der Fokusgruppen ist das Wissen, welches sie aus der Sekundärliteratur für ihre Arbeiten beziehen, nicht ihr eigenes, es steckt vielmehr "[...] **in** den Büchern und **in** den Dingen die ich lese [...]" (1:42). Dies reflektiert eine Distanz zum Wissen, wobei die Studierenden nicht aktiv mit diesem interagieren. Eine andere Studentin kommentiert: „Dann ist es hoffentlich **in meinem Kopf** und **geht irgendwie aufs Papier.**“ (1:43). Wie bei der Bachelorstudierenden befindet sich das Wissen im Kopf, gehört der Studierenden jedoch nicht. Es ist noch immer fremdes Wissen, das die Studentin irgendwie aufs Papier bringt. Wie dieser Mechanismus funktioniert, ist ihr nicht klar/bewusst. Sie artikuliert nicht, wie Wissen in ihrem Schreibprozess verwendet wird.

Die Autorität über das Wissen ist aber noch immer nicht in den Händen der Studierenden: „[...] ich glaube vielleicht **vereinfache** ich das Wissen im Kopf und dann **übersetze** ich es in die wissenschaftliche Sprache. [...]" (1:30). Da sie über Übersetzung spricht, kann darauf geschlossen werden, dass sie eine gemässigte Kontrolle über den Schreibprozess hat, da sie Übersetzungsarbeit leistet. Sie agiert als Vermittler*in zwischen der Wissenschaft und dem Text. Wissen wird als Objekt wahrgenommen ([ENTITÄT IST OBJEKT; WISSEN IST OBJEKT]), mit dem interagiert wird. Die spiegelt sich in den operationalen Metaphern, welche in der Beschreibung des Schreibprozesses verwendet werden:

2 Metaphern werden in diesem Stil von Lakoff & Johnson ([1980] 2007) beschrieben, um diese visuell zu kennzeichnen.

Man übersetzt und vereinfacht fremdes Wissen beim Schreiben.

Bei einigen der Masterstudierenden ist eine Veränderung im Verständnis des Zusammenhangs von Schreiben und Wissen zu beobachten. Diese bewegt sich von der Verortung von Wissen in Gefäßen (die zum Körper gehören können oder nicht), wobei Schreiben nur implizit vorkommt, über die Wahrnehmung des Schreibprozesses als Reise, hin zum Standpunkt, das eigene Schreiben sei Teil der Wissensproduktion.

Eine Studierende gibt an, sie könne “[...] höchstens **die Richtung aussuchen**“ (1:28) wenn sie schreibt. Wenngleich der Studierenden das Wissen, mit dem sie arbeitet, nicht gehört, sieht sie das Recht bei sich, zu entscheiden welche Richtung sie verfolgen will. Die Metapher der Reise wird mobilisiert ([SCHREIBEN IST EINE REISE]). Der Körper der Studierenden ist von der Reise getrennt, das Wissen reist, nicht jedoch sie selbst. Schreibende werden erst im Zuge einer fortschreitenden Entwicklung zu Reisenden, folgt man der Metapher. Dies greift eine andere Studentin auf: „[...] ich glaub dieser Schreibprozess, das ist eine ständige Entwicklung, mit **Rückschritten**, mit **Fortschritten**, es **dreht sich immer weiter**, man kommt immer wieder auf andere Ebenen“ (2:54).

Eine Teilnehmerin der Fokusgruppen übernimmt nach eigener Angabe Verantwortung für ihr Wissen. Wissen sei “[...] **not** like putting ideas onto paper **from your head**. You’re kind of **developing** your ideas while you’re writing. [...]” (3:23). Hier kann ein deutlicher Unterschied zu den zuvor angeführten Beispielen beobachtet werden. Das Schreiben wird nicht als Reise wahrgenommen, sondern ist in einen Prozess des ‘Schreibdenkens’ eingebunden, wobei das Wissen aus dem Körper transferiert und auf dem Papier weiterentwickelt wird. Schreiben wird ein Werkzeug zum Erkenntnisgewinn. Die Metaphern [SCHREIBEN IST EIN WERKZEUG; IDEEN SIND PRODUKTE] werden mobilisiert und reflektieren einen anderen Zugang zur personal epistemology, der eine deutliche Weiterentwicklung der Schreibenden hin zur Wissensproduzentin abbildet.

Diskussion

Mit der sich verändernden Perspektive von Studierenden von der Selbstwahrnehmung als Wissensrezipient*innen zu Wissensproduzent*innen (Römmer-Nosseck, 2017, 127) geht eine Veränderung der verwendeten Metaphern einher.

Unsere Pilotstudie zeigt, dass Studierende unterschiedliche Metaphern in der Beschreibung der Relation der Rolle von Wissen im eigenen Schreibprozess gebrauchen. Die diskutierten Beispiele zeigen, dass Schreiben zunächst nicht als explizite target domain verstanden wird. Vielmehr wird Wissen repliziert und kopiert, was etwa die Metapher aus der Computer-Domäne verdeutlicht. Die eigene Leistung besteht im „Übersetzen“ von fremdem Wissen. Das Schreiben spielt dabei eine rein funktionelle, vermittelnde Rolle. Die Studierenden fokussieren das Wissen und den Umgang mit Wissen. Wissen wird als Objekt wahrgenommen, was sich in der Art, darüber zu sprechen, spiegelt.

Einige der Studierenden realisieren jedoch, dass es sich beim Schreiben um einen sich wandelnden Prozess handelt, welcher sich zunächst in der Metapher [SCHREIBEN IST EINE REISE] spiegelt und zur Wahrnehmung des Schreibens als Werkzeug [SCHREIBEN IST EIN WERKZEUG] führen kann. [SCHREIBEN IST EINE REISE] impliziert eine Bewegung, welche auch mit einer Entwicklung enggeführt werden kann.

Dabei ist Schreiben zwar in den Beschreibungen präsent, nimmt aber keine fundamentale Rolle ein. Wissen gehört dabei nicht den Schreibenden, sondern stammt von Außen, begleitet die Reise. Dies steht der Metapher [SCHREIBEN IST EIN WERKZEUG] gegenüber. Das eigene Wissen, welches im Körper entsteht, wird simultan zum Schreiben entwickelt – Wissen entsteht durch Schreiben. Wissen wird verkörpert und das Schreiben genutzt, um Wissen festzuhalten und auf Papier weiterzuentwickeln. Schreiben wird hierbei zu „thinking in action“ (Menary, 2007, 622). Dabei ist Schreiben nicht als vom Körper separierte Handlung gesehen, sondern vielmehr als externalisiertes Denken: Schreiben selbst wird zum „process of thinking“ (ebd.), wobei das Papier zum Medium der eigenen Wissensproduktion wird.

Conclusio

Die Studie bestätigt die Annahme, dass Metaphern durch ihre zunehmende Komplexität die personal epistemology von Studierenden abbilden können. Dies konnte auch mit einer geringen Zahl von Teilnehmer*innen beobachtet werden. Wie Römmer-Nossek (2017, 199) postuliert, kann Schreiben nicht von der Position der Schreibenden in Bezug auf das im Text vertretene Wissen getrennt werden: Das Wissen und seine Relation zum Schreibprozess sind abhängig von dem eigenen Verständnis von Wissen und der Rolle von Schreiben im Prozess der Wissensproduktion. Das Schreiben wird zunächst nicht bewusst als Mittel zur Interaktion mit Wissen wahrgenommen. Es ist zunächst außerhalb des Körpers, später im Kopf verortet. Wissen wird in diesen Beschreibungen nicht als etwas zu den Schreibenden Gehöriges wahrgenommen und geht ‚irgendwie‘ aufs Papier. In diesem Kontext wird Wissen mit den primary metaphors [ENTITÄT IST EIN OBJEKT; WISSEN IST EIN OBJEKT] beschrieben. Wissen kann von den Schreibenden vom Kopf aufs Papier ‚übersetzt‘ werden, dies wird jedoch nicht bewusst als Schreibhandlung wahrgenommen.

[SCHREIBEN IST EINE REISE] setzt [WISSEN IST EIN OBJEKT] in Bewegung. Dabei wird dem Schreiben erstmals eine Rolle als target domain explizit zugeordnet. Die Studierenden sehen sich dabei vorrangig noch als Wissensrezipient*innen, die schreibend mit Wissen in Interaktion treten, das die Reise begleitet. Sehen sich die Studierenden selbst als Wissensproduzierende, geht damit die Metapher [SCHREIBEN IST EIN WERKZEUG] einher. Schreiben wird zu einem Werkzeug, mit dem Wissen aktiv beeinflusst und verändert wird. Das Verständnis der Funktion des denkenden Schreibens ist in der source domain (Werkzeug) enthalten. Diese lässt darauf schließen, dass Wissen-Denken-Schreiben eingeführt wird.

Die geringe Anzahl von Teilnehmer*innen lässt keine Verallgemeinerungen zu, jedoch ergibt sich aus dieser Pilotstudie die Möglichkeit, weiterführende Forschung in diesem Bereich zu initiieren: Die Analyse der konzeptuellen Metaphern bietet einen vielversprechenden Einblick in die Perspektive von Studierenden auf die Rolle von Wissen in ihren Schreibprozessen.

Literatur

- Belenky, M.F., B.M. Clinchy, N.R. Goldberger & J.M. Tarule (1986). *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition (The psychology of education and instruction)*. Hillsdale, N.J. [u.a.]: Erlbaum.
- Elbow, P. (2000). *Everyone can write: Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti (3rd ed.)*. London [u.a.]: SAGE Publ.
- Gentner, D. & D. R. Gentner (1983). *Flowing waters and teeming crowds. Mental models of electricity*. in: Gentner, D. & A. L. Stevens (Hg.). *Mental models*. Hillsdale NJ: Erlbaum. S. 99-129.
- Hofer, B. (2001). *Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching*. *Educational Psychology Review* 13(4), 353-383.
- Hofer, B. K. & P. R. Pintrich (Hg.) (2002). *Personal Epistemology – The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. New York, London: Routledge.
- Kellogg, R. (2008). *Training writing skills: A cognitive development perspective*. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge University Press, Cambridge
- Lakoff, G. & M. Johnson (2007). *Metaphors we live by (4. ed.)*. Chicago, Ill. [u.a.]: Univ. of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2009). *The Political Mind: A Cognitive Scientists Guide on the Brain and Its Politics*. New York: Penguin Books.
- Levin, T., & Wagner, T. (2006). *In their Own Words: Understanding Student Conceptions of Writing Through their Spontaneous Metaphors in the Science Classroom*. *Instructional Science* 34(3), 227-278.
- Menary, R. (2007). *Writing as Thinking*. *Language Sciences* 29, 621-632.
- Moore, W. S. (2002). *Understanding Learning in a Postmodern World. Reconsidering the Perry Scheme of Ethical and Intellectual Development*. In: B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Hg.): *Personal Epistemology - The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. New York, London: Routledge, 17-36.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (2002). *Future Challenges and Directions for Theory and Research on Personal Epistemology*. In: B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Hg.): *Personal Epistemology - The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. New York, London: Routledge, 389–414.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Richardson, J. T. E. (2013). *Epistemological development in higher education*. In: *Educational Research Review* 9, 191–206.
- Römmer-Nosseck, B. (2017). *Academic Writing as a Cognitive Developmental Process. An Enactivist Perspective*. Dissertation. Universität Wien, Wien. Institut für Philosophie.

Ruhmann, G. & O. Kruse (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik. Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 15–34.

Russell, D. (2002). Writing in the academic disciplines. A curricular history (2. ed.). Carbondale, IL: Southern Illinois Univ. Pr.

Schommer, M. (1990). The Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. Reading Research Quarterly 25(4), 340-341.

Scharlau, I. & A. Karsten (2019). Metaphern akademischen Schreibens und Lesens. Tagung Schreibwissenschaft, 30.05.-01.06.2019. <https://conference.aau.at/event/169/material/7/0.pdf> [07.06.2019]

Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzluft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock & Susanne Uhmann (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402

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

Sterenberg, R. J. & J. A. Horvath (eds.) (1999). Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Objektivität und Macht

Das Genre „Schulbuch“ als Hegemonieinstrument

Daniel Blahna, Klaus Kainz, Christoph Steinhart (Universität Wien)
 Betreuerin: Dr.ⁱⁿ Karin Wetschanow (Universität Wien)

Abstract:

Viele Studierende beginnen ihr geschichtswissenschaftliches Studium mit der Erwartung, durch den Einsatz der richtig gewählten Methode objektiv festzumachende Wahrheiten hinter Quellen erkennen und vermitteln zu können. Dass dies nicht der Fall ist, ist im akademischen Diskurs überwiegend akzeptiert. Die Erwartung an das wissenschaftliche Schreiben unterscheidet sich demnach maßgeblich zwischen dem akademischen Bereich und der breiteren Öffentlichkeit. Eine Ursache für diese Diskrepanz verorten wir, im Fall der Geschichtswissenschaft, in der Art und Weise, wie in der Schule Geschichte dargestellt wird. Schulbücher tragen als hegemoniales Instrument der Inhalts- und Wissensvermittlung dazu bei, Buchinhalte als gegebene Wahrheit zu akzeptieren. Es versteckt die komplexen wissenschaftlich-diskursiven Prozesse, die Wissen erzeugen. Wir unterscheiden daher das Genre „Schulbuch“ von dem von uns definierten Genrecluster „wissenschaftlicher Text“, wobei beide Objektivitäts- und Wahrheitsansprüche konträr behandeln. Durch eine Genrekritik zeigen wir, wie das Genre innerhalb seines institutionellen und ideologischen Kontextes seine Positionen reproduziert und sich selbst erhält.

Keywords: Wissenskonstruktion; Genrekritik;

Einleitung

Im März 2019 hat der EU-Parlamentspräsident Antonio Tajani mit einer Relativierung der faschistischen Herrschaft Mussolinis für Aufregung gesorgt. Ihm zufolge müsse man die Gewaltherrschaft mit historisch objektiven Urteilen bewerten und so auch vermeintlich positive Aspekte betonen, wie den Bau von Infrastruktureinrichtungen. (cte/dpa, 2019) Im öffentlichen Raum trifft man immer wieder auf derartige Objektivitäts- oder Wahrheitsansprüche an die Geschichte sowie die Geschichtswissenschaft. Speziell die Geschichte, mit der wir uns in unserem Artikel auseinandersetzen, verstehen wir jedoch als diskursives Konstrukt, weshalb sie aufgrund der spezifischen historischen Position des Subjekts im Diskurs nicht objektiv fassbar oder beurteilbar ist. Doch zeigt sich dieses Verlangen ebenso bei Studienanfänger*innen. Uns fiel in unserer Arbeit auf Peer-Ebene als Tutoren und Mentoren ein Kontrast zwischen schulisch-vorgeprägter Erwartung von jungen Studierenden an (Geschichts-)Wissenschaft und ihrer etablierten Auffassung auf. Das bedeutet, Menschen wird im außerakademischen Bereich nahegelegt, Wissenschaft bedeute, objektive bzw. endgültig wahre Thesen zu erzeugen und zu verschriftlichen. Anhand vielfacher Problematiken ließe sich analysieren, wo Objektivitätsansprüche an die Wissenschaft konstruiert werden. Selbst im akademischen Bereich finden sich beispielsweise Ratgeber für das wissenschaftliche Schreiben, die Objektivität als erstrebenswertes Kriterium festhalten.¹ Für unsere Untersuchung untersuchen wir die Institution Schule sowie Schulbücher, die viele Studierende unmittelbar auf die erste wissenschaftliche Tätigkeit vorbereiten.

¹ Wir verweisen hier nur auf einen Ratgeber, demzufolge Inhalte von wissenschaftlichen Artefakten sachlich, vorurteilsfrei und so neutral wie möglich sein sollen. (Balzert, Schäfer, Schröder & Kern, 2010, 13)

Daher stellt sich für uns folgende Forschungsfrage: Inwiefern zeugt die schulische Inhaltsvermittlung von Objektivität als Hegemonieinstrument am Beispiel der Geschichteschulbücher Zeitbilder 7 & 8?

Als exemplarischen Verweis wählen wir zwei Schulbücher der AHS Oberstufe, Zeitbilder 7 & 8, da diese als erster Zugang für eine tiefergehende, inhaltliche Auseinandersetzung mit (vor-)wissenschaftlichen Ergebnissen und Arbeitsweisen dient. Die bearbeiteten Lehrbücher verstehen wir als dem Genre Schulbuch zugehörig. Für den Zweck dieses Artikels bezeichnen wir „wissenschaftliches Schreiben“ als Genrecluster, das sämtliche Textsorten beinhaltet, die den Ansprüchen der Wissenschaftlichkeit und ihren Arbeitsweisen gehorchen sollen, wie Fachartikel, Monographien oder andere akademische Publikationen. Unsere grundlegende Annahme ist, dass Objektivität zwischen den beiden Genres unterschiedlich behandelt wird. Als Objektivität möchten wir für diesen Text die Annahme bezeichnen, dass ein Gegenstand als unabhängig vom Subjekt und seinen sozio-kulturellen Einflüssen wahrgenommen sowie als allgemeingültig vermittelt werden könne.

Unsere interdisziplinäre Zusammensetzung erlaubt uns, die Forschungsfrage sowohl aus wissenschaftstheoretischer als auch wissenschaftssoziologischer Perspektive zu behandeln. Durch diese theoretische Herangehensweise ergeben sich drei Kernpunkte für die Beantwortung der Forschungsfrage: 1) die kritische Erweiterung der Genretheorie mit wissenssoziologischen und machttheoretischen Überlegungen, 2) der Objektivitätsanspruch als ein dem Genre inhärenter Machtmechanismus, 3) der institutionell-ideologische Zusammenhang der Genres Schulbuch und wissenschaftliches Schreiben.

Die Möglichkeiten dieses Ansatzes möchten wir in den folgenden Kapiteln exemplarisch an den Beispielen Schule und den ausgewählten Geschichtsschulbüchern aufzeigen. Im ersten Teil erörtern wir, wie sich Genres hegemonial konstituieren. Im Anschluss stellen wir anhand von Überlegungen zur Geschichtswissenschaft dar, wie Objektivität als ein Machtinstrument dieses hegemonialen Verhältnisses zu begreifen ist. Ebenso wird gezeigt, wie ein Genre seine Positionen mit institutionellen Dynamiken reproduziert und sich selbst erhält.

Genre- und Hegemoniekritik

With such ample evidence of lexico-grammatical, semantico-pragmatic, and discourse patterns across texts, genres would appear to serve as norms for writers, to provide patterns which writers expect and are expected to reproduce (Devitt & Reiff, 2014, 268)

Wie Devitt und Reiff in ihrem Artikel „Reproducing Genres: Pattern-related Writing“ feststellen, stellt das Genre im Allgemeinen sowohl eine Norm als auch einen stabilisierenden Rahmen dar. Es ermöglicht nicht nur Etablierung in eine Community, sondern wirkt gleichzeitig restriktiv, in dem es textproduzierende Normen unterwirft.

Da der Begriff des Genres auf jegliche Art der Textproduktion angewandt werden kann, ist es schwer, allgemeine, d.h. jegliche Anwendungsbereiche dieses Begriffs betreffende Aussagen zu formulieren. Daher tritt in diesem Text neben dem Schulbuch hauptsächlich das Genre des wissenschaftlichen Schreibens in den Fokus. Dieses Genrecluster besteht aus sich voneinander unterscheidenden, spezifisch an eine Disziplin gebundenen Normen, die jedoch gemeinsamen, wissenschaftstheoretischen Regeln gehorchen. Insofern lassen sich disziplinspezifische Formen sowie allgemeine Erwartungen, Regeln und Normen der Domäne „wissenschaftliches Schreiben“ feststellen. So ist die Legitimität eines produ-

ierten Textes eng mit der Art und Weise verbunden, wie dieses Wissen zustande gekommen ist. Dass diese Legitimität keine objektive Wahrheit ist, sondern ebenso Teil und Produkt des Diskurses, hat beispielsweise Paul Feyerabend festgestellt:

Die Idee einer Methode, die feste, unveränderliche und verbindliche Grundsätze für das Betreiben von Wissenschaft enthält und die es uns ermöglicht, den Begriff ‚Wissenschaft‘ mit bescheidenem, konkreten Gehalt zu versehen, stößt auf erhebliche Schwierigkeiten, wenn ihr die Ergebnisse der historischen Forschung gegenübergestellt werden. Dann zeigt sich nämlich, daß es keine einzige Regel gibt, so einleuchtend und erkenntnistheoretisch wohlverankert sie auch sein mag, die nicht zu irgendeiner Zeit verletzt worden wäre. (Feyerabend, 1986, 21)

Lässt sich nicht im Kontext der allgemeineren Regeln der Wissenschaftstheorie, die uns hier für das wissenschaftliche Genre-Cluster sowie Genre Schulbuch interessieren, die Art und Weise der Textproduktion (das Genre) ebenfalls eine „Methode“ im Sinne Feyerabends denken? Schließlich steht und fällt jegliche wissenschaftliche Erkenntnis mit ihrer Übersetzung in eine Textform. Da gerade diese Formen des Textes strengen formalen und sprachlichen Regeln unterworfen sind, deren Nicht-Einhaltung zur Delegitimierung des Inhalts führen kann, lässt sich dies durchaus mit Feyerabends Methodenkritik lesen: Man erkennt nicht nur in der Wissen(schaft)s-geschichte das Ablösen verschiedener Paradigmen. Vielmehr kann man diese Paradigmenwechsel als ideologischen Kampf auffassen, in dem Vertreter*innen dieser Deutungen versuchen, ihre Deutungshoheit und ihre hegemoniale Stellung zu erhalten, oftmals auf Kosten akademischer Innovation. Paradigmen, die wir hier mit klar definierten Deutungsmustern gleichsetzen, funktionieren durch Reduktion. Das potentiell chaotische Ganze der Erkenntnis wird reduziert auf diejenigen Teile, die das Paradigma bestätigen oder innerhalb dessen einen gewissen Sinn ergeben. Diesen Prozess der Simplifizierung und Reproduktion beschreibt Feyerabend (1986, 16) folgendermaßen:

Zunächst wird ein Forschungsgebiet festgelegt. Es wird von der übrigen Geschichte abgetrennt (die Physik von der Metaphysik und der Theologie) und mit einer eigenen ‚Logik‘ ausgestattet. Eine gründliche Ausbildung in einer solchen „Logik“ bestimmt dann das Arbeiten auf dem Gebiet... Feststehende „Tatsachen“ bilden und erhalten sich, trotz der Wechselfälle der Geschichte. Ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung, die solche Tatsachen entstehen läßt, ist die Bändigung und oft die völlige Kastration von Institutionen, die zu einer Verwischung der Grenzen führen könnten.

Die „Logik“ Feyerabends ist hier das paradigmatische Deutungsmuster, ein Denkschema des Sag- und Denkbaren. Was hier für das wissenschaftliche Paradigma gilt, kann auch für das Genre gedacht werden. Das Genre ist ebenso ein Schema des Verstehbaren und Machbaren, das durch seine Normen und Richtlinien einen Raum des Möglichen abgrenzt. Seine Logik besteht in den Voraussetzungen von spezifischer Sprache und Aufbau, die ein Text vorweisen muss, sowie in anderen Vorgaben, die einen Text von jenen anderer Genres unterscheidet. Jene Logik muss erlernt werden, man muss sich ihren Konventionen und Normen unterwerfen können, um Teil zu sein zu können. Verschiedene Institutionen sorgen dafür, dass diese Konventionen nicht gebrochen werden und sich das Paradigma auf diese Weise reproduzieren kann. Es ist beispielsweise die Institution Schule, die Normen und Regeln ihrer Bücher für gesellschaftlich-ideologische Zwecke reproduziert – wie in diesem Kapitel noch erläutert werden soll. Das Genre sowie das Paradigma sind infolgedessen als hegemoniale Positionen, deren Endzweck ihr Selbsterhalt ist, zu begreifen.

Der Begriff der Hegemonie stammt vom marxistischen Theoretiker Antonio Gramsci und lässt sich „als eine Form von Klassenherrschaft verstehen“ (Becker et al., 2013, 19). Dieser unterscheidet sich von

Unterdrückung insofern, dass sie eine gewisse Zustimmung der Zivilbevölkerung, also der Unterdrückten, braucht. Es braucht Personen, die diese Position unterstützen, d.h. durch ihre Handlungen (im weitesten Sinne des Wortes) die hegemoniale Position reproduzieren. Diese Zustimmung ist keine bewusste Entscheidung, die jedes Mal neu getroffen werden muss. Sie ergibt sich aus der komplexen Konstellation sozialer Verhältnisse, Institutionen und Dispositiven, in die man geboren wird. Als Dispositiv benennen wir nach Foucault ein „entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst.“ (Foucault, 1978, 119f). Die spezifischen Inhalte eines Paradigmas (eines Genres, einer Hegemonie im Allgemeinen) existieren immer schon vor dem Individuum. Durch Erziehung, (Aus-)Bildung und Sozialisierung wird das Individuum in dieses komplexe System integriert. Ein solcher ideologischer Prägungsprozess findet sich in (fast) allen Lebensbereichen und ist per se unumgänglich (Žižek, 1989, 15-16).

Wie schon Feyerabend andeutet, ist ein Paradigma (als hegemoniale Position und spezifischer Inhalt des Genres), nicht ohne Machtverhältnisse zu denken. Akteur*innen in etablierten Positionen wollen diese beibehalten. In diesem Sinne kann von den jeweiligen Mechanismen, die sich in Institutionen und Dispositiven manifestieren, als Machtinstrumente gesprochen werden. Machtinstrumente sind im Allgemeinen Momente des Zwangs: jene Orte der Exklusion und Inklusion, an denen zwischen Teilhabe oder Ausschluss entschieden werden muss. Ein derartiges Machtinstrument ist beispielsweise der Anspruch auf Objektivität in der Geschichtswissenschaft, der im 19. Jahrhundert entstanden ist und im folgenden Kapitel erläutert wird. Autor*innen müssen sich entscheiden, ob sie sich den Regeln unterwerfen, um die Möglichkeit einer Publikation zu erhalten. Somit wird ein Fortbestehen der geltenden, hegemonialen Konventionen und Regeln gesichert – was nicht in den abgesteckten Rahmen passt, findet keine Möglichkeit, publik gemacht zu werden. Machtinstrumente dieser Art können jegliche implizite wie explizite Formen annehmen, die von der Ideologie verschleiert werden.

Zentraler Aspekt einer hegemoniekritischen Perspektive muss deswegen eine Kritik des ideologischen Apparates hinter dem betrachteten Gegenstand sein, eine Kritik dessen, wie der Gegenstand in bestehende Machtverhältnisse eingebunden ist und zu deren Erhalt beiträgt. Das Genre ist deswegen nicht nur Konvention, sondern geht darüber hinaus:

Genre, in this view, is neither an ideal type nor a traditional order nor a set of technical rules. It is in the practical and variable combination and even fusion of what are, in abstraction, different levels of the social material process that what we have known as genre becomes a new kind of constitutive evidence. (Williams, 2009, 185)

In diesem Sinne kann bei einem Genre von einem Dispositiv im Foucault'schen Sinn gesprochen werden. Als Knotenpunkt im Diskurs, der zu einem Ort der Reproduktion der spezifischen Inhalte des Diskurses, der Konstellation seiner Hierarchien und (Macht-)Beziehungen führt, kann das Genre so mit Hegemonie gedacht werden. Je nach den Inhalten der hegemonialen Position kann das Genre als Dispositiv, als Ort der Reproduktion, der Herrschaft zum Erhalt eben dieser hegemonialen Position beitragen. Dazu ist es notwendig, den Mechanismus einzelner Elemente des Genres nicht nur in Bezug zum Genre als Dispositiv, sondern auch zu allgemeineren Diskursen oder historischen Bewegungen

zu untersuchen - wie beispielsweise die schulbezogenen Prozesse, die mit dem Genre des Schulbuchs einhergehen. Natürlich ist das Genre allein nicht das einzige Dispositiv von Bedeutung. Der Fokus liegt vielmehr, wie Foucault in seiner Definition betont, auf der Vernetzung der verschiedenen Diskurse miteinander und zu Institutionen oder Gesetzen. Die Benennung eines Dispositivs ist deswegen keine Sache der Empirie, sondern der analytischen Zuordnung. Je nach Frage oder Fokus gehören unterschiedliche Elemente zu einem Dispositiv. Gerade bei unserer Frage nach dem Grund oder der Ursache des Objektivitätsglaubens verbinden sich mehrere Dispositive miteinander: Wir befinden uns an der Schnittstelle von Bildungsdispositiv, Wissenschaftsdispositiv und Genredispositiv. Eine kritische Genreanalyse hat anhand der bisherigen Überlegungen 1) die formalen Kriterien des Untersuchungsgegenstandes herauszuarbeiten, diese 2) auf ihre sozial-hierarchische Beziehung zurückzuführen und soll somit 3) den institutionellen Rahmen sowie 4) die ideologischen Mechanismen, in die das Genre eingebunden ist, aufzeigen.

Im Sinne einer solchen kritischen Genreanalyse untersuchen wir die Schulbücher Zeitbilder 7 (Staudinger, Ebenhoch, Scheucher & Scheipl, 2014) und Zeitbilder 8 (Scheucher, Staudinger, Scheipl & Ebenhoch, 2014) für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde sowie Politische Bildung. Rein formell ist zwischen vier Arten von Schulbüchern zu unterscheiden: Bücher, in denen historisches Wissen in Form von Frage- und Antwortsequenzen dargestellt wird; klassische Leitfäden, die Geschichte als zusammenhängende Erzählung präsentieren; Arbeitsbücher mit viel Quellenmaterial ohne Narration und kombinierte Lern- und Arbeitsbücher (Schönemann & Thünemann, 2010, 49). Formal betrachtet sind die vorliegenden Schulbücher kombinierte Lern- und Arbeitsbücher. Es finden sich sowohl Kapitel, in denen Methoden trainiert und vermittelt werden, als auch klassische Lesekapitel, in denen Geschichte als zusammenhängende und aufeinanderfolgende Erzählung dargestellt wird. Zudem können Schulbücher formal nach ihrer Funktion untersucht werden, wobei zwei wesentliche Grundfunktionen zu unterscheiden sind: die gesellschaftliche und die pädagogisch-didaktische Funktion. Schulbücher sollen idealtypisch durch ihre gesellschaftliche Funktion Chancengleichheit im Bildungswesen gewährleisten, Basiswissen in Bezug auf den Lehrplan garantieren und bildungspolitische Ziele unterstützen, wobei die Lerninhalte an die staatliche Verfassung angepasst werden. Die pädagogisch-didaktischen Funktionen sind unter anderem die Entlastung der schulischen Lernprozesse durch die Nutzung des Schulbuchs als Lernhilfe und Arbeitsmittel für den Gegenstand, das einen groben Überblick über das zu Erlernende schaffen soll (Wiater, 2003, 14). Dabei ist ein Schulbuch in den meisten Fällen Mittelpunkt des Unterrichts und somit das zentrale Medium zur Auseinandersetzung mit Geschichte. Als gedrucktes und präsentives Arbeitsmittel, in dem eine Darstellung von Vergangenheit aufgezeigt wird, dient es als Informations- und Bezugsquelle für Schüler*innen. Eine Studie von Johanna Ahlrichs und Felicitas Macgilchrist zeigt, dass selbst relativierende Anmerkungen von Lehrkräften zu Schulbuchinhalten von Schüler*innen hinterfragt werden. Das bedeutet, die Inhalte des Buchs werden inhärent als (objektiv) wahrhaftig empfunden – schlicht, weil sie im Schulbuch stehen (2017, 19f). Somit wird Geschichte nicht als Deutung oder Interpretation, sondern als etwas, das so gewesen ist, wahrgenommen. Diese Deutung steht im Kontrast zur etablierten Wissenschaft und somit zu den Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben, wie wir sie im nächsten Kapitel vertiefend erörtern. Jedoch zeigt nicht

nur das Schulbuch hegemonialen Charakter, sondern auch die Institution Schule. Die gesellschaftliche Funktion, Chancengleichheit zu ermöglichen und damit verbundene bildungspolitische Ziele, führen zu Standardisierungen. Ein einheitliches Bildungsniveau wird in diesem Fall durch die Vereinheitlichung der Geschichtsnarratio erreicht. Wollen Schüler*innen ein positives Ergebnis erreichen, so müssen sie Wissen reproduzieren bzw. durch ihre Antworten – dem kompetenzorientierten Unterrichtsmodell folgend – weitestgehend der ‘gesellschaftlichen Norm’ entsprechen. Die Institution Schule hat dabei eine Legitimationsfunktion in Bezug auf (ideologische) Werte und Normen der Gesellschaft sowie das politische System (Fend, 2011, 44f). Zu erzählen impliziert automatisch, dass ein Selektionsprozess stattfindet und alternative Erzählweisen abgewertet und exkludiert werden (Ahlrichs & Macgilchrist, 2017, 21). Die im Schulbuch erzählte Geschichte erhält dementsprechend einen vermeintlich wahrhaftigen, oder auch scheinhaft objektiven, Charakter.

Der kritische Begriff des Genres in Hinblick auf unseren Forschungsgegenstand lässt sich zusammenfassend als ein Set an Normen, Regeln und Erwartungen beschreiben, dessen Inhalt paradigmatisch zu bezeichnen ist. Unter Paradigma lässt sich in diesem Kontext (in Referenz zu Feyerabend’s Methodenbegriff) eine begriffliche Struktur verstehen, deren spezifische Inhalte sich durch ihre hegemoniale Position auszeichnen. Der Begriff des Genres ist somit eng verbunden mit Machtverhältnissen und deren Erhaltung. Dies funktioniert hauptsächlich durch Machtinstrumente: Mechanismen, die dafür sorgen, dass nur jene Inhalte denk-, sag- und verstehbar sind, die die Inhalte des Paradigmas unterstützen. Im Falle des Genres Schulbuch lassen sich solche Mechanismen auf politische und gesellschaftliche Normen zurückführen, denen nicht zuletzt die Institution Schule unterworfen ist. Das Schulbuch konstituiert sich dadurch als mit der Institution einhergehendes Hegemonieinstrument, das dessen Werte inhärent mitträgt und/oder zu vermitteln versucht. Im Fall der Geschichtsschulbücher erkennen wir Elemente, die Schüler*innen auf ein Verständnis von Wissenschaftlichkeit und dessen vermeintliche Wahrhaftigkeit oder Objektivität konditionieren, die mit den tatsächlichen Anforderungen an das Genre des wissenschaftlichen Textes nicht kompatibel sind.

Wie wir am Beispiel von Zeitbilder 7/8 zeigen wollen, entsteht ein Bild der Geschichte als objektive Abfolge historischer Fakten, deren wissenschaftliche Betrachtung jenen suggerierten Objektivitätsanspruch teilen muss. Somit folgen gewisse Geschichtsdarstellungen im Schulbuch einem Paradigma, das in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft bis in das frühe 20. Jahrhundert vorherrschend war, im akademischen Bereich jedoch bereits abgelöst wurde. Im nächsten Kapitel erläutern wir, wie Objektivitätsansprüche als Machtinstrument in der Geschichtswissenschaft historisch entstanden sind und wie sie am Beispiel von heutigen Geschichtsschulbüchern weiterhin nachhallen, obwohl das zurzeit bestehende Paradigma in der Geschichtswissenschaft solche Ansprüche nicht mehr zulässt.

Objektivität als Machtinstrument in der Geschichtswissenschaft

Wollen wir den Kontrast zwischen der durch unter anderem von Schulbüchern konditionierten Wissenschaftsvorstellung und dem konventionellen Verständnis des Genres der wissenschaftlichen Arbeit erörtern, müssen wir unser Verständnis von Wissenschaft darlegen. Unter der zu diesem Zeitpunkt etablierten Wissenschaft verstehen wir einen dialektischen Prozess zwischen These und Antithese.

[A] thesis will often produce opposition, because probably it will be, like most things in this world, of limited value – it will have its weak spots. This opposing idea or movement is called ‘anti-thesis’ because it is directed against the [...] thesis. The struggle between thesis and the anti-thesis goes on until some solution develops which will [...] go beyond both thesis and anti-thesis by recognising the relative value of both. This solution, which is the third step, is called „synthesis“. Once attained, the synthesis may in turn become the first step of a new dialectic triad (Popper, 1940, 404f)

Objektivitäts- und Wahrheitsansprüche versuchen beide gleichsam diese Dialektik zu beenden. Das bedeutet, dass der wissenschaftliche Text nicht Objektivität erfordert, sondern die adäquate Belegung der eigenen Thesen und den Anschluss an bisherige Erkenntnisse - auch bei deren Widerlegung. Geschichte ist wiederum als diskursives Konstrukt, nicht als Rekonstruktion einer Vergangenheit, zu verstehen. Wissenschaftler*innen erzeugen Narrative über die Vergangenheit, die sich aus Quellen ergeben. Quellen wiederum besitzen keinen objektiven Wert, sondern werden erst durch die subjektive Wahrnehmung von Wissenschaftler*innen mit im Kontext verhafteter Bedeutung versehen. Dasselbe gilt für Statistiken und numerische Daten. Sie mögen objektiv scheinen, aber werden inhärent durch den spezifischen Blick Teil der individuellen Wirklichkeit (Tschiggerl, Walach & Zahlmann, 2019, 81). Für die Geschichtswissenschaft hat besonders Hayden White aufgezeigt, dass sich Wissenschaftler*innen als Subjekte nicht ihren Einflüssen entziehen und keine rein objektiven Texte vorlegen können. Er stellte fest, dass von ihm untersuchte geschichtswissenschaftliche Texte immer narrativen Mustern folgen, die aus den kulturellen Gegebenheiten der jeweiligen Autor*innen schöpfen. White hat damit Objektivitätsansprüche des geschichtswissenschaftlichen Paradigmas angefochten, das im 19. Jahrhundert vorherrschend war (White, 1978, 64-79).

Woher Objektivitätsansprüche an das Genre des wissenschaftlichen Schreibens stammen, zeigt das von uns gewählte Gebiet der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft. Bereits im vorherigen Kapitel haben wir aus einer machtkritischen Position heraus versucht, die Rahmenbedingungen hinter einem Genre festzumachen. Im Falle von Texten der frühen Geschichtswissenschaft ist hierfür ein Terminus zentral: Historismus. Das Paradigma des Historismus beschreibt in der Geschichtswissenschaft ihre dominante Ausrichtung im 19. sowie in Teilen des 20. Jahrhunderts. Zuvor noch war die aufklärerische Geschichtsphilosophie vorherrschend, die Geschichte als menschengemacht und schon allein durch die Sprache inhärent verzerrt betrachtet hat. Eine solche Interpretation von Geschichte spiegelt Tendenzen der heutigen Geschichtswissenschaft wider. Friedrich Schiller erörterte so in seiner Antrittsvorlesung in diesem Sinne seine Vorstellung vom Fach der Universalgeschichte. Nun zeigt sich bei Schiller, dass er den Quellen zur Erschaffung einer Geschichte eine untergeordnete Rolle zuweist, denn erst das Philosophische verbindet laut ihm die signifikanten historischen Bruchstücke (Schiller, 1798, 22-27). Eine derartige Unterordnung der Quellenarbeit ist heute nicht gängig und war für die Entstehung des Historismus ausschlaggebend, der als Teil einer Gegenbewegung zur Aufklärung verstanden wird (Rohbeck, 2004, 75). Ein Ziel dieser historistischen Strömung war die Verwissenschaftlichung der Geschichtsphilosophie. Neue Methoden zur Quellenkritik und Empirie wurden geschaffen, die Historiker*innen bis heute anwenden – wenn auch differenzierter und nicht auf eine Objektivität abzielend.

Doch zeugt das Verständnis von Wissenschaft im Historismus von der Vorstellung, dass Wissenschaftlichkeit erst durch Empirie entstehe und diese Empirie zu einer Wahrhaftigkeit führe (Jaeger & Rösen, 1992, 81). Zudem wurden die wissenschaftlichen Erkenntnisse immer schriftlich festgehalten.

So erhält in diesem Sinne also das Buch den Schein, das objektive Wissen festzuhalten. Bereits im vorherigen Kapitel haben wir auf die Studie von Ahlrichs und Macgilchrist verwiesen, die zeigt, dass bei Schüler*innen weiterhin das (Schul-)Buch als Träger des richtigen Wissens empfunden wird. Diese Vorstellung einer empirie-bezogenen Objektivität zeigt sich als implizites Machtinstrument, das die Erwartung an Wissenschaft - ob bewusst oder unterbewusst - lenkt und einschränkt. Denn sie macht in einer derartigen Betrachtung die Wissenschaft erst vermeintlich wissenschaftlich. Gefestigt wurde diese paradigmatische Deutung u.a. durch die oft wiederholte Aussage des historistischen Geschichtswissenschaftlers Leopold von Ranke, demzufolge ein Historiker die Aufgabe habe, aufzuzeigen wie es wirklich gewesen ist (Vierhaus, 1977, 63-65). Diesen Vorstellungen kann in der heutigen Geschichtswissenschaft im deutschsprachigen Raum keine hegemoniale Stellung mehr nachgewiesen werden. Im außerakademischen Bereich ist das wiederum nicht der Fall. Die Vermittlung von historischen Phänomenen als starre Gegebenheiten im Sinne des Historismus ist weiterhin ein Stilmittel, das sich beispielsweise in Schulbüchern finden lässt. Schulbücher tragen zu einem Wissenschafts- und Geschichtsverständnis im Sinne des Historismus bei, wenn wir das Schulbuch gemäß der Forschungsfrage als potentiell Hege- monieinstrument verstehen. Diese dem Historismus ähnelnden Forderungen an Wissenschaft stehen jedoch im Kontrast zu den gängigen Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben im akademischen Bereich, wie wir sie am Beginn dieses Kapitels definiert haben.

Der Doppelband Zeitbilder 7/8 wiederum ist als Beispiel des Genres Schulbuch eine Mischung aus traditionellem Lehr- und Lesebuch, das von einer höheren Fakten- und Begriffsdichte geprägt ist, um die Vermittlung und Reproduktion kognitiven Wissens zu fördern, und aus Arbeitsbuch, das sich im Gegensatz dazu durch eine Vielzahl von Arbeitsmaterialien wie Quellentexten, Karten und Bildern unterscheidet (Edel, o. J.). Geschichte wird als zusammenhängender Erzählstrang wiedergegeben und mit Bildern, Karten und Quellentexten ausgeschmückt. Als Arbeitsbuch zu bezeichnen ist es aufgrund kleiner Arbeitsaufträge und mehrseitiger Methoden- bzw. Kompetenztrainingskapitel.

Die Geschichtswissenschaft und Geschichtsbücher bieten sich für uns als Beispiel ebenso an, da sie emotional stark aufgeladene Themen wie die Katastrophen des 20. Jahrhunderts behandeln. Nicht zuletzt deswegen haben wir uns für die Forderung einer vermeintlich neutralen und objektiven Bewertung von Mussolinis Diktatur als einleitendes Exempel dieser Arbeit entschieden. Bei derart sensiblen Themen halten wir eine komplett von Emotionen befreite bzw. objektive Positionierung von Autor*innen für naiv – wenn auch eine nicht damit zu verwechselnde Sachlichkeit durchaus Bestandteil des Genreclusters wissenschaftliches Schreiben ist. So deckt sich das Verlangen nach Unparteilichkeit ebenso mit Vorstellungen des Historismus, der dadurch vermeintliche Objektivität zu erreichen versuchte (Vierhaus, 1977, 66). Hannah Arendt wehrte sich gegen solche Objektivitätsforderungen bereits in den 1950er Jahren als sie auf Kritik gegen ihr Werk über Totalitarismus und Genozid reagierte:

To describe the concentration camps sine ira is not to be ‚objective‘, but to condone them; and such condoning cannot be changed by a condemnation which the author may feel duty bound to add but which remains unrelated to the description itself (Arendt, 1953, 79)

Dennoch dauerte es in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft bis in die 1980er Jahre, bis derartige Debatten abklagen. Bis dahin waren beispielsweise akademische Debatten rund um den deutschen Historiker Martin Broszat präsent, der gewissen jüdischen Autor*innen eine Wissenschaft-

lichkeit beim Schreiben über den Holocaust absprach. Ihre emotionale Belastung stünde einer reinen Wissenschaftlichkeit entgegen (Berg, 2003, 613-615). Es wurde suggeriert, von Emotionen belastete Opfergruppen könnten nicht Teil des akademischen Schreibens in diesem Themengebiet sein.

Nun könnte bei einer oberflächlichen Betrachtung von unserem Wissenschaftsverständnis der Umgang mit derart sensiblen Themen wie Gewaltherrschaft auf andere Arten problematisch erscheinen. Wenn es keine objektive Wahrheit gibt, Geschichtswissenschaft nur subjektive Narrative erzeugt, die Schulbücher nicht genügend reflektieren, so könnte man behaupten, dass beispielsweise die Nachweisbarkeit von Genozid subjektive Ansichtssache ist. Dem ist jedoch nicht so, da Geschichtswissenschaft dennoch Fakten schafft, zu denen beispielsweise die Existenz des Holocaust zählt. Der Begriff des Faktums ist hier jedoch nicht mit objektiver Wahrheit zu verwechseln. Für den Begriff der Fakten beziehen wir uns auf ein geschichtstheoretisches Einführungswerk, das sie als das definiert, worauf sich intersubjektiv geeinigt wird (Tschiggerl et al., 2019, 112f). Historische Fakten sind theoretisch falsifizierbar und haben nicht den Anspruch auf ewige Normativität (Tschiggerl et al., 2019, 27). Bereits die Vermittlung solcher Fakten ist wieder je nach Blickwinkel unterschiedlich. Eine Geschichtsschreibung, die infrastrukturelle Errungenschaften Mussolinis hervorhebt, ist so gesehen nicht falsch. Sie ist jedoch nur eines von vielen Narrativen über ein Faktum, von denen keines weniger oder mehr objektiv ist. Allerdings zeigen derart relativierende Narrative von Diktaturen auf, dass manche Narrative anschlussfähiger sind als andere. Fakten, auf die sich Wissenschaftler*innen einigen, müssen nicht diskursmächtig sein. Bis in die späten Achtzigerjahre wurde in Österreich beispielsweise der Nationalsozialismus zwar als historisches Faktum akzeptiert, die österreichische Beteiligung daran wiederum nicht. Selbst während des Umdenkens ab 1986 argumentierten manche österreichische Politiker weiterhin mit der Forderung im Sinne Rankes, man müsse historische Phänomene rund um den Nationalsozialismus darstellen, wie sie tatsächlich gewesen seien (Lehnguth, 2013, 125).

Dies zeigt sich auch im Schulbuch: Die Darstellung Österreichs als Opfer des NS-Regimes war ein bewährtes Mittel, Identität zu stiften und sich von der Mitschuld an Terror und Genozid loszusprechen (Wodak et al., 2016, 146ff). Eine ähnliche Sichtweise findet sich in Zeitbilder 8. Zwar ist der Part zu diesem Themenblock als „Nicht nur Opfer – auch Täter/innen“ (Scheucher et al., 2014, 10) titulierte. Im Umkehrschluss könnte man jedoch sagen „Nicht nur Täter/innen – sondern auch Opfer“, was eine Objektivierung und Relativierung der Umstände birgt. Einerseits wird durch die Nutzung des Opferbegriffs ein wissenschaftlich umstrittener Terminus ohne nähere Erläuterung in diesem Kontext beibehalten. Andererseits wird nicht ersichtlich, dass wissenschaftlich-analytische sowie gesellschaftliche Prozesse zur Erkenntnis der Täter*innenschaft und deren Akzeptanz geführt haben, bzw. dass diese lange kein Teil der sich wandelnden Geschichtsschreibung waren. Der Umgang mit dem Faktum der österreichischen NS-Täter*innenschaft geht auf eine fragile Geschichtspolitik zurück und allein die im Schulbuch gewählte Überschrift bzw. Semantik ist als klare Stellungnahme zu bewerten, nicht als objektive Feststellung - genannt wird dies nicht.

Zu diesem Zeitpunkt sind Vorstellungen im Sinne des Historismus in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft in keinem signifikanten Ausmaß mehr auffindbar. Zwar ist der Historismus als konstituierende Ideologie für das Genre wissenschaftliche Arbeit in der etablierten Wissenschaft nicht

mehr prägend. Doch im Genre Schulbuch finden wir sie u.a. durch ihre starre Vermittlungsform nachhallen. Wie bereits erwähnt, sind Schulbücher dabei Teil einer Ideologievermittlung, die der Gestaltung des öffentlichen Diskurses dienen können oder sollen. Die Inhalte von Zeitbilder 7/8 verweisen nicht darauf, dass ihre Ausführungen lediglich eine Darstellungsform von Vergangenheit und keine allgemeingültige Wahrheit präsentieren. Zu keiner Zeit wird darauf verwiesen, dass die Inhalte des Buchs subjektiv ausgewählte Auffassungen sind, also nur mögliche Sichtweisen und Interpretationen. Nachdem die ausgewählten Schulbücher in den letzten zwei Schuljahren der AHS auch als Vorbereitung auf eine kommende akademische Auseinandersetzung verstanden werden können, finden sich – entsprechend dem kompetenzorientierten Lehrplan – auch Methodentrainings. Um aufzuzeigen, welche Unterschiede es zwischen der schulischen und universitären Herangehensweise zu finden sind, betrachten wir diese Kapitel. Ein Methodentraining von Zeitbilder, in diesem Fall das Analysieren von Fotografien, Plakaten, Bildern (Staudinger et al., 2014, 14f, 52f, 82f) oder von Karikaturen (Scheucher et al., 2014, 24f), sind zweiseitige Kapitel mit Arbeitsaufträgen und Erklärungen, wie Quellen zu analysieren seien. An derselben Stelle wird nicht erläutert, dass die Schritt-für-Schritt-Anleitung nur eine von vielfachen Herangehensweisen zur Analyse ist. Wie auch im akademischen Umfeld sind Methoden und Arbeitsweisen vielfältig, was den Lernenden an dieser Stelle aber nicht vermittelt wird. Ähnlich ist die Anleitung für die Analyse von Dokumentarfilmen aufgebaut (Staudinger et al., 2014, 148f) – mit dem Unterschied, dass hier auf Fragen nach Herkunft und Intention eines Films eingegangen wird. Dabei hat der multiperspektivische Umgang mit Quellen eine beträchtliche Wichtigkeit für das Verständnis von wissenschaftlicher Arbeit. Die Bedeutung einer polithistorischen Quelle kann sich beispielsweise komplett verändern, stellt man eine gender-theoretische Forschungsfrage an sie. Ansätze, wie dass Schüler*innen solche Überlegungen auf das vorliegende Werk, also das Schulbuch, anwenden könnten, finden sich allerdings nicht. Die Multiperspektivität, die das wissenschaftliche Arbeiten (bzw. Schreiben) prägt, wird vonseiten der Autor*innen ausgeklammert. Der gesellschaftlich-institutionelle Rahmen von Schule, wie er im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, konstituiert wiederum Schwierigkeiten für alternative Vermittlungsangebote. Das Bildungssystem forciert Vereinheitlichungen und verstärkt somit den Eindruck, die standardisierten Inhalte, wie sie sich dem Genre Schulbuch anpassen müssen, seien eine alternativlose Lesart. Die einschränkende Norm des Genres Schulbuch reproduziert die hegemoniale Stellung des Scheins einer wissenschaftlichen Objektivität.

Conclusio

Aus unseren Beobachtungen heraus stellen wir den Kontrast zwischen dem Geschichts- bzw. Wissenschaftsverständnis im akademischen Bereich und in der breiteren Öffentlichkeit, wie beispielsweise unter frühen Studierenden, durch die fehlende Kompatibilität zwischen den Genres „Schulbuch“ und dem Genrecluster „wissenschaftlicher Text“ fest. Es liegt nahe, dass zwei verschiedene Genres mit unterschiedlichen Normen und Entstehungsprozessen einhergehen. Doch die Inkompatibilität zwischen den Letzteren ist problematisch, da sie eigentlich aufeinander aufbauen müssen. Schulbücher sind schließlich für viele Menschen der unmittelbare Bezugspunkt zur Wissenschaft vor dem Beginn ihres Studiums.

Anhand unseres Vorschlags der Genredefinition unter einem macht- und hegemoniekritischen Blickwinkel haben wir versucht, das Moment des Machtverhältnisses und dessen Erhalt in die Genreanalyse mitzunehmen. So sind Normen eines Genres nicht denkbar ohne die sich dahinter befindenden ideologischen Machtverhältnisse, die sich unter anderem in Institutionen wie der Schule manifestieren. Unsere Ausführungen sind bis zu diesem Zeitpunkt Anfänge und Verweise auf eine solche Denk- und Analyseausrichtung, deren Zweck nicht in ihrer Vollständigkeit liegt, sondern in ihrer Öffnung. Dennoch haben wir nach einer im ersten Schritt gemachten Fusion aus Machtkritik und Genrebegriff versucht, „Objektivität“ als eines der im Genrecluster „wissenschaftliches Arbeit“ funktionierenden Machtinstrumente zu denken. In der Geschichtswissenschaft lässt sich das Verständnis von objektiver Wissenschaft auf das als Historismus bekannte Paradigma des 19. Jahrhunderts zurückführen. Die Hegemonie dieser historistischen Perspektive ist im wissenschaftlichen Bereich zwar nicht mehr gegeben. Unsere Ausführungen zum Schulbuch und zu den Machtverhältnissen hinter der Institution Schule zeigen jedoch, dass Objektivitätsansprüche im außerakademischen Bereich noch immer (implizit und explizit) nahegelegt werden. Der herangezogene Schulbuch-Doppelband Zeitbilder 7/8 ist für die AHS Oberstufe konzipiert und dementsprechend der unmittelbare Referenzpunkt vor dem Studium. Durch die Betrachtung dieser unter unserer hier entworfenen Genrekritik zeigen wir, wie das Genre innerhalb seines institutionellen und ideologischen Kontextes seine eigenen Positionen reproduziert und somit sich selbst erhält: Durch die als mitunter objektiv bzw. alternativlose Geschichtsdarstellung in Schulbüchern, konstituiert diese den maßgebenden Rahmen des Denkens der Maturierenden und Erstsemestrigen, die zu Studienbeginn mit Verständnisproblemen konfrontiert werden. Diese Beobachtungen sind durchaus kompatibel mit den Studien von Perry (1970), Moore (2002), Pohl (2007) und Steinhoff (2010), da auch hier am Beginn der epistemologischen und Schreibentwicklung eine am Objekt orientierte Denkweise steht, die die Findung nur einer einzigen objektiven Wahrheit suggeriert. Wir sehen hier produktive Interventionsmöglichkeiten durch das Schreibmentoring-Programm. Innerhalb von Angeboten wie dem Schreibmentoring ist es möglich, schon zu Beginn des Studiums Begriffe der Wissenschaft, Wissenschaftlichkeit, Objektivität, Wahrheit etc. zu dekonstruieren und (macht-)kritisch zu thematisieren.

Literatur

- Ahlrichs, J., & Macgilchrist, F. (2017). Medialität im Geschichteunterricht: Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von ‚Geschichte‘. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6(1), 14-27.
- Arendt, H. (1953). A Reply. *The Review of Politics*, 15, 76-85.
- Balzert, H., Schäfer, C., Schröder, M., & Kern, U. (2010). *Wissenschaftliches Arbeiten: Wissenschaft, Quellen, Artefakte, Organisation, Präsentation*. Herdecke, Witten: W3L GmbH.
- Becker, F., Candeias, M., Niggemann, J., & Stecker, A. (2017). *Gramsci lesen: Einstiege in die „Gefängnishefte“*. Hamburg: Argument.
- Berg, N. (2003). *Der Holocaust und die westdeutschen Historiker. Erforschung und Erinnerung* (3. Auflage). Göttingen: Wallstein Verlag.
- Brown, W. (2015). *Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- cte/dpa, EU-Parlamentspräsident empört mit Mussolini-Relativierung. Aufgerufen am 19.09.2019 von <https://www.spiegel.de/politik/ausland/antonio-tajani-eu-parlamentspraesident-empoert-mit-mussolini-bemerkung-a-1257820.html>
- Devitt, A. & Reiff, M.J. (2014). Reproducing genres: Pattern-related writing. In D. Perrin, & E. M. Jacobs, E.M. (Hrsg.), *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin [u.a.]: De Gruyter Mouton.
- Edel, K. (o. J.). *Das Schulbuch im Geschichteunterricht*. Aufgerufen am 29.05.2019 von <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/>
- Fend, H. (2011). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In S. Hellekamps, W. Plöger, & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule: Handbuch der Erziehungswissenschaft* 3 (41 – 54). Stuttgart: UTB GmbH.
- Feyerabend, P. (1986). *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Jaeger, F., & Rösen, J. (1992). *Geschichte des Historismus*. München: Verlag C.H. Beck.
- Lehnguth, C. (2013). *Waldheim und die Folgen. Der parteipolitische Umgang mit dem Nationalsozialismus in Österreich*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Moore, W. S. (2002). Understanding Learning in a Postmodern World: Reconsidering the Perry Scheme of Ethical and Intellectual Development. In *Personal Epistemology*.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Popper, K. R. (1940). What is Dialectic?, *Mind* 49, 403-426.
- Rohbeck, J. (2004). *Geschichtsphilosophie zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Scheucher, A., Staudinger, E., Scheipl, J., & Ebenhoch, U. (2014). *Zeitbilder: Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*: 8. Wien: ÖBV.
- Schiller, F. (1789). Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Eine Akademische Antrittsrede bey Eröffnung seiner Vorlesungen, *Deutsches Textarchiv*, URL: http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/schiller_universalgeschichte_1789 (23. 6. 2019).

- Schönemann, B. & Thünemann H. (2010). Schulbucharbeit: Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Snyder, J. (2015). Prospects of power: Tragedy, satire, the essay, and the theory of genre. Lexington: University Press of Kentucky.
- Staudinger, E., Ebenhoch, U., Scheucher, A., & Scheipl, J. (2014). Zeitbilder: Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung: 7. Wien: ÖBV.
- Steinhoff T. (2010). Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Tschiggerl, M., Walach, T., & Zahlmann, S. (2019). Geschichtstheorie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Vierhaus, R. (1977). Rankes Begriff der historischen Objektivität. In R. Koselleck, J. Mommsen, J. Rüsen (Hrsg.), Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft (63-77). München: dtv.
- White, H. (1978). Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.
- Wiater, W. (2003). Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Williams, R. (2009). Marxism and Literature. Oxford [u.a.]: Oxford University Press.
- Wodak R., de Cillia, R., Reisiogl, M., Liebhart, K., Hofstätter, K., & Kargl, M. (2016). Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Žižek, S. (1989). The Sublime Object of Ideology. London: Verso Books.

Das prozessorientierte Schreiben

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

Mag.^a Jasmin Degenhart (Universität Wien)

Betreuerin: Dr. Michal Dvorecký (Universität Wien)

Abstract:

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

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

Einleitung

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

produzieren können.

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

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

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

Methodische Vorgangsweise

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

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

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

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

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

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

Theoretische Ausgangslage

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Analyse

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

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

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

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

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

Nun zur Besprechung der oben aufgestellten Eckpunkte:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ausblick

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

Literatur

Ratgeberliteratur (Primärliteratur)

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

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

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

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

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

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

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

Wissenschaftliche Literatur zur Schreibdidaktik (Sekundärliteratur)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Steinhoff, T. (2008). *Das Minimalmodell des wissenschaftlichen Streits.* In: *Festschrift Gerd Fritz.* Aufgerufen am 15.08.2019 von: <http://www.festschrift-gerd-fritz.de/> Vgl.: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_komentieren.pdf

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

Der Blick angehender Lehrer*innen auf die Wissenschaft

Pia Feiel, Julia Gramm, Amadea Mahn, Arabella Mühl (Universität Wien)
 Betreuerin: Dr.ⁱⁿ Karin Wetschanow (Universität Wien)

Abstract:

Die Studie befasst sich mit der Einstellung von Lehramtsstudierenden zur Wissenschaft. Diese Thematik ist von besonderer Relevanz, da die Studierenden als zukünftige Lehrende einerseits in ihrer späteren Tätigkeit Wissenschaft vermitteln sollen und sich andererseits während ihres Studiums in einem Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis befinden. Um der Frage nachzugehen, wie sich Lehramtsstudierende gegenüber der Wissenschaft positionieren, führten wir acht standardisierte qualitative Interviews mit Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Deutsch an der Universität Wien durch. Die Interviews basierten auf einem vorab erstellten Leitfaden und wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert. Die Befragten beschreiben Wissenschaft als diskursiv und empfinden das Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens als wichtige Voraussetzung für ihren späteren Beruf, insbesondere weil sie die Vermittlung von Wissenschaft als Teil ihrer Aufgabe als zukünftige Lehrer*innen sehen. Sie wollen Wissenschaft rezipieren, aktiv anwenden und vermitteln. Daraus lässt sich ableiten, dass sie ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung haben.

Keywords: Wissenschaftsbegriff, Lehramt, Universität Wien

Einleitung

Die wissenschaftliche Ausbildung ist fester Bestandteil des Lehramtsstudium an der Universität Wien (Universität Wien, 2016a). Ihre Relevanz ergibt sich unter anderem daraus, dass zukünftige Lehrende Schüler*innen erste wissenschaftliche Kompetenzen vermitteln sollen. Zudem vermitteln Lehrer*innen an höheren Schulen ihren Schüler*innen oftmals einen ersten Eindruck der Wissenschaft und prägen dadurch das Bild der Wissenschaft bei der jungen Generation grundlegend mit. Interesse für die wissenschaftliche Praxis zu wecken und Schüler*innen „wissenschaftlich fit“ zu machen, ist – zumindest aus Sicht der Universitäten – Aufgabe der höheren Schulen. So wird erwartet, dass Studierende mit den verschiedenen, mitunter widersprüchlichen Diskursen der Wissenschaft umgehen können und Ansätze miteinander vergleichen und kritisch betrachten können (Schindler, Lehnen, & Jakobs, 2006). Insbesondere in Hinblick auf die seit dem Schuljahr 2015/16 österreichweit verpflichtende Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) ist dies von Bedeutung, sollen Lehrpersonen ihre Schüler*innen doch beim (vor-)wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben betreuen und begleiten und ihnen dabei die Kompetenzen vermitteln, die die Schüler*innen für das Verfassen einer Arbeit benötigen, die bereits erste wissenschaftliche Merkmale aufweist (Wetschanow, 2018).

Wie Studien im deutschsprachigen Raum zeigen, sehen Lehramtsstudierende oft keine ausreichende Notwendigkeit, sich intensiv mit den Praktiken des wissenschaftlichen Arbeitens auseinanderzusetzen (Schindler, Rosell, & Gleis, 2018). Wieso Wissenschaftlichkeit erlernen, wenn man beruflich viel praktische Lehrerfahrung braucht? Nimmt eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung den angehenden Lehrpersonen nicht eher Zeit- und Energieressourcen, anstatt sie adäquat auf ihren Einsatz in den

Schulen vorzubereiten? Untersuchungen wie jene von Schindler et al. (2018) legen nahe, dass unter den angehenden Lehrpersonen mitunter eine solche Sicht auf ihre wissenschaftliche Ausbildung existiert. Im Rahmen unseres Artikels untersuchen wir, wie Lehramtsstudierende mit dem Unterrichtsfach Deutsch an der Universität Wien zur Wissenschaft in ihrem Studium stehen und wie sich Lehramtsstudierende zur Wissenschaft und zum wissenschaftlichen Arbeiten positionieren. Dazu wurden qualitative Interviews mit acht Studierenden des Bachelor Lehramt mit dem Unterrichtsfach Deutsch geführt. Dabei wurde folgenden Fragen nachgegangen: Inwiefern verstehen Lehramtsstudierende das wissenschaftliche Arbeiten als wichtigen Bestandteil ihrer Ausbildung? Nehmen sie Wissenschaft als diskursiv oder binär wahr (in Anlehnung an Schmölzer-Eibinger, 2018 und Ehlich, 2018)? In welcher Weise fühlen sie sich der eigenen Diskursgemeinschaft (scientific community) zugehörig? In Bezug auf ihre künftige Funktion als Lehrpersonen wurde des Weiteren erhoben, in welchem Ausmaß sich die Interviewpartner*innen sich als Vermittler*innen von Wissenschaft und als Vertreter*innen ihrer Fachrichtung wahrnehmen.

Relevanz der wissenschaftlichen Ausbildung im Lehramtsstudium

Das Lehramtsstudium hat einerseits den Anspruch einer wissenschaftlichen Ausbildung, andererseits soll es Studierende auf ihre spätere Berufstätigkeit vorbereiten. So sollen laut Curriculum im Studium fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen sowie pädagogisch-praktische Handlungskompetenzen, Querschnittskompetenzen und soziale Kompetenzen sowie Professionalitätsverständnis vermittelt werden. Diese Kompetenzen sollen zudem praktisch erprobt werden (Universität Wien, 2016a). Dadurch entsteht für Lehramtsstudierende ein Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und praktischer Anwendbarkeit, in dem sie sich sowohl orientieren als auch positionieren müssen. So berichten Schindler et al. (2018), dass sich Lehramtsstudierende „meist wenig als angehende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verstehen, und auch die Notwendigkeit, selbst wissenschaftlich zu schreiben, schwer akzeptieren“ (Schindler et al., 2018, 119). Bei näherer Betrachtung der österreichischen Lehrpläne der Oberstufe zeigt sich, dass in der Schule erste wissenschaftliche Kompetenzen, wie das „Schreiben als Instrument der Erkenntnisgewinnung“ (Arbeitsgruppe VWA, o. J.), vermittelt werden sollen. Erwartungen an die wissenschaftlichen Fähigkeiten von Lehrer*innen und darüber hinaus an die Fähigkeit der didaktischen Aufbereitung und Vermittlung dieser wissenschaftlichen Kompetenzen bestehen also durchaus. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass angehende Lehrer*innen diese Fähigkeiten in der universitären Ausbildung erlernen. Auch Ehlich (2018) argumentiert, dass Schüler*innen bereits in der Schule erste Fähigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens vermittelt werden sollte, weil diese für eine universitäre Ausbildung unabdingbar seien. Obwohl argumentiert werden könnte, dass Universitäten Studierenden diese Fähigkeiten vermitteln sollten, anstatt diese Aufgabe an die Schulen abzugeben, ist dies aufgrund der Anzahl der Studierenden und mangelnder Ressourcen sowie des Mangels an Verständnis für die Notwendigkeit der Vermittlung von sprachlichen Qualifikationen auf Seiten der Universitäten nur schwer möglich (Ehlich, 2018).

Darüber hinaus vermitteln Lehrer*innen an höheren Schulen ihren Schüler*innen oftmals einen ersten Eindruck von der Wissenschaft und prägen dadurch das Bild, das die junge Generation von Wissen-

schaffler*innen hat, grundlegend mit. Eine explorative Studie auf Basis von qualitativen Interviews mit deutschen Schüler*innen sowie Student*innen von Schindler et al. (2006) kommt zu dem Ergebnis, dass sie ein eher negatives Bild von Wissenschaftler*innen und Wissenschaft haben und wenig Interesse an der Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Forschung besteht. Bildung und scientific literacy¹ wird jedoch von Roth und Calabrese (2004) als Grundlage für ein selbstbestimmtes Leben angesehen. Der Zugang zu Wissen ist außerdem ein Machtinstrument, welches sozialen Wandel ermöglicht (Roth & Calabrese, 2004). Ehlich (2018) sieht die Vermittlung dieser Kompetenzen primär als Aufgabe des Deutschunterrichts und somit als Aufgabe der Deutschlehrer*innen. Wenngleich wir zustimmen, dass Schüler*innen die Möglichkeit gegeben werden sollte, akademische Sprachkompetenz zu erwerben, sehen wir dies nicht nur als Aufgabe der Deutschlehrer*innen. Vielmehr legt das Curriculum der Universität Wien dies als allgemeine Anforderung für Lehramtsstudierende und damit als Aufgabe aller Lehrer*innen fest (Universität Wien, 2016a).

Kompetenzen, die Lehrpersonen zur Anleitung von wissenschaftlichem Schreiben und Arbeiten in schulischen Kontexten befähigen, werden zunehmend relevant, da neben schriftlichen und mündlichen Prüfungen auch das Verfassen einer schriftlichen vorwissenschaftlichen Arbeit, kurz VWA (AHS), bzw. Diplomarbeit (BHS) seit dem Schuljahr 2015/16 verpflichtend ist (BMBWF, 2018). Obwohl die VWA, die als „Brücke zwischen schulischer und akademischer Ausbildung“ (Wetschanow, 2018, 81) gesehen werden kann, Standards wissenschaftlichen Arbeitens nicht gänzlich erfüllen kann, orientiert sie sich an der Struktur einer wissenschaftlichen Arbeit (Wetschanow, 2018). Von Schüler*innen wird also zunehmend erwartet, dass sie sich am wissenschaftlichen Diskurs beteiligen (Schmölzer-Eibinger, 2018). Schüler*innen sind hier auf Betreuung angewiesen, weil beim Verfassen der VWA von ihnen verlangt wird, Inhalte kritisch zu betrachten und zu diskutieren (Schmölzer-Eibinger, 2018). Obwohl bereits vor der Oberstufe Fähigkeiten zum kritischen Denken vermittelt werden sollten, wird Wissen an Schulen oftmals als Wahrheit vermittelt (Schmölzer-Eibinger, 2018). Decker und Siebert-Ott (2018) merken an, dass wissenschaftliche Texte für die Verwendung in Schulen häufig vereinfacht werden, indem beispielsweise für wissenschaftliche Texte grundlegende Merkmale, wie das Diskutieren verschiedener Meinungen, herausgenommen werden. Dadurch zeigen diese Texte nur mehr eine Perspektive und präsentieren diese als Wahrheit. Hier erscheint es wichtig, dass sich Lehrer*innen bewusst sind, dass Wissenschaft eristisch (Schmölzer-Eibinger, 2018) und diskursiv (Ehlich, 2018) ist. Eristisch bedeutet, dass in der Wissenschaft Inhalte und Konzepte kritisch diskutiert werden und Wissen nur durch den Austausch innerhalb der scientific community entstehen kann. Diskursiv bedeutet, dass Wissen nicht als Wahrheit verstanden werden kann, sondern einer permanenten Auseinandersetzung und einem stetigen Hinterfragen ausgesetzt werden muss. So können verschiedene, einander widersprechende Theorien gleichzeitig nebeneinander existieren. Im Gegensatz dazu steht ein binäres Konzept von Wissen, wonach sich Inhalte in richtig/falsch und wahr/unwahr unterteilen lassen. Ausgehend von der eben beschriebenen Relevanz der wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrer*innen stellt sich nun die Frage, inwieweit die universitäre Ausbildung dieser Anforderung gerecht wird. Betrachtet man exemplarisch das Curriculum für das Unterrichtsfach Deutsch, wird deutlich, dass eigenständiges wissen-

¹ Scientific literacy beschreibt die Fähigkeit, wissenschaftliche Fragestellungen zu erkennen, sich neues Wissen anzueignen sowie Schlussfolgerungen aus bereits bestehendem Wissen zu ziehen.

schaftliches Arbeiten und Schreiben eine untergeordnete Rolle spielen.

Bis zum Ende des fünften Semesters sind ausschließlich Vorlesungen und Übungen vorgesehen.

Generell beschränkt sich die Erfahrung mit dem wissenschaftlichen Schreiben auf wenige Proseminare, Seminare und die Bachelor- beziehungsweise Abschlussarbeit (Universität Wien, 2016b). Allgemein sind im Bachelor Lehramt nur jeweils 70-80 ECTS in den zwei Fachwissenschaften festgeschrieben (Universität Wien, 2016a), während in Fachbachelor-Studiengängen 120 bis 180 ECTS für die Inhalte des jeweiligen Studienfachs erbracht werden müssen (Studienservice und Lehrwesen der Universität Wien, o.J.). Daraus lässt sich ableiten, dass es durch die unterschiedliche Gewichtung der Inhalte zwischen Fachbachelor und Bachelor Lehramt zu einer verschiedenen tiefen Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen (Fach-)Inhalten der jeweiligen Disziplin sowie wissenschaftlichem Arbeiten und Schreiben kommt. Das könnte zumindest teilweise erklären, warum sich Lehramtsstudierende nicht immer als Wissenschaftler*innen und als Mitglieder der scientific community sehen (Schindler et al., 2018). Da nicht außer Acht gelassen werden darf, dass wissenschaftliches Schreiben und der Erwerb dieser Fähigkeit prozessartig erfolgt (Ehlich, 2018), besteht außerdem Grund zur Annahme, dass Lehramtsstudierende innerhalb des knappen Rahmens, der ihnen zur Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten und damit einhergehend mit dem wissenschaftlichen Diskurs innerhalb ihres Fachgebietes zur Verfügung steht, diesen Prozess nicht ausreichend durchlaufen können.

Ehlich (2018) führt zudem an, dass die wissenschaftssprachliche Entwicklung von Studierenden abhängig von der unmittelbaren Umgebung, der Wechsel zwischen Wissenschaftskulturen, also verschiedenen Fachrichtungen, äußerst schwierig ist und damit die Entwicklung beeinträchtigen kann. Da Lehramtsstudierende an verschiedenen Instituten studieren und dabei zwischen verschiedenen Wissenschaftskulturen wechseln, könnte dies die Entwicklung der Lehramtsstudierenden beeinträchtigen.

Methode

Stichprobe

Um die eingangs angeführte Forschungsfrage zu beantworten, wurden qualitative Interviews mit acht Lehramtsstudierenden durchgeführt. Alle Proband*innen befinden sich in einem fortgeschrittenen Semester ihres Lehramt-Bachelorstudiums mit Unterrichtsfach Deutsch. Der Besuch eines Seminars zur Bachelorarbeit (bereits absolviert oder laufend besucht) war Teilnahmebedingung. Das zweite Unterrichtsfach, Alter und Geschlecht waren keine Auswahlkriterien. Dementsprechend weist die Stichprobe eine heterogene Zusammensetzung auf, was (in begrenztem Rahmen) einen Überblick über verschiedene Sichtweisen verschaffen konnte und deshalb erwünscht war. Kontakt zum Feld wurde über soziale Medien sowie nach dem Schneeballprinzip über Bekannte hergestellt. In Bezug auf die Stichprobengröße von acht Personen muss angemerkt werden, dass die daraus gewonnenen Ergebnisse allenfalls einen ersten Überblick über grobe Tendenzen geben können. Keinesfalls sind die im Ergebnisteil vorgestellten Erkenntnisse als allgemeingültige Aussagen zu verstehen.

Leitfaden

Die Fragestellung verlangt nach einem Format, das auch soziale Phänomene wie die Einstellung zu

einer Sache abfragen kann. Für eine solche Zielsetzung sind qualitative Interviews geeignet (Dresing & Pehl, 2015). Um eine möglichst einheitliche Gesprächsführung zu gewährleisten und gleichzeitig einen natürlichen Gesprächsverlauf zu ermöglichen, wurden vorab Regeln für den Ablauf der Interviews sowie ein Interviewleitfaden entwickelt. Bei Gläser und Laudel (2014) wird die Bedeutung eines Interviewleitfadens damit begründet, dass es oft schwierig ist, erst während des Gesprächs Fragen zu formulieren. Da die einzige Informationsquelle darüber, was es herauszufinden gilt, die Antworten der Interviewpartner*innen sind, müssen die Fragen jedoch präzise formuliert werden. Bei der Erstellung von Leitfragen vorab bleibt mehr Zeit, an Formulierungen zu feilen (Gläser & Laudel, 2004). Da Spontaneität eine ebenso große Rolle bei der Interviewführung spielt wie exakte Fragen, empfehlen Mey und Mruck (2014), im Laufe des Gesprächs nur dann auf den Leitfaden zurückzugreifen, wenn das Gespräch zu stocken droht. Eher sollte er als Checkliste eingesetzt werden, um am Ende des Gesprächs zu prüfen, ob alle relevanten Inhalte abgehandelt wurden.

Wir haben uns bei der Erstellung des Leitfadens auf die Empfehlung von Gläser und Laudel (2004) gestützt und uns für ausformulierte Fragen entschieden. Diese Fragen wurden der Gesprächssituation entsprechend in abgewandelter Form gestellt, um Spontaneität zu ermöglichen und eine natürliche Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Der Leitfaden umfasst fünf Frageblöcke, zu denen jeweils Subfragen formuliert wurden. Diese dienen dazu, sicher zu stellen, dass bei allen Interviews die gleichen Aspekte zur Sprache kommen. Wurde auf gewisse Aspekte nicht von selbst eingegangen, wurde aktiv nachgefragt. Die fünf thematischen Blöcke sind (in chronologischer Reihenfolge) folgende:

1. Bisherige Erfahrungen mit Wissenschaft und wissenschaftlichem Arbeiten im Studium
2. Sicht auf den Wissenschaftsdiskurs (binärer oder diskursiver Wissensbegriff)
3. Bereicherung oder Belastung durch zwei Studienfächer
4. Erfahrungen beim Verfassen der Bachelorarbeit
5. Anwendbarkeit der Wissenschaft im Lehrberuf

Bei allen Fragen handelt es sich um offene Fragen. Die jeweils erste Frage des Blocks wurde außerdem als textgenerierende Frage formuliert (Dresing & Pehl, 2015). Bei Gläser und Laudel (2004) als Erzählregung bezeichnet, zielt diese Art der Frage darauf ab, einen längeren Monolog seitens der Interviewpartner*innen zu erzeugen. Im Leitfaden eingesetzte Formulierungen dazu sind beispielsweise „Denke



Abbildungen 1 & 2: Verwendete Bilder im Interview; die linke Abbildung steht stellvertretend für einen diskursiven Wissenschaftsbegriff, die rechte Abbildung für ein binäres Wissenschaftsverständnis (Quelle: openclipart.com)

daran zurück, ... – Wie war das für dich?“ oder „Wie war ... für dich?“.

Außerdem enthält der Fragebogen zwei Bilder (siehe Abbildung 1). Diese wurden den Interviewten mit der Bitte vorgelegt, jenes Bild zu identifizieren, welches ihrer Meinung nach eher dem Bild von Wissenschaft entspricht, wie sie diese verstehen. Ziel dieser Frage war es, mit visueller Unterstützung den abstrakten Wissenschaftsbegriffs mit den Interviewpartner*innen diskutieren zu können.

Durchführung

Die Interviews wurden als Einzelinterviews von jeweils einem Mitglied des Forschungsteams durchgeführt und aufgezeichnet. Den Fragen vorangestellt war ein inhaltlich einheitlicher Begrüßungsteil, in dem das Forschungsprojekt vorgestellt wurde. Ein solcher Einstieg mit dem Ziel, Vertrauen aufzubauen, gilt bei Interviews als Grundlage für ein gutes Gespräch (Dresing & Pehl, 2015). Da das Interview selbst eher nicht für Faktfragen geeignet ist (Mey & Mruck, 2010), wurden relevante statistische Daten (Alter, Semester, gewählte Fachkombination) ebenfalls vor dem Start des eigentlichen qualitativen Interviews abgefragt. Diese Information wurde verwendet, um die anonymisierten Interviews benennen zu können.

Transkription

Wichtige Kriterien eines Transkriptionssystems sind Einfachheit, Validität und Lesbarkeit (Dresing & Pehl, 2010). Wie bei Dresing und Pehl (2015) erläutert wird, ist eine Transkription immer eine Gratwanderung zwischen Exaktheit und Umsetzbarkeit. Als Transkriptionsart wurde ein einfaches Transkriptionssystem in Anlehnung an Dresing und Pehl (2015) gewählt. Es handelt sich dabei um eine wörtliche Transkription, die im Gegensatz zu detaillierten Transkriptionssystemen Tonhöhe, Akzent und Sprechgeschwindigkeit nicht berücksichtigt. Im Zentrum steht der Inhalt (Dresing & Pehl, 2015).

Auswertung

Die Daten wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Diese wurde in den 1980ern aufgrund der Notwendigkeit, große Textmengen auszuwerten, entwickelt. Diese Vorgehensweise vereint die Vorteile quantitativer Methoden (Umgang mit umfangreichen Textmengen) mit dem interpretativen Charakter qualitativer Methoden (Mayring, 2010). Sie nimmt daher eine Brückenstellung zwischen qualitativen und quantitativen Auswertungsmethoden ein, weshalb Mayring „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ als treffendere Bezeichnung empfiehlt (Mayring, 2010, 604).

Im Zentrum stehen ein systematisches, regelgeleitetes Vorgehen sowie das Festlegen eines konkreten Ablaufmodells (Mayring, 2015). Die Entwicklung eines Kategoriensystems zur Auswertung ist ein weiteres Kernmerkmal der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015). Die Kategorien können entweder vorab festgelegt werden (deduktiv) oder im Laufe des Analyseprozesses entstehen (induktiv). Kategorien stellen dabei die unterschiedlichen Aspekte der Auswertung in kurzer Form dar. Während der Analyse werden Textstellen den Kategorien zugeordnet (Mayring, 2010). Wir haben uns für ein gemischtes Verfahren entschieden, bei dem vorab ein Kodierleitfaden auf Basis der Hypothesen erstellt und

dieses deduktive Kategoriensystem im Laufe der Analyse durch zusätzliche induktive Kategorienbildung verfeinert wurde. Ein solcher zirkulärer Prozess ist charakteristisch für diese Art der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010; Mayring, 2015).

Ergebnisse und Diskussion

Unser erstes Forschungsinteresse gilt dem Ausmaß, in dem Lehramtsstudierende wissenschaftliches Arbeiten als wichtigen Bestandteil ihrer Ausbildung wahrnehmen. Fünf unserer Teilnehmer*innen haben in ihrem Interview erklärt, dass Lehrpersonen selbst wissenschaftlich arbeiten können müssen, um wissenschaftliches Arbeiten vermitteln und VWAs betreuen zu können.

Interviewerin: Welche Kompetenzen braucht man, um eine VWA zu betreuen?

Interviewte Person: Mh ... Geduld. [Lacht.] Was braucht man noch? Ja, man muss selbst sicher sein im wissenschaftlichen Arbeiten. Man muss selbst irgendwie wissen, wie das funktioniert, wie man da am besten vorgeht, welche Strategien es da gibt, die man dann vielleicht irgendwie teilen kann, heißt ja nicht, dass die [die Schüler*innen, Anm.] das übernehmen müssen [...]. (Zitat 1)

Diese Aussagen haben wir so interpretiert, dass unsere Interviewteilnehmer*innen das Erlernen von wissenschaftlichem Arbeiten und der eigenen Schreibkompetenz als wichtige Voraussetzung für ihren späteren Beruf empfinden. Zwei interviewte Personen sagen, dass die Wissenschaft als wesentlicher Aspekt ihrer Ausbildung einen hohen Stellenwert hat.

Interviewerin: Für wie sinnvoll und wichtig hältst du die wissenschaftliche Ausbildung in deinem Studium?

Interviewte Person: Ja, also wenn man's jetzt d'rauf reduziert, dass ich Lehrkraft werde, dann ist es sicherlich ein geringerer Stellenwert als mein persönlicher, weil mir halt schon auch wichtig ist, dass ich weiterkomm' in meiner Ausbildung und ich ... halt mich schon gern für befähigt wissenschaftlich zu arbeiten und ich hab' mich bewusst dazu entschieden, das eben tun zu wollen und deswegen hat's für mich einen hohen Stellenwert. (Zitat 2)

Schindler et al. (2018) erklären, dass es gerade für angehende Lehrpersonen wichtig ist, wissenschaftlich arbeiten zu können, denn sie sollten diese Kenntnisse an ihre Schüler*innen weitergeben. Aufgrund dieses Umstandes ist es ihnen unverständlich, warum so viele Lehramtsstudierende die Bedeutung von wissenschaftlichem Arbeiten nicht erkennen. Unsere Interviewteilnehmer*innen hingegen erklären, dass sie ihre wissenschaftliche Ausbildung für wichtig empfinden und verwenden dafür alle das gleiche Argument wie Schindler et al.: Um wissenschaftliches Arbeiten vermitteln zu können, muss man es selbst können. Basierend auf unserer Untersuchung können wir somit den zuvor beschriebenen Umstand nicht bestätigen. Um eine Erklärung für diese Unstimmigkeit zu finden, könnte man in einer weiterführenden Studie beispielsweise die Lehramtscurricula an den untersuchten Universitäten und / oder die Vorgehensweise der Untersuchung von Schindler et al. (2018) mit unserer vergleichen.

Eine Person gibt an, dass sie das Ausmaß des wissenschaftlichen Arbeitens in ihrem Studium für zu gering hält, andere empfinden den Umfang als ausreichend. Wenn man neben diesen Einschätzungen auch die Bewertung der eigenen Fertigkeiten im wissenschaftlichen Arbeiten berücksichtigt, welche durchwegs positiv ausgefallen sind, scheint kein (Mehr-)Bedarf an Ausbildung im wissenschaftlichen Arbeiten wahrgenommen zu werden.

Unser zweites Forschungsinteresse gilt der Frage, ob Lehramtsstudierende, die kurz vor dem Abschluss ihres Studiums stehen, Wissenschaft als eine diskursive oder binäre Praxis wahrnehmen. Sechs der

befragten Personen haben Wissenschaft als diskursiv beschrieben.

Interviewte Person: Wissenschaft [ist] etwas, dass im Team stattfindet und auf Austausch aufbaut und Dinge, ja, gemeinsam weiterentwickelt werden, vorankommen in der Wissenschaft. Man baut auf den Arbeiten anderer auf [...]. (Zitat 3)

Mit Aussagen wie diesen macht der Großteil unserer Interviewpartner*innen klar, dass sie Wissenschaft als diskursiv wahrnehmen, was von Schmolzer-Eibinger (2018) als wichtiges Kriterium für die kompetente Vermittlung wissenschaftlicher Fertigkeiten im Rahmen der VWA angeführt wird.

Die Vermittlung der wissenschaftlichen Praxis wird hingegen unterschiedlich beschrieben: Drei Personen sagen, dass sie sowohl Lehrveranstaltungen haben, welche ein binäres Verständnis von Wissenschaft unterstützen, als auch solche, die ein diskursives Bild vermitteln.

Interviewte Person [Beschreibt davor eine konkrete Lehrveranstaltung, Anm.] Und allgemein begegnet mir diese Form [Sesselkreis-Bild, Anm.] eher in kleineren Gruppen, also wenn wir uns jetzt auf die Uni beziehen, in Seminaren, wo sehr viele Teilnehmer und Teilnehmerinnen sind, ist es oft schwierig zu diskutieren,[...].

Interviewerin: [...] Ist dir Wissenschaft auch schon einmal auf die Art und Weise begegnet, wie sie auf diesem Bild [binäres Wissenschaftsbild, Anm.] dargestellt wird, und wenn ja, in welchem Kontext?

Interviewte Person: Ja, also das ist mir sehr oft so passiert, dadurch, dass ich Mathematik studiere, ist das das typische Bild, das ich fast jeden Tag sehe [...]. Da wird einfach an die Tafel geschrieben und Wissenschaft vermittelt, also das wird wirklich genauso - da sitzen die ganzen Studierenden und der steht vorne und erklärt und es wird wenig diskutiert [...]. (Zitat 5)

Drei Personen beschreiben eine Art Diskrepanz zwischen der eigentlichen diskursiven Natur der Wissenschaft und der binären Vermittlung dieser. Dieses Gefühl beschreibt eine der Personen im Interview so:

Interviewerin: Dann werde ich dir jetzt zwei Bilder zeigen und entscheide einfach für dich, welches am ehesten für dich der Wissenschaft entspricht.

Interviewte Person: Okay, also ... Ich werde wahrscheinlich das sagen [Sesselkreis-Bild, Anm.] weil ich mein', das untere ist insofern ganz interessant, weil man sich so einen Wissenschaftler meistens vorstellt, aber eigentlich ist Wissenschaft ja eher so, also man kann [sie] irgendwie nur betreiben, wenn man mehrere oder viele, ähm, Meinungen einholt eigentlich nicht alleine irgendwas sagt und deshalb ist es das obere Bild.

Interviewerin: Und wie ist es dir in deinem Studium begegnet?

Interviewte Person: Viel zu wenig. Ja, das ist eben das Problem, dass oft eben Seminare so konzipiert sind, dass wieder nur einer spricht und eigentlich so nicht gehandhabt wird, wie beim oberen Bild [Sesselkreis-Bild, Anm.] eben dargestellt wird. Ähm, das sollte öfter sein, finde ich. (Zitat 6)

Von einer anderen Person wird diesbezüglich die Machbarkeit einer diskursiven Praxis im universitären Kontext angezweifelt: Sie beschreibt, dass Lehrpersonen sich bemühen, den Austausch anzuregen, die Umsetzung aber an den zu großen Gruppen in Lehrveranstaltungen aus finanziellen Gründen scheitert. Unser drittes Forschungsinteresse gilt der Frage, ob sich Lehramtsstudierende als Vertreter*innen ihrer Fachrichtung wahrnehmen. Obwohl in den Interviews Fragen gestellt wurden, die auf diese Thematik abzielten, wurden von den Befragten keine eindeutigen auswertbaren Aussagen dazu getroffen. Dieser Umstand fiel erst während der Auswertung auf, weshalb wir diese Fragestellung nicht beantworten können.

Der vorletzte Forschungsaspekt ist die Frage, ob sich Lehramtsstudierende als Mitglieder der scientific community wahrnehmen. Fünf Personen geben an, dass sie bei ihren wissenschaftlichen Arbeiten wissenschaftlich vorgehen. Zwei davon erklären, dass sie aber glauben, sie könnten sich in diesem Bereich

noch verbessern.

Es ist fraglich, ob die bloße Einschätzung, dass man sich als wissenschaftlich arbeitend wahrnimmt, als Zugehörigkeitsgefühl zur scientific community interpretiert werden kann. Nur eine Person gibt explizit im Interview an, sich als Teil der scientific community wahrzunehmen:

Interviewte Person: Also es [Begegnen mit Wissenschaft, Anm.] ist in allen drei Fächern, und ich schätze mal in so ziemlich jedem Lehramtsfach, so, dass man eigentlich schon auch irgendwo am wissenschaftlichen Betrieb teilnimmt und ich würde jetzt nicht sagen, dass das sehr viel weniger ist, als bei einem normalen Bachelor [verm. Fachbachelor gemeint, Anm.]. (Zitat 8)

Dass sich nur diese eine Person so dezidiert dazu positioniert, könnte neben den Einschätzungen von Schindler et al. (2018) auch an dem fehlenden Bewusstsein bei den übrigen Befragten für das Vorhandensein einer solchen Diskursgemeinschaft liegen. In diesem Zusammenhang wäre es interessant zu überprüfen, wie sich Fachbachelorstudierende zur scientific community positionieren.

Nur eine Person sagt, dass sie aufgrund der verschiedenen Fachbereiche das Gefühl hat es sei nur eine oberflächliche Auseinandersetzung mit Fachthemen möglich. Dieselbe Person beschreibt ihr Studium im Vergleich zum Fachbachelor als eine fachlich weniger tiefgreifende Ausbildung.

Interviewte Person: Also, wie gesagt, ich weiß nicht, wie's ist, wenn man nur Geschichte oder nur Germanistik studiert, aber es ist, glaub ich, anders, weil wir eben in diesem drei Sparten [die zwei Unterrichtsfächer und Pädagogik, Anm.] denken müssen und die zwei Fächer haben natürlich nichts miteinander zu tun und Pädagogik de facto auch nicht [lacht] so wirklich. Und deswegen muss man sich eben immer neu orientieren im Fach und vertieft sich mehr in dem Fach und wenn man eben die verschiedenen Fachrichtungen hat, dann kann man das meistens nur oberflächlich behandeln, oder hab', hab' ich zumindest das Gefühl. (Zitat 9)

Die anderen Befragten äußern sich zu dieser Thematik nicht. Dieser Umstand kann daran liegen, dass die befragten Lehramtsstudierenden diesbezüglich keinen Vergleichswert haben und / oder sie die Auseinandersetzung mit ihren Unterrichtsfächern als ausreichend empfinden. In diesem Zusammenhang gibt eine andere Person an, am wissenschaftlichen Betrieb in einem ähnlichen Ausmaß teilzunehmen wie Fachbachelorstudierende. Der entsprechende Gesprächsauszug, Zitat 8, wurde oben bereits angeführt.

Die letzte Teilfrage war, ob sich Lehramtsstudierende in ihrer späteren Tätigkeit als Lehrpersonen als Vermittler*innen der Wissenschaft sehen. Vier Personen erklären, dass wissenschaftliches Arbeiten in der Sekundarstufe I noch keinen Platz hat, aber in der Sekundarstufe II sehr wohl. In diesem Kontext wird jedes Mal auf die VWA verwiesen.

Interviewerin: Siehst du es als Teil deiner Aufgabe, wissenschaftliches Arbeiten zu vermitteln?

Interviewte Person: Also in der Sekundarstufe I nicht, nein. Aber am Ende dann schon, wenn sie dann die VWA schreiben, dann muss ich dann ja da schon ihnen Tipps geben [...]. (Zitat 10)

Eine Person unterscheidet stattdessen dezidiert nach Schultyp, nicht nach Schulstufen und Alter: Ihrer Meinung nach ist die Vermittlung von Wissenschaft an einer AHS notwendig, an einer BHS nicht.

Interviewte Person: [E]s kommt auch darauf an, in welcher Schule man sich befindet, weil wenn man in einer AHS unterrichtet, geht man oft auch davon aus, dass die Schüler weiterstudieren werden, da muss man dann sowieso ganz anders das wissenschaftliche Arbeiten beibringen. Und dann gibt's halt die berufsbildenden Schulen, die eh eben auf den späteren Beruf ausgerichtet sind, wo man es dann nicht wirklich braucht, das wissenschaftliche Arbeiten. Aber ich seh' das schon so, dass man auf alle Fälle dieses kritische Hinterfragen und wo kann ich dann nachschauen, dass man mit den Schülern auch in Bibliotheken geht und denen das auch einfach zeigt und ihnen näher bringt. Das ist schon eine wichtige Aufgabe von Lehrpersonen. (Zitat 11)

Drei Personen sagen, dass sie ihre Schüler*innen auf ein universitäres Studium vorbereiten möcht-

en. Die Vorbereitung auf die Universität empfinden unsere Interviewteilnehmer*innen als eine wichtige zukünftige Aufgabe in Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten, was Ehlich (2018) Überlegungen bestätigt.

Während der Auswertung der Interviews fiel uns auf, dass insgesamt vier Personen angeben, dass sie das Vermitteln von wissenschaftlichen Schreiben vor allem als Aufgabe von Deutschlehrer*innen verorten. Diesen Statements folgt nur bei einer Person eine Begründung:

Interviewte Person: Auch für uns Lehramtsstudenten find ich's wichtig, da wir ja auch den Schülern und Schülerinnen, vor allem auch im Fach Deutsch, wissenschaftliches, sachliches Schreiben beibringen sollen oder [lacht] möchten und deswegen sollten wir jede Art des Schreibens beherrschen. Also, sonst kann man's ja auch ihnen nicht beibringen und da gehört wissenschaftliches Schreiben genauso dazu wie Gedichte schreiben, Prosa etc. (Zitat 12)

Wir möchten hier betonen, dass das allgemeine Curriculum für Lehramtsstudien eine solche Schlussfolgerung nicht zulässt, denn hier wird ausdrücklich darauf verwiesen, dass alle Lehrpersonen diese Kompetenzen vermitteln sollten (Universität Wien, 2016a).

Durch den interdisziplinären Aufbau des Lehramtsstudiums ist der Wechsel zwischen verschiedenen Fachrichtungen im Curriculum eingeschrieben, was laut Ehlich (2018) zu Schwierigkeiten in der wissenschaftssprachlichen Entwicklung führen kann. Da wir keine wissenschaftlichen Arbeiten unserer Interviewteilnehmer*innen untersucht haben, sind wir hier ausschließlich auf die Angaben unserer Interviewteilnehmer*innen angewiesen, die keine Probleme in diesem Bereich schildern. Eine der interviewten Personen äußert sich so zum interdisziplinären Aufbau des Studiums:

Interviewerin: Wie empfindest du es, in zwei Fachbereichen gleichzeitig zu studieren?

Interviewte Person: Also organisatorisch ist es oft eine Herausforderung. Ich seh oft bei anderen Studien irgendwie, dass das viel einfacher ist, wenn man nur auf einem Institut ist [...], aber grundsätzlich ist es eigentlich recht interessant, weil man ein bisschen einen größeren - ja, seinen Horizont erweitern kann. Ähm, und sozusagen nicht nur immer eine wissenschaftliche Sichtweise auf Dinge sieht, sondern eben auch ein oder ein, zwei andere. Ähm, das kann man auch oft miteinander vergleichen und deshalb ist das eigentlich auch sehr interessant. (Zitat 13)

Schluss

Zunächst betonen wir, dass es sich hier um die Ergebnisse einer ersten explorativen Studie handelt. Neben der Diversität unserer Interviewteilnehmer*innen und der kleinen Stichprobe sind unsere Ergebnisse darin beschränkt, dass wir ausschließlich Lehramtsstudierende untersucht haben und somit kein Vergleich zu Studierenden aus anderen Studienrichtungen vorhanden ist.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung können daher bestenfalls als richtungsweisende Tendenzen für weiterführende Studien gelesen werden. Des Weiteren lässt sich festhalten, dass der Großteil unserer Interviewpartner*innen die Fähigkeit, wissenschaftlich arbeiten zu können, als wichtigen Bestandteil ihrer Ausbildung empfinden: Nur, wenn sie selbst wissenschaftlich arbeiten können, können sie diese Fertigkeiten an ihre Schüler*innen weitergeben, lautet ihre Einschätzung. Der Großteil unserer Interviewpartner*innen nimmt laut eigener Aussagen Wissenschaft als eine diskursive Praxis wahr, obwohl die Lehre an der Universität eine "richtig-falsch"-Sicht eröffnet. Die angehenden Lehrpersonen nehmen sich jedoch wenig als Teil der scientific community wahr, obwohl sie sich gleichzeitig in ihrem späteren Berufsleben in einer Wissenschaft vermittelnden Position sehen. Die Wissenschaftsvermit-

tlung verorten die Proband*innen eindeutig in der Sekundarstufe II, in der Sekundarstufe I sehen sie dafür keinen Bedarf.

Ausgehend von diesen ersten Ergebnissen sehen wir viele Richtungen, in die man diese Studie erweitern könnte: Zunächst wäre ein Vergleich mit Fachbachelorstudierenden für die Kontextualisierung der Ergebnisse wünschenswert. Wir denken hier an die Fragenkomplexe, ob sie sich als Teil der scientific community empfinden und ob sie Wissenschaft als binäre oder diskursive Praxis wahrnehmen. So könnte man überprüfen, in welchem Ausmaß der Studientyp die Wahrnehmung der Diskursgemeinschaft und das Verständnis für Wissenschaft beeinflusst.

Wir haben nur Studierende befragt, die in ihrem späteren Berufsleben das Unterrichtsfach Deutsch lehren werden, weshalb wir die Befragung von Studierenden mit anderen Unterrichtsfächern als mögliche Erweiterung dieser Studie sehen: Wie positionieren sich Studierende anderer Studienrichtungen im Vergleich zu ihren Kolleg*innen, die Deutsch studieren? Durch einen solchen Vergleich könnten die Ergebnisse unserer explorativen Studie weiter kontextualisiert werden. Generell könnte man diese Studie durch weitere Interviews mit Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Deutsch erweitern.

Am Schluss möchten wir uns herzlich bei den acht Personen bedanken, die an unseren Interviews teilgenommen haben.

Literatur

- Arbeitsgruppe VWA. (o.J.). Recherchieren, beobachten, erläutern. VWA-relevante Kompetenzen in den Oberstufenlehrplänen aller Fächer. Abgerufen am 13. Februar 2019 von http://www.ahs-vwa.at/pluginfile.php/2986/mod_page/content/37/Lehrplanauszüge_VWA-Kompetenzen_4.12.2018%20%281%29.pdf
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2018). Die AHS-Reifeprüfung. Die BHS-Reife- und Diplomprüfung. Abgerufen am 25. Januar 2019 von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.html>.
- Burr, J. E., & Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology and theory of mind: deciphering young children's beliefs about knowledge and knowing. *New Ideas in Psychology*, 20, 199-224.
- Decker, L., Siebert-Ott, G. (2018). Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren. In S. Schmölder-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner, & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität* (81-104). Waxmann: Münster.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2010). Transkription. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Forschung in der Psychologie* (723-733). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag. Abgerufen am 29. April 2019 von www.audiotranskription.de/praxisbuch
- Ehlich, K. (2018). Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit. In S. Schmölder-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner, & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität* (15-32). Waxmann: Münster.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2004). Die Kunst des Fragens. In J. Gläser, & G. Laudel, *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (116-137). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofer, B. K., Pintrich, P. R. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey, & K. Mruck, *Handbuch qualitativer Forschung in der Psychologie* (601-613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Mey, G., & Mruck, K. (2010). Interviews. In G. Mey, & K. Mruck, *Handbuch qualitativer Forschung in der Psychologie* (423-435). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, W.-M., & Calabrese, A. (2004). *Rethinking Scientific Literacy*. London: RoutledgeFarmer.
- Schindler, K., Lehnen, K., & Jakobs, E.-M. (2006). Konzeptualisierung von Wissenschaft und Kontroverse bei Schülern und Studierenden. In W.-A. Liebert, & M.-D. Weitze (Hrsg.), *Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion* (81-94). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schindler, K., Rosell, S., & Gleis, A. (2018). Wissenschaftliches Schreiben an der Schule lernen? Überlegungen am Beispiel der Facharbeit. In S. Schmölder-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner, & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität* (105-123). Waxmann: Münster.

Schmölzer-Eibinger, S. (2018). Warum haben Zebras Streifen? Eristische Literalität von Schülerinnen und Schülern. In S. Schmölzer-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner, & L. Niederdorfer L (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität* (57–81). Münster: Waxmann.

Studienservice und Lehrwesen der Universität Wien. (o.J.). Studienangebot Bachelor- und Diplomstudien. Abgerufen am 23. Mai 2019 von <https://studien-service-lehrwesen.univie.ac.at/studieren/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/>

Universität Wien. (2016a). Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Abgerufen am 23. Mai 2019 von https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf

Universität Wien. (2016b). Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Abgerufen am 25. Januar 2019 von: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Deutsch_BA_Lehramt.pdf

Wetschanow, K. (2018). Die vorwissenschaftliche Arbeit. Ein genreanalytischer Bestimmungsversuch. In S. Schmölzer-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner, & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität* (81-104). Waxmann: Münster.

Wo steht Vorwissenschaftlichkeit?

Wissenschaftsnähe als Bestimmungskriterium - eine Pilotstudie

Petra Heiss, MA (Universität Wien)

Betreuerin: Dr.ⁱⁿ Karin Wetschanow (Universität Wien)

Abstract:

Dieser Artikel versteht sich als Beitrag zur Begriffsklärung von Vorwissenschaftlichkeit am Beispiel der im Schulkontext neu eingeführten Textsorte vorwissenschaftliche Arbeit (VWA). Die Zielvorgaben des Bildungsministeriums (2016) werden bereits in einigen VWA-Studien hinsichtlich ihrer Funktionalität und Angemessenheit auf den Prüfstand gestellt (u.a. Gruber, Huemer & Wetschanow, 2014; Wetschanow, 2018). Ziel dieser Pilotstudie ist, den Begriff vorwissenschaftlich aus Sicht von Schülerinnen und Schülern (SuS) anhand der Nähe zum Wissenschaftsbegriff, und damit den Schreibkontext, in dem sie Vorwissenschaft verorten, näher zu bestimmen. Dafür wird ein Modell mit den drei Verhältnisgraden Abgrenzung, Gleichsetzung und Anlehnung entworfen und vorgestellt und mit den Schreibkontexten Schule und Universität verknüpft, wobei Diskursivität, Eristik, Objektivität, Reliabilität, Validität und wissenschaftlicher Schreibstil als Gütekriterien dienen. Mittels eines online-Fragebogens wird die Einschätzung von VWA-schreibenden SuS erhoben. Darin finden Gütekriterien wissenschaftlichen Schreibens, Textzweck (Gruber et al., 2014, 27) und Textfunktion (Steinhoff, 2007, 119) Berücksichtigung, vor allem die Texteinbettung in einen aktuellen disziplinären Forschungsdiskurs (Wetschanow, 2018, 93), welche den Schreibkontext zwischen schulischem und akademischem Feld, in dem sich vorwissenschaftliches Schreiben etabliert, so einzigartig macht. Insgesamt zeigen SuS in der vorliegenden Pilotstudie eher die Tendenz, vorwissenschaftliches und wissenschaftliches Schreiben gleichzusetzen, was den Schluss zulässt, dass sie Vorwissenschaftlichkeit weniger im schulischen als im akademischen Schreibkontext ansiedeln. Als Fazit aus der Ergebnisdiskussion werden den Schreibkontext betreffende Impulse für schreibdidaktische Interventionen gegeben.

Keywords: VWA, vorwissenschaftlich, Vorwissenschaftlichkeit, Begriffsdiskussion, Schreibkontext, Wissenschaft, Gütekriterien, Wissenschaftsnähe, Modell

Einleitung

In dieser Arbeit wird der Begriff Vorwissenschaftlichkeit am Beispiel VWA näher bestimmt. Zuerst werden die Rahmenbedingungen und Anforderungen von VWAs im österreichischen Schulsystem umrissen, um den neuen Schreibkontext darzulegen, in dem sich Vorwissenschaftlichkeit seit der flächendeckenden VWA-Einführung im Schuljahr 2014/15 etabliert. Eine im Rahmen des Forschungsantrags für diese Pilotstudie interviewte BHS-Lehrerin bezeichnete die Aufgabenstellung von VWAs als 'viel zu schwierig' für einen Großteil ihrer SuS und äußerte u.a. den Wunsch nach Begriffsexplikation und Anpassung von VWA-Anforderungen und Beurteilungsmaßstäben. Um die hoch gesteckten VWA-Ziele zu erreichen, sind „Kenntnisse über die Anforderungen der Textsorte VWA und über die AdressatInnen“ und ein „transparenter Kriterienkatalog“ (Mertlitsch, 2018, 113) sowie eine wohlüberlegte Gestaltung des Schreibkontextes für einen gelingenden vorwissenschaftlichen Schreibprozess erforderlich, wie Mertlitsch (ebd.) in ihrem 15-Punkte-Plan vorschlägt. Gruber et al. beschreiben die Anforderungen der Textsorte VWA als sehr vage, was zu großer Verunsicherung bei Lehrer*innen und Schüler*innen führt (2014, 25). Die Studienlage über VWAs und vor allem über den Begriff Vorwissenschaftlichkeit ist zwar gesäumt von interdisziplinären Beiträgen aus Bildungspolitik, Genreanalyse, Kognitionsforschung

sowie Schreib- und Deutsch-Didaktik, aber dennoch überschaubar. Vorgestellt werden nun einige Arbeiten, die Aspekte von VWAs untersuchen: Den zentralen Wissenschaftsaspekt Eristik in VWAs diskutieren Kalcher (2017) und Schmölder-Eibinger (2018). Gruber et al. führen Textzweck (hier den Kompetenzerwerb) und -funktion (hier den Einsatz kommunikativer Muster) als genreanalytisch relevante Größen für die Einordnung von VWAs an (2014, 27). Nach Brinker erfüllt eine VWA die Funktion einer Schulabschluss- und Universitätsqualifizierungsarbeit (2014, 156) am Übergang von Schule zu Universität (Pohl, 2007). Wetschanow (2018) bezeichnet die VWA als Brücke zwischen Schule und Universität und arbeitet mittels genreanalytischer Bestimmung die Funktionalitäten der neuen Textsorte VWA heraus. Dort zeigt sie u.a. auf, dass in VWA-Einleitungen in der Regel keine Forschungslücken formuliert (Wetschanow, 2018, 93) und bestehende Zitiersysteme um neue erweitert werden (86). SuS wissen sich zu helfen, sie schreiben ihre Abschlussarbeiten trotz gewisser Unklarheiten und gestalten sie nach bestem Wissen. Die Besprechung der Vorwissenschaftlichkeit findet häufig entlang von Wissenschaftlichkeit statt, das zeigt sich u.a. in prozessorientierten Modellen und lerntheoretischen Arbeiten von Pohl (2007) und Steinhoff (2007).

Eine Begriffsannäherung ans Vor-wissenschaftliche wird im Kapitel 'Wie funktioniert vor-wissenschaftlich?' im Zusammenhang mit dem Schreibkontext besprochen, die unterschiedlichen Ausprägungsgrade der Wissenschaftsnähe werden neben den Kriterien wissenschaftlichen Kommunizierens (Steinhoff, 2007, 119) im Kapitel 'Güte- und Bestimmungskriterien vor-wissenschaftlichen Schreibens' vorgestellt. Danach wird Vorwissenschaftlichkeit entlang der Wissenschaftsnähe modelliert, es wird also ein Modell zur Systematisierung des Verhältnisses zwischen Vorwissenschaft und Wissenschaft entworfen und vorgestellt, welches den VWA-Schreibkontext mitberücksichtigt und somit einen Zusammenhang zwischen Begriffsklarheit und Schreibkontext-Selbstverortung herstellt. Wegweisend für die Modellierung eines Wissenschaftsnähemodells und die Auswertung des Fragebogens ist die linguistische Textanalyse nach Brinker, bei der die Einbindung des kommunikativ-funktionalen Aspekts, also Kontexteinbettung und Diskursivität, vorgestellt wird (Brinker, 2014, 155-156), siehe Methodenkapitel. Diese Vorgehensweise ermöglicht die Analyse aller Fragebogenangaben entlang der Leitfrage „Wo wird Vorwissenschaftlichkeit von SuS verortet?“ oder anders formuliert: „Wie ordnen SuS Vorwissenschaftlichkeit entlang von Wissenschaftlichkeit ein und welchem Kontext ordnen sie Vorwissenschaftlichkeit zu?“. Die Aspekte Wissenschaftsnähe und der Zusammenhang mit dem Schreibkontext werden im Methodenkapitel unter dem Titel ‚Wissenschaftsnähe als Bestimmungskriterium für Vorwissenschaftlichkeit‘ gemeinsam mit der Auswertungslogik des Fragebogens ausführlich vorgestellt. Dabei dienen folgende Arbeitshypothesen zur Orientierung: Die Charakteristika von Vorwissenschaftlichkeit sind für VWA-schreibende SuS unklar. Medienberichte (Presse, 2017; Standard, 2017) und die bereits genannten VWA-Untersuchungen bekräftigen diese Unklarheits-Hypothese. Weiters ist anzunehmen, dass SuS Vorwissenschaftlichkeit mit Wissenschaftlichkeit gleichsetzen und ihre VWA eher im akademischen Feld verorten. Diese Orientierung am akademischen Feld fällt vermutlich nicht vollends stimmig aus, da dafür Grundlagenwissen, etwa über wissenschaftliche Gütekriterien, fehlen dürfte.

Kaum näher untersucht ist das Begriffsverständnis aus der Perspektive von SuS. Lediglich Rheindorf (2016) nähert sich den Anliegen von SuS und Lehrenden in Form von VWA-Fokusgruppen, dabei stellt

sich u.a. heraus, dass sich SuS und Lehrende in erster Linie Klarheit und eindeutige Vorgaben wünschen (Rheindorf, 2016, 22). Daher werden im hier vorgestellten online-Fragebogen SuS befragt. Aufgrund der geringen Rücklaufquote wird die Beschreibung der zentralen Fragebogenergebnisse zuerst anhand des Modells der Wissenschaftsnähe interpretiert und dann innerhalb desselben Kapitels hinsichtlich ihrer Bedeutung für Schreibkontext und Funktionalität von Vorwissenschaftlichkeit diskutiert. Im abschließenden Fazit werden diese Umfrageergebnisse mit den bereits vorgestellten Kritikpunkten zu schreibdidaktischen Veränderungsimpulsen verwoben.

Die VWA – eine neue Textsorte

Die vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) ist ein 40.000 bis 60.000 Zeichen umfassender Text, der an österreichischen höherbildenden Schulen im Rahmen der standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) als Abschlussarbeit fungiert. Niveauanforderungen und Beurteilungskriterien der an der BHS üblichen Diplomarbeit (BMBWF, 2016) sind mit jenen der an der AHS üblichen VWA vergleichbar, die positive Absolvierung berechtigt in beiden Fällen zum Hochschulzugang. Eine VWA soll nach BMBWF auf die Wissenschaft vorbereiten und „in die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens einführen“ (BMBWF, 2017). Eine VWA soll Raum für Erproben geben und Lese-, Schreib-, Fach-, Sach-, Argumentations-, Interpretations-, und Reflexionskompetenz sowie Eigenständigkeit vermitteln und messen (BMBWF, 2016, 4). Die Handreichung des BMBWF suggeriert bereits mit der Verwendung des Terminus wissenschaftlich eine Gleichsetzung vorwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Schreibens, was nach Vermittlung und Prüfung einer nicht erreichbaren Aufgabenstellung klingt. SuS sind dennoch gefragt, vorwissenschaftliche Schreibkompetenz zu erwerben und unter Beweis zu stellen. Unterstützung dabei bieten einerseits Betreuungstermine mit einer Lehrperson, die Lektüre von Handreichungen des BMBWF sowie der Besuch von Bibliotheken und Museen, die Rechenschulungen, Themenanregungen und Zugang zu Bibliotheken. (u.a. ahs-vwa.at, diplomarbeiten-bbs.at). Anzunehmen ist, dass auch Betreuungspersonen dem Begriff vorwissenschaftlich und seiner Funktionalität ratlos gegenüberstehen. Rheindorf (2016) und Gruber et al. (2014) formulieren in aller Deutlichkeit Kritik an „den kommunizierten Anforderungen und der verwendeten aber nicht explizierten Terminologie, [...] die SchülerInnen vor unlösbare Aufgaben [...] stellen bzw. von Anfang an Unverständnis aus[...] lösen“ (Rheindorf, 2016, 19). Jedenfalls ist festzuhalten, dass studentische Arbeiten im Kontext akademischer Bildung und damit mit Wissenschaftsanbindung stattfinden, während schulische Aufgaben institutionell an einen etablierten Lehr- und Lernkontext gebunden sind. Nun ist die Frage, wo Raum für das neue Textgenre VWA ist, wie Vorwissenschaft funktioniert, welche Funktionen sie erfüllt. Dazu wird in Folge auf den Begriff vorwissenschaftlich eingegangen.

Wie funktioniert vor-wissenschaftlich?

Die im Wörterbuch auffindbare Bedeutung von Vorwissenschaftlichkeit ist für die Erstellung einer VWA unbrauchbar. Gegenläufig zu den bereits umrissenen Anforderungen des BMBWF (2016) lautet der online-Duden-Eintrag zum Begriff vorwissenschaftlich „auf eigenen Erfahrungen beruhend“ (Duden, 2017).

Welche Bedeutung das Schulunterrichtsgesetz und die Handreichungen des BMBWF (2016, 2017) dem Begriff vorwissenschaftlich zugrunde legen, ist unklar. Rheindorf (2016) kritisiert, dass die Definition des Begriffs vorwissenschaftlich im Allgemeinen weiten Interpretationsspielraum zulässt und die Anforderungen an eine VWA im Speziellen nach den FAQ vom BMBWF (2016) denen einer Bachelorarbeit entsprechen (Rheindorf, 2016, 17). Gruber et al. (2014, 28) heben hervor, dass die VWA auf Wissenschaft vorbereitet und vorwissenschaftliches Arbeiten dem wissenschaftlichen Arbeiten vorgelagert ist (2014, 28), ihre Begriffs-Ausführungen zur Vorwissenschaftlichkeit fußen auf der Mythologie des 'Jenseits'. Ihre Arbeit stützt meine These, dass Vorwissenschaftlichkeit in einem eigenen, neuen Kontext entsteht. Unklar ist die Frage, ob vorwissenschaftliches Schreiben im Schreibkontext einer VWA denselben, ähnlichen oder anderen Regeln zu folgen hat wie wissenschaftliches Schreiben. Die Aufgabe VWA wurde für die Schule konzipiert und wird als Hausaufgabe für die Schule geschrieben, sie findet also eher im schulischen als im universitären Kontext statt, aber ist Vorwissenschaft dadurch in der Schule zu verorten? Zu bedenken ist, dass die VWA außerhalb der Unterrichtszeit zu schreiben ist (BMBWF, 2016) und laut Lehrplan in wissenschaftliches Arbeiten einführen soll. Dadurch ist vorwissenschaftliches Schreiben, zwar mit Anbindung an die Schule und Betreuung durch Lehrpersonen mit theoretischer Orientierung an Wissenschaftskriterien, am ehesten Zuhause zu verorten. Schmölder-Eibinger bezeichnet den Kontext einer VWA als „keinen echten, sondern vielmehr als einen fiktiven [...] wissenschaftlichen Kontext“ (2018, S. 60). Sie begründet diese Verortung mit dem Fehlen eristischer Strukturen, die für sie ein zentrales Wissenschaftskriterium darstellen (ebd.). Diese Überlegungen verdeutlichen die besondere Rolle des Kontextes und der Schreibinfrastruktur, in der eine VWA zu schreiben ist. Analysen, Anregungen und Verbesserungsbestrebungen in der Studien- und Ratgeberliteratur, die sich mit vorwissenschaftlichem Schreiben befassen, eint eine Gemeinsamkeit: Die Besprechung von Vorwissenschaftlichkeit entlang des Wissenschaftsbegriffs, vielleicht auch aufgrund desselben Wortstamms, die Rheindorf als „terminologische Verknüpfung mit Wissenschaft“ bezeichnet (2016, 16). In Folge werden die zugrunde gelegten Güte- und Bestimmungskriterien vorwissenschaftlichen Schreibens näher besprochen.

Güte- und Bestimmungskriterien vor-wissenschaftlichen Schreibens

Um sich einer Arbeitsdefinition des Begriffs vorwissenschaftlich zu nähern, dienen für die Fragebogenerstellung Objektivität, Reliabilität, Validität und wissenschaftlicher Schreibstil als Gütekriterien wissenschaftlichen Schreibens. Linguistische Untersuchungen vorwissenschaftlicher Texte (Gruber et al., 2014) beanstanden die Unklarheit der Textsortenspezifika und den vagen Vorwissenschaftlichkeitsbegriff und berichten vom Fehlen bzw. von nur in schwacher Ausprägung vorhandenen eristischen Strukturen (Kalcher, 2017, 119; Schmölder-Eibinger, 2018, 57). Gruber et al. (2014) schlagen zur Klärung der VWA-Anforderungen aus genreanalytischer Perspektive vor, die VWA hinsichtlich ihres Textzwecks, also ihrer Funktion zu betrachten (2014, 25-28). Steinhoff nähert sich der Charakterisierung wissenschaftlicher Textkompetenz u.a. über die linguistischen Funktionsbereiche Verfasserreferenz, Intertextualität und Argumentation (2007, 108, 119). Die argumentative Funktion, die wissenschaftliche Texte für Steinhoff erfüllen (2007, 109), kommt mittels überprüfbarer Intersubjektivität zustande (2007, 112),

also diskursiv. Voraussetzung dafür ist die akademische Kommunikationssituation, ein Schreibkontext der bei der VWA nicht gewährleistet ist. Zusätzlich zum Einbezug von Diskursivität schlägt Brinker innerhalb linguistischer Textanalysen auch die Kontexteinbettung als Teil eines kommunikativ-funktionalen Analyseaspekts vor (2014, 155). Im Gegensatz zu erfahrenen Schreibenden fokussieren Schreibanfängerinnen eher auf die Gegenstandsdimension und nehmen Diskursivität und Intertextualität der Wissenschaftsdimension weniger wahr (Pohl, 2007, 239).

Als Ergänzung der vorgestellten Arbeitsdefinition finden sich im Folgekapitel (Grafik 1, Tab. 1) grafische Verhältnisdarstellungen von Vorwissenschaftlichkeit und Wissenschaftlichkeit und deren Kontextverortung. Dabei werden die Ausprägungen von Wissenschaftsnähe oder -ferne als Bestimmungskriterium für Vorwissenschaftlichkeit vorgestellt, und zwar in den drei Ausprägungsgraden Anlehnung, Abgrenzung und Gleichsetzung. Bei der Besprechung von Vorwissenschaftlichkeit stellt sich die Kontextverortung etwa bei Pohl (2007) als relevante Größe dar, wenn er im Zusammenhang mit dem Gleichsetzungsanspruch von VWAs mit wissenschaftlichem Schreiben von struktureller Überforderung für die Schulen spricht. „Einen voll etablierten Kontext für diskursorientiertes und methodengeleitetes wissenschaftliches Schreiben zu situieren, wird ihr kaum möglich sein – dies machte die Schule zur Hochschule“ (Pohl, 2007, 246). Im Folgenden werden das Modell der Wissenschaftsnähe und damit korrelierende Schreibkontexte zur Einordnung von Vorwissenschaftlichkeit sowie ausgewählte methodische Überlegungen zum Fragebogen vorgestellt.

Methodenkapitel: Wissenschaftsnähe als Bestimmungskriterium für Vorwissenschaftlichkeit

Dem methodischen Beispiel von Rheindorf (2016) folgend wird der mittels online-Fragebogen untersuchten Einschätzung von SuS eine zentrale Bedeutung eingeräumt. Wie definieren SuS Vorwissenschaft? Welche Aspekte machen Vorwissenschaftlichkeit für sie aus? Erleben sie vorwissenschaftliches Schreiben in der Schule als gute Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben auf der Universität? Verorten sie vorwissenschaftliches Schreiben im schulischen oder im akademischen Feld? Wie nahe oder fern steht Vorwissenschaftlichkeit in ihrem Empfinden der Wissenschaft? Lehnen SuS Vorwissenschaftlichkeit an Wissenschaftlichkeit an, grenzen sie die beiden Begriffe voneinander ab oder setzen sie diese gleich? Mein Beitrag zu diesem Diskurs besteht darin, das Naheverhältnis der beiden Begriffe Wissenschaftlichkeit und Vorwissenschaftlichkeit und den (Schreib-)Kontext, also das schulische oder akademische Feld, im eigens zu diesem Zweck entworfenen Modell der Wissenschaftsnähe mit den drei Ausprägungsgraden Abgrenzung, Anlehnung und Gleichsetzung in Beziehung zueinander zu setzen und damit Möglichkeiten zu eröffnen, wie sich Vorwissenschaftlichkeit zugleich in Anlehnung an Wissenschaft und als eigenständige, neue Textsorte etablieren kann.

Das Wissenschaftsnähemodell (Grafik 1) visualisiert das Verhältnis von Vorwissenschaftlichkeit (Kreis links) und Wissenschaftlichkeit (Kreis rechts) in drei Ausprägungsgraden. Die beiden Felder sind gleichwertig und daher bewusst gleich groß gestaltet. Gleichwertigkeit ist dabei nicht mit Gleichsetzung zu verwechseln.



Grafik 1: Modell der Wissenschaftsnähe

Für die Ergebnisauswertung dieser Pilotstudie heißt das, dass alle Fragebogenangaben von SuS diesen drei Ausprägungsgraden zugeordnet werden können. Anlehnung konstituiert sich dabei als Orientierung der Vorwissenschaft an der Wissenschaft, indem sie ähnliche Kriterien aufstellt wie die Wissenschaft, sich z.B. in der Wahl von Methoden auf Wissenschaft bezieht und das Wissenschaftliche als Basis betrachtet. Die Vorwissenschaft wird somit an die Wissenschaft angenähert. Als Gleichsetzung werden alle Angaben eingestuft, die den Anspruch beinhalten, dass Text und Kontext vorwissenschaftlichen Arbeitens in gleichem Maß gestaltet sein sollen wie im wissenschaftlichen Arbeiten, also überall da, wo identische Ansprüche im Sinne einer In-eins-Setzung von der Universität an die Schule durchgereicht werden. Abgrenzung referenziert auf die Skalierbarkeit von Wissenschaft und siedelt die Vorwissenschaft unterhalb eines bestimmten Niveaus an. Vorwissenschaft verlangt demnach noch nicht die vollständige Erfüllung aller wissenschaftlichen Gütekriterien, sie muss nicht genauso verfahren (z.B. methodisch) wie Wissenschaft und wird über die Differenzen zur Wissenschaft charakterisiert.

In folgendem Raster werden die drei Ausprägungsgrade im Naheverhältnis von Vorwissenschaft und Wissenschaft mit ihrer Verortung in den entsprechenden drei Schreibkontexten in den Spalten zwei bis vier visualisiert. Ein methodisches Problem bei der Zuordnung von SuS-Angaben zu den Bestimmungskriterien Gleichsetzung und Abgrenzung besteht darin, dass sie mitunter schwierig voneinander zu unterscheiden und ggf. nur schwer eindeutig zuordenbar sind, wie sich im Ergebniskapitel zeigt. Trotzdem kann die so ausgedrückte Einstufung von Wissenschaftsnähe eines vorwissenschaftlichen Textes in einem weiteren Schritt einem Schreibkontext zugeordnet werden.

Naheverhältnis	Abgrenzung	Gleichsetzung	Anlehnung
Schreibkontext	Schule bzw. Wissenschaftsferne	Imaginärer Übergangsbereich zwischen Schule und Wissenschaft	Universität bzw. Wissenschaftsnähe

Tabelle 1: Zusammenhang von Wissenschaftsnähe / Naheverhältnis und Schreibkontexten

Dieses Modell ermöglicht, dass die Selbsteinschätzung der befragten SuS zum Begriff Vorwissenschaftlichkeit entlang der Aspekte Abgrenzung, Gleichsetzung und Anlehnung von Vorwissenschaftlichkeit an Wissenschaftlichkeit näher bestimmbar wird und lässt eine Aussage ableiten, in welchem Feld, also WO sie ihr eigenes vorwissenschaftliches Arbeiten einordnen.

Die für das vorwissenschaftliche Genre bereits verwendeten Begriffe Übergang (Pohl, 2007) und Brücke (Wetschanow, 2018) sowie die von Kruse (2014) besprochene Schreibkompetenz zwischen Schule und Hochschule oder die von Corazza & Porstner (2012, 63) angeführte „Schreibkompetenz zwischen

schulischem und wissenschaftlichem Schreiben“ können als Metapher für Raum oder auch für eine Zeitspanne betrachtet werden, in der vorwissenschaftliche Arbeiten entstehen. Dieser Raum und diese Zeit sind gewissermaßen als Zwischenwelt vorstellbar, als eigenes Feld, wie das bereits erwähnte Jenseitige (Gruber et al., 2014, 29). Die Passage zwischen Schule und Universität wird in Tabelle 1 als imaginärer Übergangsbereich bezeichnet und ist als Übergangskontext zu verstehen.

Zum Untersuchungsdesign ist zu sagen: Da der Untersuchungszeitraum in den Monat Mai 2019 fiel, der für SuS im Maturajahr wegen ihrer Maturavorbereitungen ein arbeitsreicher Zeitpunkt ist, wurde die Bearbeitungszeit des Fragebogens mit insgesamt acht Fragen bewusst möglichst kurz gehalten. Er wurde mit dem Umfragetool LimeSurvey Professional erstellt und ist im Anhang beigefügt. Das Umfragetool ermöglicht auch das Ausfüllen des Fragebogens auf mobilen Endgeräten. Alle Angaben beruhen auf Freiwilligkeit, es gab keine Pflichtfelder. In Frage 4 des Fragebogens werden die Gütekriterien wissenschaftlichen Schreibens jeweils kurz erläutert, aber nicht als solche bezeichnet, es wird vielmehr nach den Charakteristika einer VWA gefragt, um der Frage keinen Suggestivcharakter zu verleihen.

Zum besseren Verständnis der Ergebnisverschriftung im Anhang ist zu erwähnen, dass die fünf teilnehmenden Testpersonen die vom Umfragetool zugeteilten ID-Nummern 7, 8, 9, 10 und 14 tragen. Aus den Antworten auf die drei allgemeinen Einstiegsfragen geht hervor, dass von den insgesamt fünf Testpersonen vier eine AHS und eine Person eine BHS absolvieren. Zwei schreiben ihre VWA im Fach Biologie, eine in Umweltökonomie, eine in Geschichtswissenschaften und eine im Fach Geschichte. Alle fünf streben ein Universitätsstudium an. Die weiteren fünf Fragen widmen sich den Charakteristika von Vorwissenschaftlichkeit der eigenen VWA (Fragen B2, B4) und der Kontextverortung (Fragen B1, B3, B5). Alle Antworten werden hinsichtlich ihrer Wissenschaftsnähe eingestuft und diskutiert. Eine Frage ist offen (B2: Wie definieren Sie den Begriff 'vorwissenschaftlich'?), alle anderen sind geschlossen gestaltet, wobei bei zwei Fragen eine Kommentaroption mit der Bitte um Begründung der Auswahl zur Verfügung gestellt wird. Diese wurde nur einmal genutzt.

Ergebnisdiskussion

Die Ergebnisse dieser Pilotstudie sind erste Anhaltspunkte für die Frage, wie SuS die Vorwissenschaftlichkeit der eigenen VWA einordnen und in welchem Handlungsfeld, Schule oder Universität, sie sich damit verorten. Obwohl der online-Fragebogen dankenswerterweise von der ARGE VWA (Arbeitsgruppe VWA des BMBWF) an AHS und BHS österreichweit ausgeschickt und eine im Vorfeld interviewte BHS-Lehrerin und der Bekanntenkreis um Weiterleitung gebeten wurde, ist eine geringe Rücklaufquote von nur fünf ausgefüllten Fragebögen zu verzeichnen.

Die Definition von Vorwissenschaftlichkeit lässt sich am deutlichsten in den Antworten der einzigen offenen Frage „Wie definieren Sie den Begriff 'vorwissenschaftlich'?“ (Frage B2, Tab.2, Spalte 2) ablesen. Diese Frage haben nur drei Testpersonen beantwortet, was als Unsicherheit oder Unwissen interpretierbar ist. SuS referenzieren (in B2) auf die Ausbaufähigkeit ihrer eigenen VWA. An der sprachlichen Oberfläche der Antworten sind Zweifel an der Güte der eigenen VWA ablesbar. Die Testperson mit ID 7 drückt dies beispielsweise mit den Formulierungen [anfänglich] und [Luft nach oben] aus.

Diese Antwort lässt sich dem Bestimmungsaspekt Anlehnung zuordnen, die Wissenschaftlichkeit

erscheint damit als hochgestecktes, nicht erreichtes Ziel. Diese Angabe bestätigt, dass ein Konflikt zwischen Vorgaben und unlösbarer Aufgabe besteht (Rheindorf, 2016, 19-20).

Die Testperson mit der ID 10 definiert vorwissenschaftlich als [keine wirkliche Forschung] und [kein neues Wissen erschaffen] und drückt insgesamt Unentschlossenheit bzgl. der Verortung von Vorwissenschaftlichkeit aus. Eine mögliche Auslegung dieser Antwort ist, dass diese Testperson das Erschaffen neuen Wissens und das wirkliche Forschen Anderen überlässt. Sie ist die einzige Person, die (in B1) angibt, mit ihrer VWA keine wissenschaftliche Arbeit verfasst zu haben, drückt in vier Angaben Abgrenzung und genauso oft Gleichsetzung aus, siehe dazu die im Anhang befindliche Tabelle 'Ausprägungstendenz'. Grund für die ambivalenten Angaben der Testperson mit ID 10 könnte auch Unklarheit sein. Aus der offenen Antwort gehen Zweifel bezüglich des Innovationsgehalts der VWA und dem Fehlen 'wirklicher Forschung' hervor.

Vier von fünf Testpersonen schätzen den Unterschied zwischen der eigenen VWA und einer wissenschaftlichen Arbeit an der Universität (Frage B3, Tab.2, Spalte 3) als klein ein. Vier Stimmen lassen sich also als Anlehnung interpretieren (kleiner Unterschied), eine Antwort lässt sich als Abgrenzung auslegen (großer Unterschied), d.h. insgesamt überwiegen die Angaben zur Anlehnung. Wissenschaftsnähe erhält hierdurch als Definitionskriterium für Vorwissenschaftlichkeit einen zentralen Stellenwert. Niemand gibt an, dass kein Unterschied zwischen den beiden Bereichen besteht, was alle Antworten relativiert, die als Gleichsetzung eingestuft werden. Methodisch ist anzumerken, dass bei Frage B3 zwei von drei Antwortoptionen das Bejahen eines Unterschieds ermöglichen (kleiner und großer Unterschied) und nur eine Option das Verneinen (kein Unterschied). Das Antwortformat könnte also das Ergebnis in diese Richtung gelenkt haben. Dennoch passt das Ergebnis gut zur insgesamten Gleichsetzungs-Tendenz, welche sich an der überwiegenden Zuordnung von Wert 2 / Gleichsetzung in der im Anhang befindlichen Ergebnistabelle Wissenschaftsnähe ablesen lässt.

ID	Wie definieren Sie den Begriff 'vorwissenschaftlich'? (B2)	Der Unterschied... (B3)
ID 7	[Anfänglich wissenschaftlich und sachlich formuliert mit Luft nach Oben] [sic!]	klein
ID 8	[auf eigenen Erfahrungen beruhend]	klein
ID 9	keine Angabe	groß
ID 10	[kein neues Wissen erschaffen, keine wirkliche Forschung. Du befasst dich mit Thema, die andere schon geforscht haben und analysierst unter dem Titel deiner Arbeit diese Werke.] [sic!]	klein
ID 14	keine Angabe	klein

Tabelle 2: Gegenüberstellung von Definition (B2) und Unterschied zwischen eigener VWA und wissenschaftlicher Arbeit an der Universität (B3)

Die in Frage B3 überwiegende Tendenz zur Anlehnung von Vorwissenschaft an Wissenschaft zeigt sich auch in den Antworten auf die Frage nach dem Vorbereitungscharakter von VWAs (B5). Drei von fünf Testpersonen drücken aus, Vorwissenschaft an Wissenschaft anzulehnen, indem sie angeben, sich durch das Schreiben einer VWA teilweise auf das Schreiben an der Universität vorbereitet zu fühlen. Ein näheres Verhältnis zur Wissenschaft drücken die beiden anderen Testpersonen aus, die sich gut vorbereitet fühlen, was hier, vor allem aufgrund des Abgleichs mit der Frage B1 (VWA wird als wissen-

schaftlicher Text eingeschätzt) als Gleichsetzung gedeutet wird. Auch in Abgleich mit der Frage nach den in der VWA enthaltenen Gütekriterien (B4a, b, c, d) lässt sich überwiegend eine Gleichsetzung von Vorwissenschaft und Wissenschaft ableiten. Widersprüche bei dieser Gleichsetzung mit Wissenschaftlichkeit werden im Detail in Tabelle 3 gegenübergestellt und in Folge erläutert.

ID	Welche Charakteristika treffen auf Ihre VWA zu? (B4)		Schätzen Sie Ihre VWA als wissenschaftlichen Text ein? (B1)
ID 7	a) Objektivität	JA	JA
	b) Zuverlässigkeit	JA	
	c) Wiederholbarkeit	JA	
	d) wissenschaftlicher Schreibstil	JA	
ID 8	a) Objektivität	JA	JA
	b) Zuverlässigkeit	JA	
	c) Wiederholbarkeit	NEIN	
	d) wissenschaftlicher Schreibstil	JA	
ID 9	a) Objektivität	JA	JA
	b) Zuverlässigkeit	JA	
	c) Wiederholbarkeit	JA	
	d) wissenschaftlicher Schreibstil	JA	
ID 10	a) Objektivität	JA	NEIN
	b) Zuverlässigkeit	NEIN	
	c) Wiederholbarkeit	NEIN	
	d) wissenschaftlicher Schreibstil	JA	
ID 14	a) Objektivität	JA	JA
	b) Zuverlässigkeit	NEIN	
	c) Wiederholbarkeit	JA	
	d) wissenschaftlicher Schreibstil	JA	

Tabelle 3: Gegenüberstellung von Gütekriterien (B4) und Wissenschaftlichkeit (B1)

Vier von fünf Testpersonen geben an, mit ihrer VWA einen wissenschaftlichen Text geschrieben zu haben und setzen somit Vorwissenschaft mit Wissenschaft gleich (B1). Dazu passen die Ergebnisse von Frage B4, in der alle Testpersonen ihre VWA einstimmig als objektiv (B4a) und ihren Schreibstil als wissenschaftlich (B4d) einstufen, was ebenfalls als Gleichsetzung von Vorwissenschaft mit Wissenschaft zu werten ist (siehe Tab.3). Gleichzeitig grenzen vier von fünf Testpersonen Vorwissenschaftlichkeit zumindest teilweise hinsichtlich des vermuteten Unterschieds zwischen VWA und wissenschaftlicher Arbeit (B3, B3K) ab und sehen vor allem Zuverlässigkeit (B4b) und Wiederholbarkeit (B4c) nicht als erfüllte Charakteristika ihrer VWA. Zwischen den Angaben in B1 und B4 ergibt sich also, wie in Tabelle 3 ersichtlich, folgender Widerspruch: Vorwissenschaft ist nicht uneingeschränkt mit Wissenschaft gleichgesetzt, wie es die Antworten auf Frage B1 auf den ersten Blick vermuten lassen. Außerdem werden weder in der offenen Definitionsfrage (B2) noch in den Kommentaren Diskursivität oder eristische Strukturen als Teil von Vorwissenschaftlichkeit angesprochen. Für eine stimmige Gleichsetzung von Vorwissenschaft mit Wissenschaft müsste die diskursive Funktion der Wissenschaft auch an die VWA durchgereicht werden, was nicht der Fall ist. Ein weiteres Beispiel für Widersprüchlichkeit in den Fragebogenangaben sind die Antworten der Testperson mit ID 8, die generell so widersprüchlich ausfallen, dass daraus keine zusammenfassende Aussage in Hinblick auf Anlehnung, Abgrenzung oder Gleichsetzung formuliert werden kann. Eine mögliche Ursache könnte hier in der Unklarheit der Begriffsdefinition vorwissenschaftlich und wissenschaftlich liegen. Die Testperson gibt an, mit ihrer VWA einen wissenschaftlichen Text geschrieben zu haben, das Gütekriterium Wiederholbarkeit ist dabei allerdings nicht gegeben. Den Begriff vorwissenschaftlich definiert sie (in B2) in exakt demselben Wortlaut wie der online-Duden

(vgl. Kapitel 2). Dieser Definition steht inhaltlich das Vorhandensein des Gütekriteriums Objektivität (in Frage 4a, siehe Tabelle 3) entgegen, das von allen Testpersonen als erfüllt angekreuzt wurde, auch von der Testperson mit ID 8. Die Charakterisierung von Vorwissenschaftlichkeit stellt sich also (vor allem durch den Abgleich mehrerer Fragen miteinander, z.B. die offene Frage B2 mit dem Kommentar in B3 und die Definitionsfrage B1 mit der Frage nach den erfüllten Gütekriterien in B4) auf widersprüchliche Weise dar. SuS verwenden unsichere Formulierungen in den offenen Antworten oder füllen die offene Frage und die Kommentaroptionen nicht aus. Unsicherheit zeigt sich auch in der Einschätzung von Testperson mit ID 9 in Form von Satzeinschüben wie [glaub ich] und [soweit ich das mitbekommen habe]. Im Kommentar zu Frage B3 benutzt sie ähnlich vorsichtige sprachliche Realisierungen wie andere SuS in der Definitionsfrage (B2). Aufgrund der geringen Beispiellanzahl können keine weiteren linguistischen Charakteristika ausgemacht werden. Jedenfalls liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die Begriffe vorwissenschaftlich und wissenschaftlich für SuS gleichermaßen unklar sind.

Die offene Frage nach der Definition von Vorwissenschaftlichkeit (B2) zeigt überwiegend, dass SuS Vorwissenschaftlichkeit über das Kriterium Abgrenzung bestimmen. Auf den Schreibkontext umgelegt bedeutet das eine Zuordnung zum schulischen Schreibkontext bei gleichzeitiger Ratlosigkeit bzgl. der Verortung von Vorwissenschaftlichkeit. Diese Abgrenzungstendenz lässt sich gemeinsam mit den Stimmenthaltungen als Unklarheit oder Unwissen über die Definition von Vorwissenschaftlichkeit interpretieren.

Der Vorbereitungscharakter des VWA-Schreibens auf das Schreiben an der Universität (Frage B5) lässt sich im Modell der Wissenschaftsnähe am ehesten als Anlehnung von Vorwissenschaftlichkeit an Wissenschaftlichkeit, also als Orientierung am akademischen Feld und als Zugehörigkeitsbestreben von SuS zum wissenschaftlichen Kontext verstehen. Gruber et al. problematisieren an den aktuellen VWA-Anforderungen des BMBWF, dass sich die zentralen zu erwerbenden und geprüften Kompetenzen kaum von jenen unterscheiden, auf die vorbereitet werden soll (2014, S. 30). Während einerseits von einem 'Raum fürs Erproben' (BMBWF, 2016) die Rede ist, andererseits aber Schulnoten als Beurteilungssystem fungieren, verliert der Probecharakter an Glaubwürdigkeit (Gruber et al., 2014, 30). Das Schulnotensystem könnte SuS natürlich motivieren, die hoch gesteckten VWA-Anforderungen möglichst zu erfüllen, wodurch sich die hier insgesamt vorliegende Gleichsetzungstendenz verstehen ließe. Die insgesamt Tendenz zur Gleichsetzung lässt vermuten, dass SuS sich und ihre VWA gänzlich im akademischen Kontext verorten, was allerdings nicht der Fall ist. Die Zusammenschau aller Ergebnisse zeigt, dass dies nicht der letzte Schluss ist. SuS verorten sich viel eher in einem Übergangskontext, einer Art Zwischenwelt außerhalb von Schule und Universität, die von diesen beiden Feldern beeinflusst wird. Da insgesamt eher eine überwiegende Gleichsetzungstendenz zu erkennen ist, wird auch bei den ja-nein-Fragen nach dem angestrebten Universitätsstudium (A3) und den wissenschaftlichen Gütekriterien (B4) ein JA jeweils als Gleichsetzung (nicht als Anlehnung oder Abgrenzung) eingeordnet. In Zusammenschau mit allen anderen Antworten dürfte sich insgesamt keine Abgrenzungshaltung abzeichnen. Im Detail heißt das: Sechs Fragen/Antworten zeigen überwiegend die Tendenz Gleichsetzung, drei Fragen/Antworten zeigen die Tendenz Anlehnung und eine Frage/Antwort lässt überwiegend Abgrenzung als Bestimmungskriterium ablesen. Alle in der Einleitung vorgestellten Hypothesen können als bestätigt

betrachtet werden. Das Verständnis des Begriffs vorwissenschaftlich ist von Unklarheit und Unsicherheit gesäumt, was wiederum dazu führt, dass sich die Zuordnung der eigenen vorwissenschaftlichen Arbeit zu einem der beiden Schreibkontexte für SuS als eher indifferent darstellt. Auch wenn alle als Gleichsetzung interpretierten Ergebnisse als Anlehnung gewertet würden, bliebe die Tendenz des Gesamtergebnisses gleich, nämlich: SuS verorten Vorwissenschaftlichkeit in einem (sehr) engen Naheverhältnis zur Wissenschaft. Da diese beiden Felder und Schreibkontexte aber aus genannten Gründen keinesfalls gleichgesetzt werden können, kann die Verortung von Vorwissenschaftlichkeit nur in einem neuen (Übergangs-)Kontext stattfinden.

Fazit & Ausblick

Anhand des vorgestellten Modells konnte die Wissenschaftsnähe als ein Bestimmungskriterium für Vorwissenschaftlichkeit erprobt werden. SuS haben überwiegend den Eindruck, mit ihrer VWA eine wissenschaftliche Arbeit zu schreiben, was nicht der Fall ist (vgl. Wetschanow, 2018, 101) und verorten ihre vorwissenschaftlichen Texte überwiegend im wissenschaftlichen Schreibkontext. Uneinheitliche Angaben zur Definition von Vorwissenschaftlichkeit, unausgefüllte Antwortfelder und widersprüchliche Angaben im Abgleich aller Fragebogenergebnisse untereinander sowie ambivalente sprachliche Realisierungen zeugen jedoch von Zweifeln bzw. Unklarheit hinsichtlich dieser Gleichsetzungstendenz. Insgesamt dürfte die VWA aus Sicht von SuS zwar ihre primäre Funktion einer Abschluss- und Universitätsqualifizierungsarbeit (Brinker, 2014) erfüllen, indem sie einen Vorbereitungscharakter (B5) aufweist, es zeigt sich allerdings gleichzeitig, dass die Funktionsbereiche Diskursivität und Eristik dabei nicht als zentrales Bestimmungskriterium für Vorwissenschaftlichkeit genannt werden. Dieses insgesamt indifferente Ergebnis erschwert die Zuordnung von Vorwissenschaftlichkeit zu einem der beiden Schreibkontexte (Schule oder Universität), was wiederum die These stützt, dass die VWA-Anforderungen zu keinem der beiden Schreibkontexte passen, sondern dass vorwissenschaftliche Arbeiten in einem neuen Kontext ent-stehen, der als Übergangskontext bezeichnet werden kann. Alle aufgestellten Hypothesen haben sich somit bestätigt.

Im sich ständig erweiternden Angebot von Schreibberater*innen und Schreibratgeberliteratur könnte demnach der besondere Schreibkontext von VWAs mehr Würdigung erfahren, indem neben dem obligatorischen Reflektieren einer motivierenden Schreibinfrastruktur das didaktische Angebot zur Vermittlung von Wissenschaftsnähe im Sinne einer Anlehnung von Vorwissenschaftlichkeit an Wissenschaft erweitert wird. Es könnten hierzu wissenschaftliche Aspekte und Gütekriterien wie die besprochene Diskursivität, Eristik, Objektivität, Reliabilität, Validität und wissenschaftlicher Schreibstil vorgestellt und mit SuS diskutiert werden, worin sich diese Aspekte von Vorwissenschaft zu unterscheiden scheinen, aber auch, wo sich Vorwissenschaft an der Wissenschaft ein Beispiel nehmen und orientieren kann. Durch diese Vorbereitung für mögliche künftige, wissenschaftliche Texte könnte sich die Vorwissenschaft an die Wissenschaft annähern, also auf sie vorbereiten.

Mit bestem Dank an: MMag^a Latek Dina, Perger Sandra, MA, Mag^a Hollosi-Boiger Christina, BA

Literatur

Brinker, K. (2010). Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. (Grundlagen der Germanistik 29, 7. durchges. Aufl.) Berlin: Erich Schmidt.

Corazza, J., & Porstner, I. (2012). Die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz. Vorwissenschaftliches Schreiben in der Sekundarstufe Zwei. Die vorwissenschaftliche Arbeit in der AHS und BHS. Seminararbeit. Universität Wien.

Gruber, H., Huemer, B., & Wetschanow, K. (2014). Die VWA - Annäherung an eine Textsorte. Innsbruck: StudienVerlag.

Pohl, T. (2007): Ontogenese wissenschaftlicher Textkompetenz. (Germanistische Linguistik 171) Tübingen: Niemeyer .

Rheindorf, M. (2016). Die Vorwissenschaftliche Arbeit im österreichischen Schulsystem. Duisburg: OBST, de Gruyter.

Schmölzer-Eibinger, S. (2018). Warum haben Zebras Streifen? Eristische Literalität von Schülerinnen und Schülern. In S. Schmölzer-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner, & L. Niederdorfer (Eds.). Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität (81–105). Münster: Waxmann.

Steinhoff, T. (2007). Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. (Reihe Germanistische Linguistik 280) Tübingen: Niemeyer.

Wetschanow, K. (2018). Die vorwissenschaftliche Arbeit: Ein genreanalytischer Bestimmungsversuch. In: Schmölzer-Eibinger, S. et al. (Eds.). Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität (81-105). Münster: Waxmann.

Medienberichterstattung

Der Standard (20. Februar 2017). Vorwissenschaftliche Arbeiten laut Eltern oft nicht allein erstellt. Abgerufen am 15. August 2019 von: <https://derstandard.at/2000052895362/Vorwissenschaftliche-Arbeiten-laut-Eltern-oft-nicht-alleine-erstellt>

Der Standard (23. Februar 2017). Vorwissenschaftliche Arbeit: Was sind die größten Hürden? Abgerufen am 15. August 2019 von: <https://derstandard.at/2000052944783/Vorwissenschaftliche-Arbeit>

Die Presse (21. Februar 2017). Schreiben die Eltern die vorwissenschaftliche Arbeit der Maturanten? Abgerufen am 15. August 2019 von: <https://diepresse.com/home/bildung/schule/5172784/Schreiben-die-Eltern-die-vorwissenschaftliche-Arbeit-der-Maturanten>

Gesetzestext, Handreichungen, Schreibratgeber und sonstige Quellen:

Bundeskanzleramt der Republik Österreich. (o. J.). Gesamte Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung AHS. Fassung vom 17.08.2019. Abgerufen am 22. August 2019 von: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007845>

BMBWF. (2016). Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Vorwissenschaftliche Arbeit. Unverbindliche Handreichung für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA). Wien. Abgerufen am 15. August 2019 von: http://www.ahs-vwa.at/pluginfile.php/2986/mod_page/content/37/reifepruefung_ahs_vwa_handreichung.pdf

BMBWF. (2016). Reifeprüfung an BHS. Jänner 2016, geändert am 10.04.2019. Abgerufen am 15. August 2019 von: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html#heading_Diplomarbeit_mit_Pr_sentation_und_Diskussion

BMBWF. (2017). Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2017. Abgerufen am 15. August 2019 von: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01>

Duden online. (2017a). vorwissenschaftlich. Abgerufen am 15. August 2019 von: <http://www.duden.de/rechtschreibung/vorwissenschaftlich>

Anhang

kompletter Fragebogen auf einen Blick:

<p style="text-align: center;">Sehr geehrte/r Schüler/In!</p> <p>Haben Sie eine VWA (vorwissenschaftliche Arbeit) geschrieben? Dann wäre ich Ihnen dankbar, wenn Sie sich 5 Minuten Zeit für diesen Fragebogen nehmen. Von besonderem Interesse ist Ihre persönliche Einschätzung, daher gibt es keine richtige oder falschen Antworten. Sie helfen bei der Beforschung und Weiterentwicklung der VWA-Anforderungen.</p> <p>Teil A: Fragen zur Person Fragen zur Person</p> <p>A1. Ich habe an folgendem Schultyp eine vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) geschrieben:</p> <p style="text-align: right;">AMS <input type="checkbox"/> BHS <input type="checkbox"/></p> <p>A2. Meine VWA habe ich in folgendem Unterrichtsgegenstand geschrieben:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div> <p>A3. Ich strebe ein Studium an einer Universität an.</p> <p style="text-align: right;">Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>Teil B: Umfrage Vorwissenschaftlichkeit Umfrage Vorwissenschaftlichkeit</p> <p>B1. Schätzen Sie Ihre eigene VWA als wissenschaftlichen Text ein?</p> <p style="text-align: right;">Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>B2. Wie definieren Sie den Begriff 'vorwissenschaftlich'?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>	<p>B3. Der Unterschied zwischen Ihrer VWA und einer wissenschaftlichen Arbeit an der Universität ist Ihrer Einschätzung nach...</p> <p style="text-align: right;">groß <input type="checkbox"/> klein <input type="checkbox"/> Es gibt keinen Unterschied. <input type="checkbox"/></p> <div style="border: 1px solid black; height: 50px; width: 100%;"></div> <p>B4. Welche der folgenden Charakteristika treffen auf Ihre VWA zu?</p> <p>Objektivität: Wenn eine andere Person dieselbe Untersuchung wiederholt, würden dieselben Ergebnisse herauskommen. <input type="checkbox"/></p> <p>Zuverlässigkeit: Ihre gewählte Methode beantwortet sicher Ihre Forschungsfrage. <input type="checkbox"/></p> <p>Wiederholbarkeit: Ihre Vorgehensweise ist nachvollziehbar beschrieben und damit reproduzierbar. <input type="checkbox"/></p> <p>Wissenschaftlicher Schreibstil: Quellen zitieren, andere Texte kritisieren, zentrale Begriffe definieren, ... <input type="checkbox"/></p> <p>B5. Haben Sie den Eindruck, durch das Schreiben Ihrer VWA auf das wissenschaftliche Schreiben an der Universität vorbereitet worden zu sein?</p> <p style="text-align: right;">Ja <input type="checkbox"/> teilweise <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/></p> <div style="border: 1px solid black; height: 50px; width: 100%;"></div> <p>Vielen Dank für Ihre wertvolle Zeit! Die Ergebnisse aus dieser online-Umfrage sind selbstverständlich anonym und sollen in einem Forschungsartikel veröffentlicht und dem Bildungsministerium vorgelegt werden, und so zur weiteren VWA-Entwicklung beitragen. Wenn Sie Interesse an den Ergebnissen dieser Pilotstudie haben, geben Sie Ihre E-Mail-Adresse hier (office@sprich.at) bekannt.</p>
--	--

Alle Fragen aus dem Fragebogen in Listenform:

- A1 Ich habe an folgendem Schultyp eine vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) geschrieben:
- A2 Meine VWA habe ich in folgendem Unterrichtsgegenstand geschrieben:
- A3 Ich strebe ein Studium an einer Universität an.
- B1 Schätzen Sie Ihre eigene VWA als wissenschaftlichen Text ein?
- B2 Wie definieren Sie den Begriff 'vorwissenschaftlich'?
- B3 Der Unterschied zwischen Ihrer VWA und einer wissenschaftlichen Arbeit an der Universität ist Ihrer Einschätzung nach...
- B3 Kommentar
- B4 Welche der folgenden Charakteristika treffen auf Ihre VWA zu?
- B4 a [Objektivität: Wenn eine andere Person dieselbe Untersuchung wiederholt, würden dieselben Ergebnisse herauskommen.]
- B4 b [Zuverlässigkeit: Ihre gewählte Methode beantwortet sicher Ihre Forschungsfrage.]
- B4 c [Wiederholbarkeit: Ihre Vorgehensweise ist nachvollziehbar beschrieben und damit reproduzierbar.]
- B4 d [Wissenschaftlicher Schreibstil: Quellen zitieren, andere Texte kritisieren, zentrale Begriffe definieren, ...]
- B5 Haben Sie den Eindruck, durch das Schreiben Ihrer VWA auf das wissenschaftliche Schreiben an der Universität vorbereitet worden zu sein?

Aufzählung Fragebogenergebnisse:

7, "AHS", "Biologie", "Ja", "Ja", "Anfänglich wissenschaftlich und sachlich formuliert mit Luft nach Oben", "klein", "", "Ja", "Ja", "Ja", "Ja", "teilweise", ""
8, "AHS", "Geschichtswissenschaften", "Ja", "Ja", "auf eigenen Erfahrungen beruhend", "klein", "Bei beiden wird, sowie ich mitbekommen habe, ein Betreuer erhalten, ein Thema selbst ausgewählt etc also ist der Unterschied nicht so enorm", "Ja", "Ja", "Nein", "Ja", "teilweise", ""
9, "AHS", "Biologie", "Ja", "Ja", "", "groß", "", "Ja", "Ja", "Ja", "Ja", "ja", ""
10, "BHS", "Umweltökonomie", "Ja", "Nein", "kein neues Wissen erschaffen, keine wirkliche Forschung. Du befasst dich mit Thema, die andere schon geforscht haben und analysierst unter dem Titel deiner Arbeit diese Werke.", "klein", "", "Ja", "Nein", "Nein", "Ja", "ja", ""
14, "AHS", "Geschichte", "Ja", "Ja", "", "klein", "", "Ja", "Nein", "Ja", "Ja", "teilweise", ""

Fragebogenergebnisse in Tabellenform:

Antwort ID	A1	A2	A3
7	AHS	Biologie	Ja
8	AHS	Geschichtswissenschaften	Ja
9	AHS	Biologie	Ja
10	BHS	Umweltökonomie	Ja
14	AHS	Geschichte	Ja

	B1	B2	B3	B3 Kommentar
7	Ja	Anfänglich <u>wissenschaftlich</u> und sachlich formuliert mit Luft nach Oben	klein	
8	Ja	auf eigenen <u>Erfahrungen</u> beruhend	klein	Bei beiden wird, <u>soweit ich mitbekommen habe</u> , ein <u>Betreuer</u> erhalten, ein <u>Thema</u> selbst ausgewählt etc also ist der Unterschied nicht so enorm
9	Ja		groß	
10	Nein	kein neues <u>Wissen</u> erschaffen, keine wirkliche Forschung. Du befasst dich mit <u>Thema</u> , die andere schon geforscht haben und analysierst unter dem Titel deiner Arbeit diese <u>Werke</u> .	klein	
14	Ja		klein	

	B1	B2	B3	B3 Kommentar
7	Ja	Anfänglich <u>wissenschaftlich</u> und sachlich formuliert mit Luft nach Oben	klein	
8	Ja	auf eigenen <u>Erfahrungen</u> beruhend	klein	Bei beiden wird, <u>soweit ich mitbekommen habe</u> , ein <u>Betreuer</u> erhalten, ein <u>Thema</u> selbst ausgewählt etc also ist der Unterschied nicht so enorm
9	Ja		groß	
10	Nein	kein neues <u>Wissen</u> erschaffen, keine wirkliche Forschung. Du befasst dich mit <u>Thema</u> , die andere schon geforscht haben und analysierst unter dem Titel deiner Arbeit diese <u>Werke</u> .	klein	
14	Ja		klein	

Ergebnistabellen – Ergebnisse geordnet nach Bestimmungskriterium Wissenschaftsnähe

ID	A1	A2	A3	B1	B2	B3	B3K	B4a	B4b	B4c	B4d	B5	gesamt
7	1	/	2	2	1	1	/	2	2	2	2	1	2
8	1	2	2	2	3	1	/	2	2	3	2	1	2
9	1	/	2	2	/	3	1	2	2	2	2	2	2
10	1	/	2	3	3	1	/	2	3	3	2	2	ambivalent
14	1	/	2	2	/	1	/	2	3	2	2	1	2

Ergebnistabelle Wissenschaftsnähe nach ID: Zuordnung von Ergebnissen zur Ausprägungstendenz der Wissenschaftsnähe; Legende: Anlehnung = 1, Gleichsetzung = 2, Abgrenzung = 3, / = keine Angabe

	Wissenschaftsnähe		eindeutig/ambivalent
A1	1: 4 Person: AHS, 1 Person: BHS		eindeutig
A2	2: / 1x Geschichtswissenschaften		eindeutig
A3	2: alle wollen studieren		eindeutig
B1	2		eindeutig
B2	3		ambivalent
B3	1		eindeutig
K.	1		eindeutig
B4a	2		eindeutig
B4b	2		ambivalent
B4c	2		ambivalent
B4d	2		eindeutig
B5	1		ambivalent

Ergebnistabelle Wissenschaftsnähe nach Frage: Zuordnung von Ergebnissen zur Ausprägungstendenz der Wissenschaftsnähe; Legende: Anlehnung = 1, Gleichsetzung = 2, Abgrenzung = 3, / = keine Angabe

	Zweifel von SuS an...		
ID	Widersprüche	... Begriffsklarheit	... Vorbereitungsnutzen / Gleichsetzung
7	/	/	B5: teilweise (obwohl B1: JA / 2)
8	B2 & B3, B1 & B4C	/	B5: teilweise (obwohl B1: JA / 2)
9	alle Antworten	keine Angabe in B2	/
10	/	B2: Innovation, keine 'wirkliche' Forschung	/
14	B1 & B4b	keine Angabe in B2	B5: teilweise (obwohl B1: JA /)

Ergebnistabelle Widersprüche nach ID