

# ZISCH

zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung

Ausgabe 3/2020

Schwerpunktthemen:

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

Erika Unterpertinger, MA & Dr.<sup>in</sup> Brigitte Römmer-Nossek

## Inhaltliche Betreuung der Beiträge

Klara Dreo, MA  
Mgr. Michal Dvorecký, PhD  
Dr.<sup>in</sup> Brigitte Römmer-Nossek  
Dr.<sup>in</sup> Karin Wetschanow

**Kontakt:** [ctl.schreibassistenz@univie.ac.at](mailto:ctl.schreibassistenz@univie.ac.at)

## Koordination, Text- und Bildredaktion, Lektorat und Korrektorat

Erika Unterpertinger, Marcela Hubert, Klara Dreo

## Layout

Erika Unterpertinger

## Visuelle Gestaltung

Klara Dreo

Herausgegeben vom Center for Teaching and Learning (CTL), präsentiert dieses Journal die Ergebnisse, die Schreibmentor\*innen in zwei bis drei Semestern intensiver Beschäftigung mit Theorie und Praxis des wissenschaftlichen Schreibens im Rahmen des Erweiterungscurriculums "Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen – Ausbildung von Schreibmentor\*innen" 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.

ISSN 2709-3778

**zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung** erscheint zweimal im Jahr

## 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) Schreibmentor\*innen ausgebildet, die neben ihrer supervierten Praxis auch kleine Schreibforschungsprojekte durchführen. Die Ergebnisse präsentieren sie im Rahmen einer Studierendenkonferenz und publizieren sie schließlich in der vorliegenden *zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung* (zisch).

In dieser Ausgabe beschäftigen sich die Schreibmentor\*innen des Abschlussmoduls mit Methoden in der Schreibwissenschaft, den „Moves“ und der Wissenschaftssprache wissenschaftlicher Texte und mit Darstellungen des Schreibprozesses. Ihre Ansätze sind und bleiben dabei vielfältig.

Johanna Lindner, Mira Reisinger und Maria Spießberger beschäftigen sich mit **Schreibprozesszeichnungen** als schreibwissenschaftliche und schreibdidaktische Methode. Teresa Popp und Sarah Sobota testen die Methode des **“Echoraums”**, um Studierende dabei zu unterstützen, ihre Stimme im Text zu finden. Andrea Steiner-Cardell hingegen beschäftigt sich mit den Möglichkeiten des digitalen Tools **WebLicht** für die Schreibforschung.

Julia Mariacher und Andrea Zingl werfen einen genauen Blick auf die **“Moves” von Einleitungen**, wobei sie besonders ihren eigenen Forschungsprozess diskutieren. Melanie Gruber, Silvia Peiker und Benedicta Nwoha untersuchen die **häufigsten Fehlerquellen slawischsprachiger Studierender**. Alexandra Heim und Julia Pacal beschäftigen sich mit der **wissenschaftssprachlichen Verwendung der Verben “arbeiten”, “bringen” und “stehen”** und ihrer Funktionen.

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.

Wien, im November 2020

Erika Unterpertinger für die Redaktion

# Inhaltsverzeichnis

<b>Impressum</b>	2
<b>Editorial</b>	3
<b>„Frei gezeichnet“</b>	5
Johanna Lindner, Mira Reisinger, Maria Spießberger	
<b>Echoräume als schreibdidaktische Methode des schriftlichen Wissenstransfers</b>	16
Teresa Popp, Sarah Sobota	
<b>WebLicht als korpuslinguistisches Analyseinstrument für studentische Forschungsarbeiten – am Beispiel von Vorwissenschaftlichen Arbeiten</b>	28
Andrea Steiner-Cardell	
<b>Moving and dancing like a graduate(d) student</b>	45
Julia Mariacher, Andrea Zingl	
<b>Häufige Fehlerquellen Slawischsprachiger</b>	60
Melanie Gruber, Silvia Peiker, Chiagozie Benedicta Nwoha	
<b>Eine methodische Untersuchung wissenschaftssprachlicher Verwendungsweisen anhand der exemplarischen Verben „arbeiten“, „bringen“ und „stehen“</b>	74
Alexandra Heim, Julia Pacal	

## „Frei gezeichnet“ Wie Studierende ihren Schreibprozess darstellen

Johanna Lindner, Mira Reisinger, Maria Spießberger (Universität Wien)  
Betreuerin: Dr.<sup>in</sup> Brigitte Römmer-Nossek (Universität Wien)

### **Abstract:**

Diese von Prior und Shipka (2003) inspirierte, explorative Studie erforscht die individuellen Schreibprozesse von Studierenden im Schreibmentoringprogramm an der Universität Wien. Der Fokus liegt auf der grafischen Darstellung des Schreibprozesses; die Erhebung erfolgt anhand von Zeichnungen und Interviews. Geleitet von der Forschungsfrage: „Wie visualisieren Studierende die Phasen, die sie beim Schreiben eines wissenschaftlichen Textes durchlaufen, in einer Zeichnung?“ werden die Kategorien „die Phasen und der Prozess“, „Symbole und Emotionen“, „Interaktionen und Feedback“ und „Sprache und Selbstdarstellung“ induktiv gebildet und analysiert. Ausgehend von einem sehr offenen Zeichenimpuls ergaben sich unterschiedliche Darstellungen, die darauf hinweisen, dass das akademische Schreiben ein eher linearer Vorgang ist, welcher sich aber durch mannigfaltige Einflüsse, Emotionen und Herausforderungen individuell gestaltet. Das Reflektieren in jeder Form über den eigenen Schreibprozess, erwies sich für die Proband\*innen als bereichernd und bestätigt damit auch die Notwendigkeit der Schreibdidaktik an Universitäten.

**Keywords:** Schreibprozess, prozessorientierte Schreibdidaktik, Visualisierung von Schreibprozessen, Schreibprozessdarstellung, Methoden in der Schreibwissenschaft

### **Einleitung**

Das Schreiben eines Textes ist eine äußerst individuelle Angelegenheit. Das trifft auch auf das wissenschaftliche Schreiben zu, obwohl dabei eine Vielzahl formaler Normen und fachlicher Konventionen berücksichtigt werden müssen, denen das entstehende Textprodukt entsprechen soll. Es kann daher keine Rezepte geben: Die Reflexion darüber, wie, wo und unter welchen Umständen oder mithilfe welcher Routinen Studierende produktiv schreiben und wie sie diese Abläufe selbst aktiv positiv gestalten können, gehört zur Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens dazu. Die Berücksichtigung individueller Schreibroutinen gilt auch als einer der Grundsätze innerhalb der prozessorientierten Schreibdidaktik (Ruhmann & Kruse, 2014, 17).

Schreibprozessmodelle wie jene von Hayes und Flower (1981) betrachten insbesondere die verschiedenen Denkprozesse und Ressourcen, die während des Schreibens organisiert werden müssen. Der Schreibprozess an sich wird dabei relativ eng konzipiert: Den Geistesblitz für den Aufbau eines Kapitels am Weg zur Bibliothek oder die Notiz zu einer Beobachtung, die erst viel später zum Ausgangspunkt für die Hypothese eines Papers wird, können solche Modelle kaum erfassen. Mithilfe neuerer Einsichten aus der Kognitionswissenschaft zeigt Römmer-Nossek (2017), dass wissenschaftliche Schreibprozesse nicht nur eine Steuerung auf Projektebene erfordern, sondern dabei auch die Gestaltung der individuellen Schreibpraxis und die Entwicklung einer eigenen Perspektive eine zentrale

Rolle spielen. Wie etwa die Schreibumgebung produktiv organisiert werden kann, wie beispielsweise Inspiration, Zeit zum Schreiben oder förderlicher Austausch gefunden und Ängste in Schach gehalten werden können, ist demnach Teil des Schreibprozesses. Prior und Shipka (2003) setzen sich empirisch mit den zeichnerischen Darstellungen von Schreibprozessen auseinander. Sie dokumentieren vielfältige und vielschichtige Strukturierungen individueller Schreibprozesse und Interaktionen und haben gezeigt, dass so reiches Datenmaterial für die Analyse individueller Schreibprozesse gewonnen werden kann. Auch im Zuge dieser Untersuchung werden Zeichnungen als Grundlage für die Analyse von Schreibprozessen herangezogen. Das zentrale Interesse dieser explorativen Studie ist die Erforschung der individuellen Schreibprozesse von Studierenden mit dem Fokus auf die von ihnen als relevant erachteten Phasen und Prozesse anhand der Forschungsfrage: „Wie visualisieren Studierende die Phasen, die sie beim Schreiben eines wissenschaftlichen Textes durchlaufen, in einer Zeichnung?“ Um diese Frage zu beantworten, werden Teilnehmende aus dem Schreibmentoring-Programm des Centers for Teaching and Learning der Universität Wien aus verschiedenen Studienrichtungen gebeten, ihren eigenen Schreibprozess grafisch darzustellen und ihre zeichnerische Darstellung in einem Leitfadenterview näher zu erklären. Diese Zeichnungen und die Gespräche werden anschließend mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1983/2015/12) explorativ kodiert und mit Bezug auf das Stufenmodell zum wissenschaftlichen Schreibprozess von Girgensohn und Sennewald (2012) analysiert.

Mit der vorliegenden Arbeit wird ein erster Einblick in jene Abläufe gegeben, mithilfe derer Studierende ihre Schreibprozesse strukturieren und gestalten. Eine klarere Vorstellung davon kann im Weiteren wertvolle Ansatzpunkte für die prozessorientierte Schreibdidaktik bieten.

## Theoretische Verortung

Innerhalb der Schreibforschung gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Konzeptionen und Modellen des Schreibprozesses. Viele dieser Zugänge haben gemeinsam, dass sie das Schreiben als Prozess des Problemlösens verstehen und jene kognitiven Prozesse fokussieren, die im Moment des Schreibens ablaufen. Nach wie vor prägend ist das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1981). In diesem Modell werden die Prozesse des Planens, Verschriftlichens und Revidierens als zentral angesehen. Diese laufen parallel ab, gesteuert von einem sogenannten Monitor, den Hayes und Flower aber nicht näher definieren. Den drei zentralen Prozessen vorgelagert sind die Aufgabenumgebung und das Langzeitgedächtnis. Die Aufgabenumgebung bezieht sich auf Faktoren, die außerhalb der schreibenden Person liegen, also etwa die Aufgabenstellung, das Thema oder der entstehende Text. Das Langzeitgedächtnis stellt beispielsweise Wissen über das zu behandelnde Thema, die Adressat\*innen des Textes und verschiedene Schreibpläne zur Verfügung. Das Modell von Hayes und Flower wurde zwar immer wieder überarbeitet, etwa von Hayes (1996/2012), seine wesentlichen Grundannahmen bleiben innerhalb der Schreibforschung aber weitgehend unangetastet.

Römmel-Nossek unterzieht diese Ansätze einer grundlegenden Kritik aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive. Ein wesentlicher Kritikpunkt bezieht sich auf die Konzeption des Schreibens als Prozess des Problemlösens (Römmel-Nossek, 2017, 47–49). Dies impliziert eine klar definierte Problemstellung,

die mithilfe bestimmter Schritte gelöst werden kann und zu einem eindeutigen Ergebnis führt. Wissenschaftliche Schreibprojekte zeichnen sich jedoch dadurch aus, dass die Problemstellung erst eigenständig erarbeitet und eingegrenzt werden muss. Bereits das Finden der Forschungsfrage ist eine wesentliche Phase im Schreibprozess auf Projektebene. Ist diese Frage einmal gefunden, so gibt es weder nur eine eindeutige Antwort noch einen klar vorgezeichneten Weg dorthin. Vielmehr wird die Forschungsfrage im Laufe des Forschungsprozesses immer wieder adaptiert und an den wachsenden Kenntnisstand und die damit einhergehenden Forschungsentscheidungen angepasst sowie durch die Entwicklung der eigenen Perspektive konkretisiert. Da das Definieren und Redefinieren des Problemfeldes also ein entscheidender Teil der Arbeit an wissenschaftlichen Schreibprojekten darstellt, sind schreibende Personen nicht nur gefordert, ihren Schreibprozess im Moment des Schreibens zu steuern, sondern diesen auch auf Projektebene zu organisieren und zu strukturieren (Römmer-Nosseck, 2017, 82).

Darüber hinaus spielt die Entwicklung der schreibenden Person auf ihrem Weg zum professionellen wissenschaftlichen Schreiben eine wesentliche Rolle, bzw. kann auch diese Entwicklung als eine Ebene des Schreibprozesses aufgefasst werden (Römmer-Nosseck, 2017, 186). Neuere kognitionswissenschaftliche Ansätze ermöglichen es, jene Herausforderungen zu skizzieren, vor die schreibende Personen ihrer Schreibentwicklung gestellt werden. Fingerhut, Hufendiek und Wild fassen die vielen Entwicklungen in diesem Feld als „4-E-Ansatz“ zusammen: Kognition kann demnach als „extended“ (ausgedehnt), „embedded“ (eingebettet), „embodied“ (verkörpert) und „enactive“ (hervorbringend) begriffen werden (2013, 65). Dabei findet eine Neubewertung von Körper, Geist und deren Interaktionen mit ihrer Umgebung statt. Römmer-Nosseck diskutiert die Implikationen dieses Ansatzes für das wissenschaftliche Schreiben (2017, 179-186). Schreibende verkörpern demzufolge selbst Wissen, etwa wenn sie im 10-Fingersystem auf einer Computertastatur tippen. Sie produzieren und gestalten ihre Schreibumgebung und sind zugleich Teil dieser, zum Beispiel wenn sie ihren Arbeitsplatz organisieren. Schreibende nutzen verschiedene Artefakte, wie Notizen, Wörterbücher oder Schreibwerkzeuge, die als Erweiterung ihrer Kognition verstanden werden können. Im Zusammenspiel all dieser Aspekte sind sie außerdem gefordert, in Interaktion mit ihrer sozialen und physischen Umwelt ihre eigene Perspektive und ihre individuelle Schreibpraxis zu entwickeln. Dieser Arbeit liegt die Auffassung des Schreibprozesses auf den beschriebenen drei Ebenen zugrunde: im Moment des Schreibens, auf Projektebene und als individuelle Entwicklung. Diese theoretische Verortung begründet die Untersuchung der individuellen Schreibprozesse von Studierenden.

Die prozessorientierte Schreibdidaktik geht bereits davon aus, dass Schreibprozesse sehr individuell ablaufen und versucht Schreibende beim Finden ihrer eigenen Schreibpraxis zu unterstützen (Ruhmann & Kruse, 2014, 17). Es gibt daher keine klaren Empfehlungen oder Schritt für Schritt-Anleitungen, die Studierende verlässlich zum erfolgreichen Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten führen. Vielmehr müssen Schreibende selbst herausfinden, welche Routinen und Vorgehensweisen sie bevorzugen. Die prozessorientierte Schreibdidaktik bietet daher zwar viele Anregungen und Werkzeuge sowie Hilfestellungen zur Reflexion der eigenen Schreibgewohnheiten an, die Bewertung ihrer Nützlichkeit bleibt aber den Schreibenden selbst überlassen.

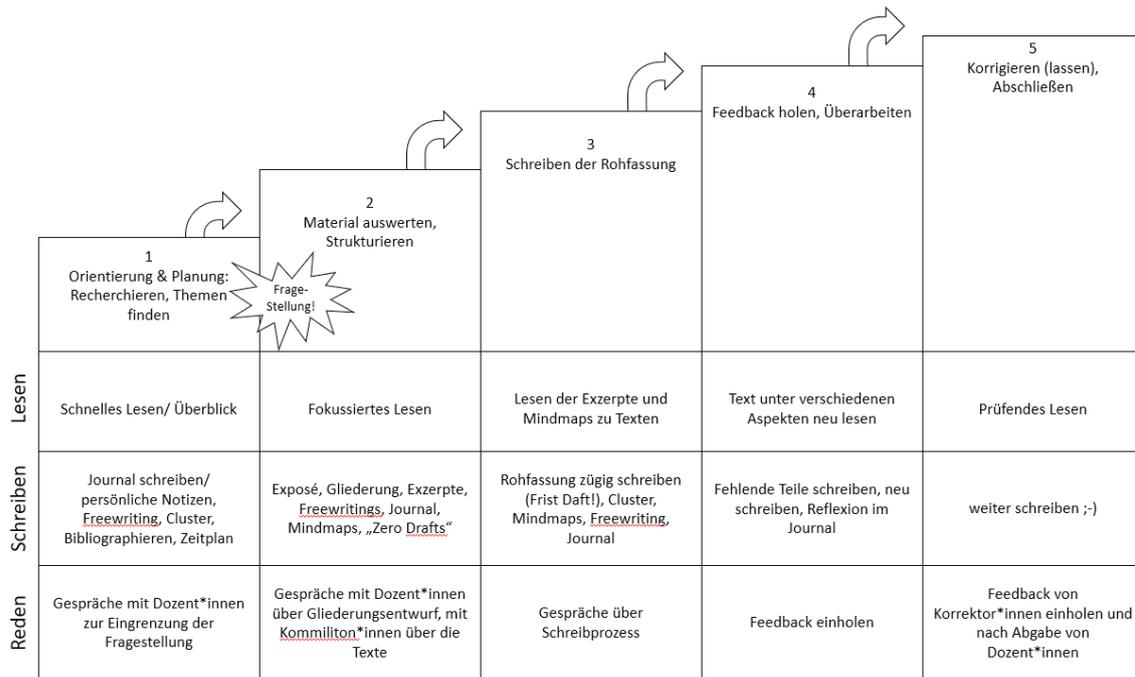


Abb. 1: Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben nach Girgensohn & Sennwald (2012, 102)

Als Ausgangspunkt für die Gestaltung solcher Reflexion werden häufig Modelle wie jenes von Girgensohn und Sennwald (2012, 101) verwendet (siehe Abb. 1), welche die Phasen eines wissenschaftlichen Schreibprojekts idealtypisch abbilden. Im Rahmen dieser Arbeit dient das Modell von Girgensohn und Sennwald als eine Grundlage für den Vergleich der individuellen Visualisierungen der Schreibphasen von Studierenden.

## Methode

Zielgruppe der Untersuchung waren Studierende, die im aktuellen oder einem der zwei vorhergehenden Semester an dem vom Center for Teaching and Learning der Universität Wien organisierten Schreibmentoring-Programm teilgenommen haben. Als Mentees haben sie sich bereits zu einem gewissen Grad mit ihrem eigenen Schreiben auseinandergesetzt und bringen Bereitschaft zur Reflexion mit. Im Zeitraum zwischen 16. 5. und 4. 6. 2020 wurden Erhebungen mit sechs Teilnehmer\*innen durchgeführt.

Die Datenerhebung für diese Untersuchung erfolgte über die E-Learning-Plattform Moodle und mithilfe der Online-Tools Collaborate, BigBlueButton und Skype. Sie wurde in jeweils einer Online-Sitzung von insgesamt etwa 45 Minuten durchgeführt und bestand aus drei Schritten. Zunächst wurden in einem kurzen quantitativen Fragebogen grundlegende Informationen erhoben. Anschließend erhielten die Proband\*innen den folgenden Impuls:

Denke an eines deiner wissenschaftlichen Schreibprojekte (z.B. Proseminar- oder Seminararbeit, BA- oder MA-Arbeit) und überlege, wie du dabei von Anfang bis zum Ende vorgegangen bist. Fertige dann eine Zeichnung von diesem Prozess an!

Die Proband\*innen wurden vor der Online-Sitzung per Email gebeten, Papier und Stifte bereitzulegen, erhielten darüber hinaus aber keine weiteren Vorgaben. Ein zeitlicher Rahmen von zwanzig Minuten wurde zur Orientierung angeboten, konnte bei Bedarf aber verlängert werden.

Im Anschluss an die Phase des Zeichnens wurde ein Leitfadeninterview durchgeführt. Dabei erhielten die Proband\*innen Gelegenheit, ihre Zeichnungen zu beschreiben und ihre Intentionen zu erklären. Dadurch sollte das Risiko von Missverständnissen bei der Auswertung verringert werden. Der Leitfaden bezog sich im Weiteren auf einige Aspekte, die in der theoretischen Auseinandersetzung als relevant für die Gestaltung des eigenen Schreibprozesses erkannt worden sind. Unter anderem wurde im Interview danach gefragt, ob es im Schreibprozess verschiedene Textversionen gab, welche Emotionen den Prozess begleitet haben, oder inwiefern die Befragten den beschriebenen Prozess für sich selbst als typisch ansehen.

Im Hinblick auf die Auswertung der sechs Zeichnungen und Leitfaden-Interviews wurden in einem ersten Schritt die Interviews mit einem einfachen Transkriptionssystem schriftlich festgehalten. Hierbei stand der Fokus auf den inhaltlichen Aspekten der Gespräche sowie auf einer guten Lesbarkeit und einer nachvollziehbaren Rekonstruktion des Gesagten (Dresing & Pehl, 2013, 18). In einem zweiten Schritt wurden die Transkripte und Zeichnungen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1983/2015) explorativ kodiert und in Bezug auf die theoretischen Konzepte dieses Projekts untersucht. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring liegt der Fokus auf der Analyse von Kommunikationsprozessen, aber auch Bilder oder Musik können als Gegenstand dienen (Bauer & Blasius, 2019, 12). Die Kategorienbildung erfolgte induktiv, wodurch der Schwerpunkt der Analyse auf den Zeichnungen und Interviews lag. Zuerst wurden die transkribierten Interviews systematisch durchgearbeitet, wobei jeder eigenen Thematik eine Kategorie zugeordnet wurde. Dies ergab nach der Durcharbeitung aller sechs Interviews gewisse Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die wiederum zu Über- und Unterkategorien zusammengefasst wurden. In einem weiteren Schritt wurden diese Kategorien dann mit den Zeichnungen der Proband\*innen verglichen, mit den Beschreibungen in den Interviews verfestigt oder zusätzlich ergänzt. Die Problematik bei der Analyse der Zeichnungen bestand darin, dass die Betrachtung von Bildern grundsätzliche unterschiedliche Lesarten zulässt, da sie nicht wie Texte in einzelne Bestandteile zerlegt werden können (Lobinger, 2012, 220). Deshalb wurden die Proband\*innen im Verlauf des Leitfaden-Interviews gebeten, ihre Zeichnungen zu beschreiben, was im weiteren Vorgehen bei der Kategorienbildung berücksichtigt wurde.

## Ergebnisse

Alle Teilnehmer\*innen hatten zum Zeitpunkt der Erhebung ein aktuelles Schreibprojekt und haben bereits mindestens eine Proseminararbeit geschrieben. Außerdem haben sie geisteswissenschaftliche Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität belegt und sind oder waren Teilnehmer\*innen des Schreibmentoring-Programms. Als Erstsprachen der Proband\*innen wurden Deutsch und Italienisch angegeben. Die ausgearbeiteten Kategorien der Interviews wurden mit den Zeichnungen verglichen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht. So ergaben sich hinsichtlich des Forschungsinteresses dieser Arbeit vier relevante Kategoriengruppen, die im folgenden Abschnitt beschrieben werden.

## Die Phasen und der Prozess

Die erste große Kategorie, die sich im Zuge der Analyse ergibt, stellt der Schreibprozess selbst dar bzw. in einem weiteren Schritt die Einteilung in Phasen oder Abschnitte. Alle Proband\*innen stellten das Schreiben als Prozess dar – meist linear aber immer in unterschiedlicher Art und Weise. Trotz der linearen Abbildung gibt es doch immer wiederkehrende Schritte, wie zum Beispiel Feedbackschleifen oder Recherchearbeiten.

“Oft ist es halt dann so, dass es nicht so ein linearer Verlauf ist, sondern die ganze Zeit so hin und her springt oder so, aber so würd ich es mir wünschen, dass ich es Schritt für Schritt schön mache, aber meistens ist es dann ohnehin durcheinander.” (P3, 73-77)

Individuelle Darstellungsformen zeigen sich auch in Bezug auf die Abschnitte oder Phasen. Diese reichen von Zeichnen von Abschnitten mit Nummerierungen (siehe Abb. 5: „Nummerierungen“ (P1)), über „Waggons einer Achterbahn“ (siehe Abb. 2: „Achterbahn“ (P2)) bis hin zu unterschiedlichen Farben für jede Phase (siehe Abb. 2: „Phasen und Farben“ (P6)). Die Verwendung von Phasen/Abschnitten und die Darstellung als Prozess lässt sich nicht nur in den Zeichnungen wiederfinden, sondern wird auch in den Interviews klar definiert. Das Kennen von Schreibprozessmodellen und den Phasen des Schreibens war bei allen Proband\*innen Teil des Vorbereitungsprozesses auf das Zeichnen, doch nahm es nicht immer so starken Einfluss (basierend auf Selbsteinschätzung der Proband\*innen während des Interviews). Das Wissen um die Phasen des Schreibens und das Reflektieren des eigenen Schreibprozesses wurde stets als sehr hilfreich empfunden und unterstützt die Proband\*innen dabei, einen Plan des Schreibprojekts zu erstellen und sich selbst im Prozess zu positionieren. Allem voran hat es großen Einfluss auf die Emotionen in Bezug auf das eigene Schreiben und kann negativen Emotionen – wie Verwirrung und Angst – entgegenwirken.

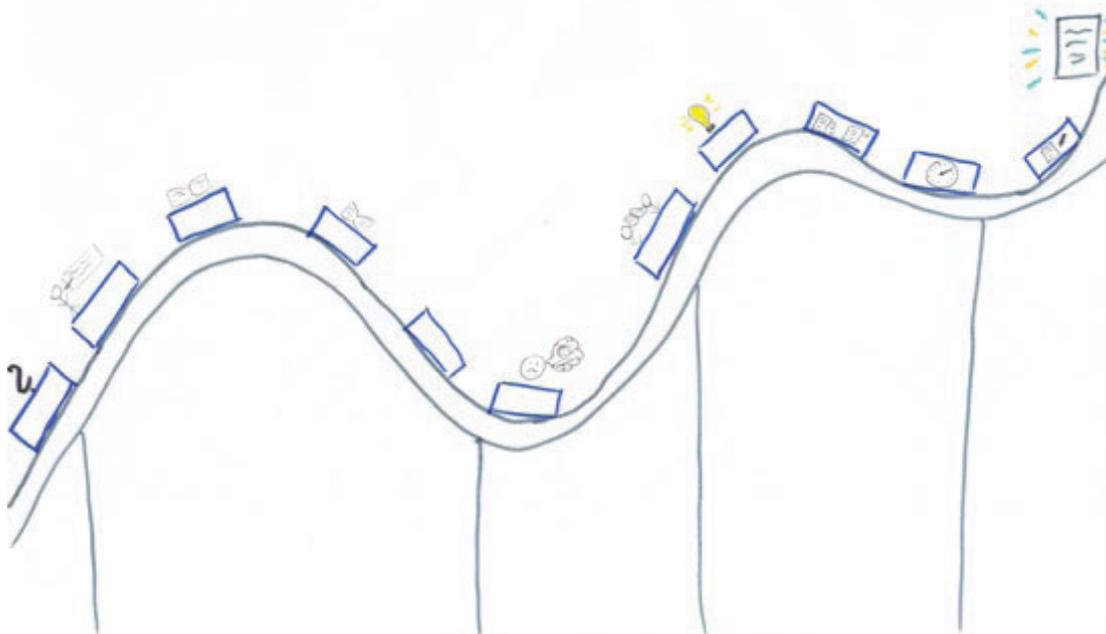
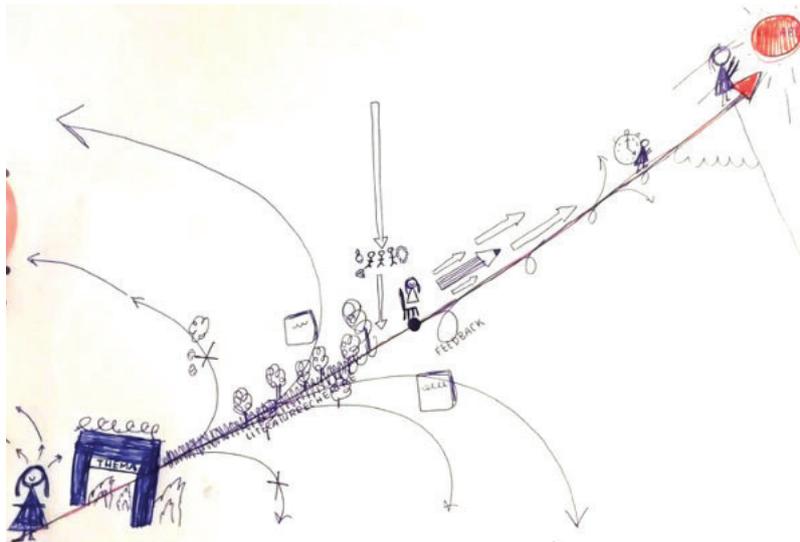


Abb. 2: „Achterbahn“ (P2)

## Symbole und Emotionen

Einen besonders großen Bereich nahm die Darstellung von Symbolen und Emotionen ein, die sowohl in den Zeichnungen als auch in den Interviews dargestellt und beschrieben wurden. Unter Symbolen versteht man im Allgemeinen ein Zeichen, welches stellvertretend beispielsweise für bestimmte Situationen, Gefühle oder auch Einstellungen stehen kann (Stangl Online-Lexikon, 2020). Wiederholt vorkommende Symbole in den Zeichnungen waren Uhren, Glühbirnen, Fragezeichen und diverse Materialien wie Bücher und Texte. Ebenso wurde der Schreibort bei zwei Zeichnungen dargestellt und in der Erklärung hervorgehoben. In einzelnen Fällen fand man Feuer, Bäume, Stacheldraht oder Diamanten, deren Bedeutung in den anschließenden Interviews erklärt und in der weiteren Kategorienbildung miteinbezogen wurden. Besonders fiel auf, dass die Symbole oftmals stellvertretend für Emotionen in den Zeichnungen dargestellt wurden. Emotionen sind grundsätzlich Reaktionen auf Ereignisse aus dem eigenen Umfeld (Hülshoff, 20124, 13) und so wurden die Symbole hier teilweise mit Unsicherheit, Verwirrung, Angst, aber auch mit Freude, Dankbarkeit und Erleichterung konnotiert.



„Und für die Recherche auch bekommt man ganz viele Idee. Es gibt zum Beispiel die Bücher auch. [...] Und deswegen gibt's ganz viel dort, weil das ist so was in meinem Kopf normalerweise passiert und auch die Bäume. So ein bisschen Chaos. Das wollte ich zeichnen. Und dann gibt's auch Hilfe von oben, wenn man das so nennen könnte. Das heißt, andere Leute. (P5, 16-21).

Abb. 3: "Symbole" (P5)

Weiter wurde im Zusammenhang mit vorrangigen Emotionen während des Schreibprozesses auch über das allgemeine Verhältnis zum Schreiben gesprochen, welches von allen Proband\*innen als gut oder zumindest sich verbessernd eingestuft wurde. Expliziert wurde, dass vor allem zu Beginn des Schreibprozesses negative Emotionen wie Ratlosigkeit, Verzweiflung, Angst oder Stress vorherrschen und erst im Verlauf und zum Ende der Arbeit hin positive Emotionen wie Stolz, Interesse, Freude, Zuversicht oder Motivation hinzukommen oder die negativen Emotionen ersetzen.

## Interaktionen und Feedback

Die Interaktion mit Anderen ergibt sich im Zuge der Analyse als weitere wichtige Kategorie. Grundsätzlich wird die Interaktion mit Kolleg\*innen und Betreuungspersonen, besonders am Beginn des Schreibprozesses, als sehr gewinnbringend beschrieben und in den Zeichnungen so dargestellt. Vor allem für Proband\*innen, die am Anfang ihres Studiums stehen, ist der Austausch wichtig; auch Gruppenarbeiten werden positiv bewertet, wohingegen eine Probandin während der Bachelorarbeit größere

Probleme mit Gruppenarbeiten und -dynamiken beschreibt.

In dieser Kategorie wird ein Aspekt von Schreiben sehr klar: Feedback. Es wird als eine der wertvollsten Ressourcen beim Schreiben dargestellt:

„Und dann gibt’s auch Hilfe von oben, wenn man das so nennen könnte. Das heißt, andere Leute. Und das ist für mich eigentlich, wenn ich eine empirische Arbeit mache, so Umfragen oder Interviews. Und das ist wirklich was, das ganz wichtig ist und wirklich eine Hilfe ist. Und deswegen habe ich was ein bisschen Positives rund um diese Leute gezeichnet. Und dieser Punkt ist für mich immer ganz wichtig.“ (P5, 21-26)

Auch in den Zeichnungen ist Feedback immer zu erkennen und wird von einer Probandin mit Ringen und Perlenketten als wertvoll gezeichnet (siehe Abb. 3: „Symbole“ (P5)).

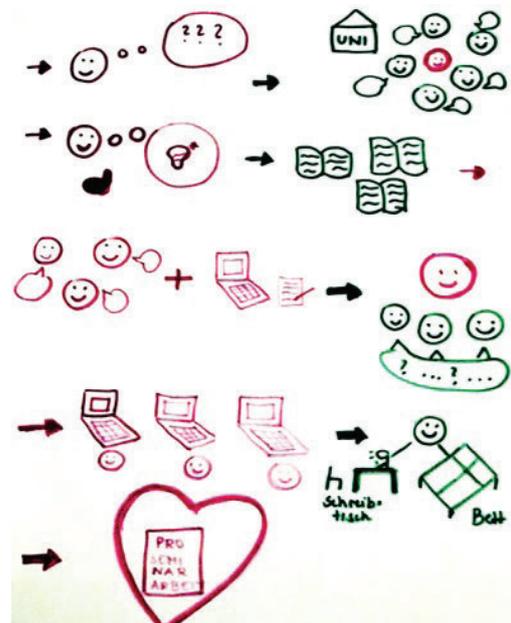


Abb. 4: „Phasen und Farben“ (P6)

## Sprache und Selbstdarstellung

Einen letzten Kategorienbereich in der Darstellung des Schreibprozesses nehmen Sprache und Selbstdarstellung ein. Der Bereich Sprache untergliederte sich bei der Analyse in die Punkte Mehrsprachigkeit und Wissenschaftssprache, für die keine expliziten Darstellungen in den Zeichnungen gefunden wurde. Die Proband\*innen erwähnten sie ausschließlich in den Interviews. Gründe hierfür könnten zum Beispiel Schwierigkeiten in der Veranschaulichung sein. Fokussiert wurden vor allem die Konventionen der Wissenschaftssprache, welche von den einen Proband\*innen als Einschränkung oder Schwierigkeit (P2, 70-78) gesehen und von anderen als klar strukturiertes Rudiment beschrieben wurde, welches den Schreibprozess erleichtern kann (P4, 143-153).

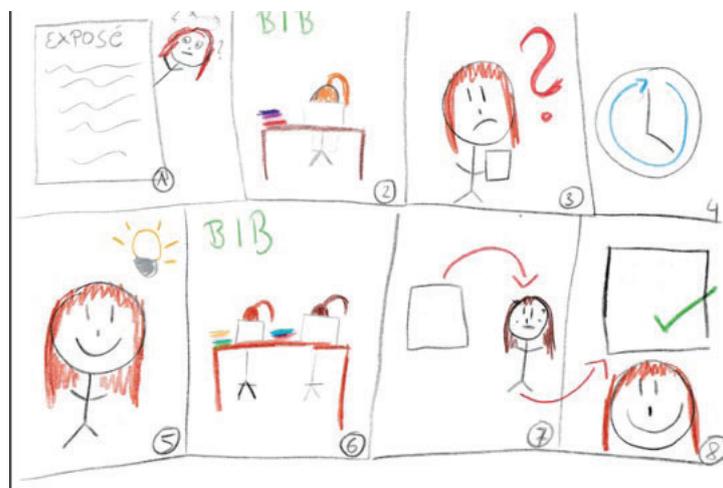


Abb. 5: „Nummerierungen“ (P1)

Ebenso wurde auf den Faktor Mehrsprachigkeit Bezug genommen, den eine Probandin als Hürde beim Verfassen ihrer wissenschaftlichen Arbeit beschreibt. Sie schreibt: „Ja, weil ich, es gibt eigentlich viele Unterschiede auch zwischen Sprachen, ich glaube auch unterschiedliche Emotionen, die man hat. Man kann nicht wirklich die zwei vergleichen, obwohl die eigentlich ganz ähnlich sein sollten.“ (P5, 82-84). Diese Bereiche im Umgang mit Sprache wurden dann in der Selbstdarstellung teilweise sichtbar, wenn Symbole oder die eigene Person gezeichnet wurden. Die Selbstdarstellung fiel generell sehr unterschiedlich in den Zeichnungen aus. Einerseits stand bei manchen Zeichnungen der Schreibprozess an sich im Vordergrund, sodass eine Darstellung der eigenen Person vernachlässigt oder als weniger wichtig empfunden wurde. Andererseits finden sich deutliche Hervorhebungen der Personen als Autor\*innen und Gestalter\*innen ihrer wissenschaftlichen Texte. Hinsichtlich des Umfangs dieses Papers und des ausgehenden Forschungsinteresses kann auf die Selbstdarstellung in den Zeichnungen kein verstärkter Fokus gelegt werden, bietet aber einen spannenden Ausgangspunkt für weitere Forschung

## Fazit und Ausblick

Die prozessorientierte Schreibdidaktik basiert auf der Überlegung, dass Schreiben an sich ein höchst individueller Ablauf mit unterschiedlichen Herangehensweisen und Arbeitsschritten sein kann. Diese Schreibdidaktik bedient sich keiner wiederverwendbaren Schablone, sondern gibt ausschließlich Hilfestellungen und Anregungen für das schreibende Individuum. Betrachtet man nun die Ergebnisse dieser explorativen Arbeit, finden sich einerseits genau diese individuellen Tendenzen, andererseits gibt auch Überlagerungen und Gemeinsamkeiten in den Zeichnungen hinsichtlich der Phasen des Schreibprozesses. Der Vergleich mit dem Modell von Girgensohn und Sennewald (2012) zeigt, dass die Darstellungen des Schreibprozesses in den Zeichnungen ähnliche oder teilweise überschneidende Phasen wie bei diesem Modell zeigen. Die phasenhafte, lineare Darstellung wurde zwar unterschiedlich umgesetzt, findet sich aber in groben Zügen in jeder Zeichnung wieder. Auch bei den Interviews gaben fünf von sechs Proband\*innen an, dass sie Schreibprozessmodelle aus dem Schreibmentoring-Programm kannten und diese sie bewusst oder unbewusst in der Darstellung beeinflusst haben.

Es finden sich zugleich besondere Gemeinsamkeiten in den Zeichnungen, denen Girgensohn und Sennewald in ihrem Modell nicht explizite Bedeutung zuschreiben. Als erster Punkt fällt auf, dass die Literaturrecherche nicht wie bei Girgensohn und Sennewald während der gesamten fünf Phasen stattfindet, sondern vorwiegend während der Ideenfindung, der Strukturierung und des Erstellens des Rohtextes wichtig sind. Zweitens findet sich im Modell von Girgensohn und Sennewald die Überarbeitungsphase an vorletzter Stelle. Betrachtet man die Zeichnungen, findet man häufigere Überarbeitungsphasen, insbesondere in den Phasen 1 bis 3. Somit bestehen die Darstellungen der Proband\*innen nicht nur aus einer Überarbeitungsphase, sondern aus mehreren und immer wiederkehrenden. Dies steht eng in Verbindung mit dem Austausch mit und dem Feedback von anderen, welche in den Zeichnungen und den Interviews hervorgehoben wurde. Auch das Einholen von Feedback findet sich bei Girgensohn und Sennewald in der vierten Phase, findet in den Darstellungen unserer Studie eine deutliche Gewichtung. Feedback, Interaktionen mit anderen und der Austausch

wurden immer wieder als wesentliche Ressource und Unterstützung beschrieben, die während des Schreibprozesses genutzt werden. Somit könnte man diese Punkte nicht einzig und allein als Phase bezeichnen, sondern als begleitende Komponenten während des Schreibprozesses sehen, die in jeder Phase zum Einsatz kommen können. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich zwar alle Phasen von dem Modell von Girgensohn und Sennewald in den Zeichnungen der Proband\*innen wiederfinden, aber den Phasen individuelle Gewichtungen zugeschrieben werden.

Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass das Schreiben nicht nur einen Beitrag zur individuellen Entwicklung leistet, sondern auch ein stark emotionaler Prozess ist. Sowohl in den Zeichnungen als auch in den Interviews fanden sich verschiedene Emotionen, die den Schreibprozess begleiten (und vielleicht auch gestalten?). Somit standen vor allem am Anfang des Schreibprozesses negative Emotionen wie Ratlosigkeit, Verzweiflung, Angst oder Stress im Vordergrund, welche erst im Verlauf der Arbeit durch positive Emotionen wie Stolz, Interesse, Freude, Zuversicht oder Motivation ergänzt oder ersetzt wurden. Dieser Umschwung könnte damit zu tun haben, dass das zu Beginn des Schreibprozesses notwendige Definieren des Problemfeldes für die Proband\*innen mit vielen Unsicherheiten verknüpft ist. Nimmt das Vorhaben jedoch Gestalt an, nehmen auch die positiven Emotionen zu.

Hinsichtlich des offenen Zugangs in der prozessorientierten Schreibdidaktik und den damit entstehenden Herausforderungen kann vor allem das Schreibmentoring einen deutlichen Beitrag dazu leisten, die Schreibprozessentwicklung zu unterstützen. Hier könnte auch der oben genannte Zeichenimpuls als Übung für die Mentoringeinheiten dienen, um als "Analysetool" zur Problemidentifikation eingesetzt zu werden. Dies könnte beispielsweise zu Beginn und am Ende des Semesters Einsatz finden, um die Schreibprozessentwicklung zu visualisieren und durch den Austausch mit anderen Schwierigkeiten zu reflektieren.

Aufgrund der geringen Anzahl an Proband\*innen kann dieses Projekt vorwiegend als Pilotstudie gesehen werden, die versucht, mögliche Aspekte bei der Schreibprozessgestaltung hervorzuheben. Die Ergebnisse unterstreichen jedoch Prior und Shipkas Erkenntnis, nach der Schreibende ihre Prozesse und die damit verbundenen Interaktionen, Emotionen und Umgebungen auf vielfältige Art und Weise strukturieren und formen. Besonders spannend für weitere Forschungen wäre ein Darstellungsvergleich von Schreibenden, welche das Schreibmentoring besucht und nicht besucht haben, um zu sehen, wie stark die regelmäßigen Reflexionen im Schreibmentoring die Schreibprozesse mitgestalten.

## Literatur

Bauer, N., & J. Blasius (Hrsg.) (20192): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Dresing, T., & T. Pehl (20135). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.

Fingerhut, J., R. Hufendiek, & M. Wild (2013). Einleitung. In dies. *Philosophie der Verkörperung*. Berlin: Suhrkamp.

Flower, L., & J. R. Hayes (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>

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

Hülshoff, T. (20124). *Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe*. München: Ernst Reinhardt.

Lobinger, K. (2012). *Visuelle Kommunikationsforschung. Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Mayring, P. (201011). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.

Prior, P., & J. Shipka (2003). Chronotopic Lamination: Tracing the Contours of Literate Activity. In C. Bazerman, & D. R. Russel (Hrsg.), *Writing Selves, Writing Societies*, 180–238. WAC Clearinghouse.

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

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

Stangl, W. (2020). Stichwort: 'Symbol'. *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu/2489/symbol/> aufgerufen am: 03.07.2020

Wolfsberger, J. (2007). *„Frei geschrieben“*. Stuttgart: UTB.

## Abbildungsverzeichnis

**Abbildung 1:** Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben. Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina, zusammengestellt nach Judith Wolfsberger (2007, 19f), nach Girgensohn & Sennewald (2012, 102)

**Abbildung 2:** „Achterbahn“ (P2), aus Bildkorpus der Untersuchung

**Abbildung 3:** „Symbole“ (P5), aus Bildkorpus der Untersuchung

**Abbildung 4:** „Phasen und Farben“ (P6), aus Bildkorpus der Untersuchung

**Abbildung 5:** „Nummerierungen“ (P1), aus Bildkorpus der Untersuchung

## Echoräume als schreibdidaktische Methode des schriftlichen Wissenstransfers

Teresa Popp, Sarah Sobota (Universität Wien)  
Betreuerin: Klara Dreio, MA (Universität Wien)

### Abstract:

Im Rahmen dieses Papers wird der schriftliche Diskurs in Form von sogenannten Echoräumen auf Transformationen der Diskursinhalte und in Bezug auf ihre Einsatzmöglichkeiten in der Schreibdidaktik befocht. Es wurden zwei unabhängige Echoräume mit je fünf Proband\*innen, die von uns aus den an der Universität Wien aktiven Schreibmentor\*innen rekrutiert wurden, durchgeführt; das Forschungsdesign ist als ein exploratives gestaltet. Die Forschungsfragen lauten: Wie werden die Inhalte des Referenztextes transformiert? Werden in den neu produzierten Texten Muster erkennbar? Wie kann die Methode für das Schreibmentoring angewendet werden?

Unsere Analysen ergeben, dass die Verwendung von Ich-Perspektiven im Antworttext die darauf folgenden Autor\*innen dazu anregen, ebenfalls diese Perspektive zu wählen. Durch diese klare Autorschaft wird ein Diskurs angeregt, durch die Verwendung des Ich positionieren sich die Autor\*innen ganz klar und rufen Reaktionen in Form von persönlichen Stellungnahmen hervor. Dadurch werden Themen und die persönliche Auseinandersetzung damit transformiert. Bewegen sich die Texte eher in Richtung wissenschaftlicher Formate, so ist der Transfer von Informationen exakter, die Diskussion und der Austausch von Meinungen treten hierbei in den Hintergrund. Was sich ebenfalls klar abzeichnet, ist dass äußere Umstände in den Antwort- und Reaktionsprozess mit aufgenommen werden. Unsere Erhebung ist mit Frühling 2020 in die Zeit des Aufkommens der COVID-19-Pandemie gefallen und diese Thematik war ein wiederkehrendes Element in beiden Echoräumen. Aus unserer Sicht können Echoräume mit ein paar Adaptionen als schreibdidaktische Methode Anwendung finden, um sich in einem diskursiven Rahmen mit bestimmten Themen auseinanderzusetzen und die eigene Position in Diskursen oder Disziplinen zu finden und aufzubauen.

**Keywords:** Echoraum, Schreibdidaktik, Wissenstransfer, Methoden in der Schreibwissenschaft

### Einführung

Schreiben, besonders im universitären Umfeld, oszilliert als kontextabhängige Handlung üblicherweise zwischen einem dialogischen Anspruch und einem äußerst isolierten Entstehungszusammenhang. Obwohl die wissenschaftliche Community als abstrakte Diskursgemeinschaft in der Theorie das Gegenüber der\*des Schreibenden darstellt, ist der konkrete akademische Schreibprozess von einer gewissen Einsamkeit geprägt. Speziell Geisteswissenschaften, die im Vergleich zu Naturwissenschaften nicht zu Projektarbeit in Teams anhalten, verlangen Studierenden in Form von Seminararbeiten, Thesenpapieren, Essays etc. meist solitäre Schreibprojekte zur Leistungsüberprüfung ab. So befindet sich die schreibende Person im Paradox, zwar einsam in ihrer Schreibhandlung zu sein, jedoch ihren Text innerhalb eines heterogenen Stimmengewirrs aus Einwüfen, Theorien und Gedanken anderer Forschender zu produzieren.

Innerhalb dieses Spannungsverhältnisses ist der „Echoraum“ von Eva-Maria Aigner (Aigner, 2019, 1) anzusiedeln, ein philosophisches Schreibspiel, welches die Möglichkeiten des Antwortmoments

innerhalb der Referenzialität eines Diskurses ausloten möchte. Gemeinsames Schreiben soll erprobt werden, indem die Schreibenden in eine konkrete Reaktionssituation versetzt werden. In der Form eines „Stille-Post-Spieles“ sollen sich Schreibende gegenseitig Antworten und Reaktionen auf ihre jeweiligen Texte zuschicken, ohne dabei ihre Identität preiszugeben. Dabei fungiert ein\*e Moderator\*in oder Spielleiter\*in als regulierende Kraft, die den Austausch der einzelnen Texte koordiniert. Konkret sieht ein Echoraum so aus, dass eine Gruppe von Schreibenden einander unbekannt vom Moderator in eine Reihenfolge gebracht werden; die Schreibenden wissen nicht, welchen Teil der Reihe sie ausfüllen. Der\*die Moderator\*in gibt schließlich der ersten Person (A) einen Anstoß, der das Spiel ins Laufen bringt. Dieser soll ein Input jeglicher Art sein, ein Thema, ein anderer Text, ein Bild etc., auf den Person A mit einem Text reagiert (das Genre ist egal). Der entstandene Reaktionstext wird an den\*die Moderator\*in zurückgeschickt, der\*die diesen wiederum an die zweite Person in der Reihe (B) weitergibt, ohne bekannt zu geben, wer den Text geschrieben hat (Abbildung 1). Person B verfasst ihrerseits eine Reaktion, die ebenfalls an den\*die Moderator\*in geht und so weiter, bis schließlich die Reihe vollendet ist und die letzte Person ihren Text eingereicht hat.

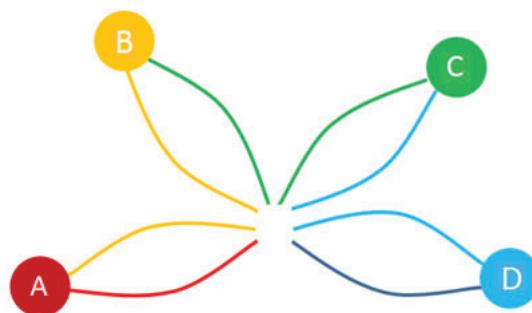


Abb. 1: Ablauf "Echoräume" (eigene Abbildung)

Schlussendlich werden in einem ersten Zusammentreffen der Schreibenden die entstandenen Texte vorgelesen und diskutiert, um die Ebene der Gemeinschaft noch einmal hervorzuheben und einen Austausch zu ermöglichen.

Geht es bei „Echoräumen“ in ihrer ursprünglichen Form, wie von Aigner intendiert, um eine „Ethik des Schreibens [...] die sich die Frage stellt, was es heißt 'angemessen' zu Antworten“ (Aigner, 2019, 1), so kann das Schreibspiel auch als schreibdidaktische Methode angewandt werden, um das Konzept einer Diskursgemeinschaft zu simulieren, die im wissenschaftlichen Kontext häufig schwer fassbar bleibt. Für die Schreibforschung bietet die Methode ebenfalls die Möglichkeit, auf mehreren Ebenen in einen studentischen Schreibprozess Einblick zu nehmen, ob auf genretheoretischer Ebene, im Gebiet der (Wissenschafts-)Sprache oder im Bereich der Epistemologie.

Unsere Arbeit beschränkt sich in diesem Beitrag auf ein grundsätzliches Erproben der Methode des Echoraums, wobei wir besonders Transferbewegungen innerhalb der entstandenen Reaktionstexte ins Auge nehmen. Wir suchen nach Referenzialitäten und erkennbaren Mustern, um eine Grundlage dafür zu schaffen, was von „Echoräumen“ aus schreibwissenschaftlicher Perspektive erwartet werden

kann und darf. Gleichzeitig möchten wir Echoräume als schreibdidaktische Methode umreißen und hier Empfehlungen abgeben, wie die Logik des Echoraums auf Schreibberatung und Schreibtraining angewandt werden kann, was ihre Stärken und Schwächen sind und welche Kontexte dieses Schreibspiel überhaupt erst fruchtbar für den Beratungszusammenhang werden lassen.

Nachdem „Echoräume“ bisher kaum im Blick der Schreibwissenschaften standen, ist unser Herangehen explorativ. Wir geben zuerst eine Einführung in die zugrundeliegenden Theorien der „Echoräume“ sowie eine Erklärung zu Verfasser\*innenreferenzialität innerhalb wissenschaftlicher und literarischer Texte, die für die Besprechung der vorgefundenen Ergebnisse relevant ist. Weiter legen wir unsere Methodologie und unser Vorgehen offen, wobei wir eine Reflexion über den konkreten Forschungsprozess tätigen, die schließlich in die Besprechung der erhobenen Daten mündet. Anschließend werden die Ergebnisse unseres Projektes diskutiert und interpretiert. Abschließend wird ein Ausblick für Folgeforschung gegeben.

## Theorie

Das Konzept der „Echoräume“ ist stark geprägt von der Idee des poststrukturalistischen Briefromans „Die Postkarte“ von Jacques Derrida. Als Ausgangsbild für die Funktion und das Aussehen des Schreib-Spiels kann jedoch in Ovids „Haus der Fama“ verortet werden. Das „Haus der Fama“ aus den „Metamorphosen“ beschreibt den Zustand, der durch den „Echoraum“ erzeugt werden soll (vgl. ebd.). Das „Haus der Fama“ stellt einen Zwischenraum dar, in dem verschiedene, heterogene Stimmen aneinanderstoßen, sich verbinden und trennen. Das Haus wird wie folgt beschrieben:

[Fama] hat sich an der höchsten Stelle ein Haus gebaut, ihm zahllose Eingänge und tausend Öffnungen verliehen und die Schwellen nicht mit Türen verschlossen. Tag und Nacht steht es offen; es ist ganz aus tönendem Erz; überall hallt es, wirft die Klänge zurück und wiederholt, was es hört. Drinnen herrscht keine Ruhe, nirgends Stille, doch auch kein Lärm, nur leises Murmeln wie von Meereswellen, wenn man sie von ferne hört, oder wie das letzte Grollen von Iupiters Donner in schwarzen Wolken. In der Halle gibt es ein Gedränge; sie kommen, sie gehen, ein lebendiges Völkchen; wahre und erlogene Gerüchte wirbeln zu Tausenden durcheinander, und es herrscht ein Gewirr von Stimmen. (Ovid, 1986, 621)

Der „Echoraum“ soll also ein ebensolches Stimmengewirr darstellen und es in einer textuellen Form einfangen. Die entstandenen Schreibhandlungen sollen aufeinander reagieren, sich aneinander reiben, aus den Stimmen mehrerer Autor\*innen bestehen und dabei doch etwas vollkommen neues erzeugen. Jeder Text innerhalb eines „Echoraums“ ist ein Haus der Fama, so die Idee.

Mit Derrida, dem bereits genannten Haupteinfluss in der Konzeption des Schreib-Spiels, gesprochen, handelt es sich also bei einem „Echoraum“ um einen Polylog, einen vielstimmigen Austausch verschiedener Stimmen, die sich im Gewebe des Textes nicht mehr auseinanderhalten lassen und zu einer Entität werden. Dennoch bleiben die einzelnen Bestandteile weiterhin erhalten und sind der Diskussion offen (vgl. hierzu Derrida, Feuer und Asche und Derrida, Die Postkarte). Zentral im Polylog stellt sich das Antwortmoment dar, in das sich weitere Stimmen, potenziell gleichwertig, einschreiben können. In der Reaktion der Antwort findet eine Interpretation im Sinne der\*des Antwortenden sowie ein eigenständiger Input statt. Die Ausgangsaussage bleibt in transformierter Form erhalten.

Dieser Gedanke führt Derrida zu Überlegungen rund um eine „Ethik des Antwortens“, der Frage danach, was es heißt, adäquat zu antworten. Ist eine Antwort etwa, wenn sie nicht ernst gemeint wird, sondern nur dahingesagt, besser als zu schweigen, oder wenn es gesellschaftliche Zwänge gibt, die eine Reaktion erwarten? Wie kann eine ehrliche Reaktion aussehen? Welche Rolle spielt das Gegenüber und das Wissen um die vorhergegangenen Worte?

All diese Fragen versucht Derrida in „Die Postkarte“ in einer Art Selbstversuch zu beantworten. Der Roman besteht aus anonymen Postkarten, die aufeinander Bezug nehmen, sich gegenseitig antworten, jedoch ohne je klar zu machen, wer wem und in welchem Zusammenhang schreibt. So entsteht eine eigentümliche Dynamik in der Anonymität der Schreibenden sowie der Publikumslosigkeit, die sich daraus ergibt.

Der „Echoraum“ eröffnet ähnliche Möglichkeiten wie Derridas Experiment. Im Zusammenhang mit studentischen Umfeldern ergibt sich jedoch eine Verschiebung besagter Stimmen, die sich aus dem Duktus wissenschaftlicher Textsorten ergibt. Vor allem in deutschsprachigen Diskurstraditionen ist häufig vom sogenannten „Ich-Verbot“ die Rede, also der Anforderung an akademische Texte, die konkrete Autor\*innenschaft innerhalb produzierter Texte zu verschleiern, um dem Ideal rationalistischer Wissenschaft und ihren objektivistischen Ansprüchen Genüge zu tun.

Für die „Echoräume“ in einem studentischen Kontext stellt sich die Frage, was mit Stimmen, quasi den Fäden im Textgewebe, geschieht, wenn diesen die Existenz abgesprochen wird. Wie Jana Wittenzeller (2018, 2) darstellt, ergibt sich in wissenschaftlichen Texten eine gewisse Dreiteilung der\*des Autor\*in: Erstens existiert der\*die reale Autor\*in, also der Mensch hinter dem Text, zweitens der\*die Verfasser\*in des Textes und drittens die „Autor\*innenfigur“, also die Erzählstimme des Textes. Die Autor\*innenfigur stellt den\*die Verfasser\*in innerhalb des Textes dar und wird häufig in anonymisierenden Phrasen hinter dem wissenschaftlichen Passiv verortet (Wittenzeller, 2018, 2). Die Autor\*innenfigur innerhalb wissenschaftlicher Texte deckt sich also bis zu einem gewissen Grad mit dem Konzept des impliziten Autors, verfügt jedoch über die Eigenschaft, sich durch eine aktive sprachliche Negation seiner Existenz zu konstituieren.

Für „Echoräume“ lässt sich aus diesen Überlegungen heraus annehmen, dass wissenschaftliche Textformen wie sie in studentischen Umfeldern angetroffen werden zu einer doppelten Negation der Autorschaft führen können. Nicht nur versucht das Format, die Anonymität zwischen den schreibenden Stimmen zu wahren, auch Genrespezifika können verschleiernd wirken und so einen bereits anonymisierten Text weiter reduzieren.

## Methode

Da der „Echoraum“ als Schreibspiel bereits eine weitgehend festgelegte Form besitzt, wurde das Konzept für die Zwecke dieses Forschungsprozesses abgewandelt. Über die Zeitspanne von etwa zwei Monaten wurden drei „Echoräume“ mit je fünf Personen durchgeführt, die von den beiden Moderatorinnen gleichermaßen betreut wurden. Kontakt zu den Teilnehmenden wurde über das Schreibmentoring-Programm des Centers for Teaching and Learning der Universität Wien aufgenommen.

Alle Proband\*innen waren zum Zeitpunkt der Erhebung Studierende der Universität Wien in verschiedenen Stadien ihrer Ausbildung, diversen Alters und Geschlechts. Verbunden ist die Gruppe der Proband\*innen durch ihre Tätigkeit als Schreibmentor\*innen. Daher kann von einer qualifizierten Teilnehmendengruppe gesprochen werden, die bereits gewisses Vorwissen zu schreibwissenschaftlichen Konzepten in die „Echoräume“ mitbringen und von denen eine intensive Beschäftigung mit Schreibprozessen bzw. eine grundsätzliche Bereitschaft zur tiefgehenden Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen wie literarischen Texten erwartet wurde.

Für die Aussagekraft des vorliegenden Versuches bedeutet das, dass eine gewisse Verzerrung möglich ist, da die Gruppe wohl die idealsten Voraussetzungen für ein derartiges Schreib-Spiel mitbrachte: Sowohl die Bereitschaft, zwischen Genres zu wechseln als auch die Referenzialität innerhalb des Transfers ist möglicherweise gesteigert und würde mit Schreibenden anderen Hintergrundes potenziell weniger deutlich ausfallen.

Die Kommunikation zwischen den Moderatorinnen und den Teilnehmenden fand per Mail während des Sommersemesters 2020 statt, was vor allem vor dem ungewöhnlichen Hintergrund der COVID-19-Pandemie in Österreich zu dieser Zeit dazu führte, dass es hier zu Schwierigkeiten in der Erreichbarkeit der Proband\*innen kam. Vier Personen konnten nicht mehr erreicht werden und mussten in weiterer Folge während des „Echoraums“ ausgelassen werden. Das führte dazu, dass es immer wieder zu längeren Wartezeiten in der Weitergabe der entstandenen Texte kam und aus den ursprünglich drei Gruppen zwei wurden. Ein\*e Proband\*in reagierte lediglich auf den Ausgangstext, ohne dass ihre Reaktion weitergereicht wurde.

Als Anstoß des „Echoraums“ wurde anstatt eines groben Themas ein Textinput gegeben. Dadurch sollte die Realität studentischer Textproduktion wie sie etwa in einer Seminarsituation mit textueller Stellungnahme zu anderen Werken anzutreffen ist auch für die ersten Personen der Gruppen reproduziert werden.

Für die Proband\*innen stellte James Baldwins Brief „My Dungeon Shook“ den ersten Referenztext dar, mit dem die „Echoräume“ angestoßen wurden. Der Brief eignet sich unseres Erachtens nach für den Beginn, da die angesprochenen Themen – Rassismus, Verzeihung und Nächstenliebe – große Bereiche sind, zu denen sich die meisten Personen ohne vorherige Recherche äußern können. Das Format des Briefes erschien uns außerdem interessant, da es ein sehr persönliches Genre ist, obwohl der Inhalt beinahe essayistisch abgehandelt wird. Wir erhofften uns davon, dass genug Raum gegeben würde, um in Genres jeder Art zu reagieren.

Weiter haben wir uns entschlossen, den Text in der Originalsprache (Englisch) weiterzugeben – nicht nur, um einer zusätzlichen Interpretation durch eine Übersetzung zu entgehen, sondern auch um die Möglichkeit zu eröffnen, auf Englisch zu reagieren. Uns ist bewusst, dass auch diese Entscheidung ein gewisses Exklusionspotenzial innehat. Aufgrund der Demographie unserer Proband\*innengruppe erschien es uns jedoch vernachlässigbar.

Nach Beendigung der Erhebung der Daten, also der Reaktionstexte, die als Textkorpus für diese Arbeit dienen, war ein Gruppeninterview mit den Teilnehmer\*innen geplant, um sowohl dem Austauschpekt des Schreib-Spiels Genüge zu tun als auch um die Einschätzung der Schreibenden zum Produktions-

und Reaktionsprozess zu erfassen. Dies war leider nicht möglich, da sich viele Schreibmentor\*innen aufgrund der COVID-19-Pandemie nicht in Wien, wo das Interview stattgefunden hätte, aufhielten. Obwohl es möglich gewesen wäre, ein Interview über Videokonferenztools zu organisieren, haben wir uns dagegen entschieden, da der Aspekt des Gemeinsamen innerhalb des Konzeptes der „Echoräume“ so zentral ist. Nachdem dieser nur notdürftig über Online-Tools hergestellt werden kann, wäre es unseres Erachtens nach sinnvoller, das Gruppengespräch zu einem späteren Zeitpunkt im Geiste der „Echoräume“ durchzuführen, sodass die Schreibenden das Meiste aus dem Gespräch herausholen können, auch wenn wir die gewonnenen Informationen nicht mehr in den vorliegenden Artikel miteinbeziehen können.

Stattdessen stützen wir uns für die Analyse der gewonnenen Daten auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, wobei die Kategorienbildung induktiv aus dem Textkorpus heraus geschieht. Das ist aus der konzeptuellen Offenheit des Schreib-Spiels zu erklären, das dezidiert nicht daran interessiert ist, die Reaktion der Teilnehmenden zu beschneiden oder zu lenken. Aufgrunddessen war es uns ein Anliegen, möglichst explorativ und beobachtend vorzugehen.

## Korpusbeschreibung

Die Texte, die im Zuge der beschriebenen Echoräume entstanden sind, haben eine durchschnittliche Länge von einer Seite, was unserer Vorgabe bzw. Empfehlung an unsere Proband\*innen entspricht. Diese lassen sich grob nach drei Kategorien ordnen:

- a) Genre
- b) Wissenschaftlichkeit/Literarizität
- c) Thema

Das vorhandene Textkorpus unterscheidet sich innerhalb der zwei Gruppen grundlegend in den verwendeten Genres. Während Gruppe eins vor allem freie Formen wählte (Rede/Innerer Monolog-Gedicht-Brief an die Tante-Essay/Rede-Analyse), entwickelte sich Gruppe 2 bereits früh in Richtung wissenschaftlicher Genres (Zusammenfassung-Brief-Artikel-Erörterung/Argumentation -Erörterung/Argumentation). Es lässt sich in Bezug auf die Textformate feststellen, dass sich mit dem sogenannten „Brief an die Tante“ ein sehr typisches Genre für Schreibberatungssettings finden lässt, das zweifellos der Zusammensetzung der Proband\*innengruppen geschuldet ist.

Die Wissenschaftlichkeit der Texte innerhalb der zweiten Gruppe ist dementsprechend deutlich höher. Nicht nur Genremerkmale, sondern ebenso Referenzsysteme innerhalb der Texte werden zunehmend akademischer. So bringen bereits die letzten drei Texte aus Gruppe 2 direkte Zitation ein und gehen sogar so weit, externe Quellen für ihre Darstellungen zu listen. In den Fällen, in denen direkte Zitate in Gruppe eins vorkommen, wird loser mit den Quellen umgegangen, sie werden nicht genau vermerkt und selbst externe Referenzen werden lediglich erwähnt, jedoch nicht mit einer Literaturangabe versehen.

Letztlich können die beiden Gruppen auch deutlich danach unterschieden werden, welche Themen sich als zentral herausgebildet haben. So hat Gruppe eins Krisenbewältigung, den Umgang mit Ausnahmesituationen und Nächsten- bzw. Selbstliebe als thematische Fixpunkte entwickelt, während

sich Gruppe 2 vielmehr auf einer Metaebene mit dem Phänomen Rassismus unter Bezugnahme auf die Sondersituation der COVID-19-Krise auseinandersetzt. Die konkrete kollektive Krisenerfahrung durch Lockdowns schreibt sich in diesem Sinne in beiden Gruppen ein, dennoch bleibt sie bei Gruppe 2 eher ein konzeptueller Hintergrund, während Gruppe eins sie aktiv zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen macht.

## Analyse

In der folgenden Analyse werden alle Autor\*innen, die an den Echoräumen teilgenommen haben, anonymisiert. Unsere Vorgangsweise in diesem Projekt ist eine sehr offene und explorativ gestaltet. In der folgenden Analyse der Daten gehen wir ohne vorangehende theoretische Basis vor, um die angestrebte Offenheit und Unvoreingenommenheit weitestgehend erfüllen zu können. Es folgen Textbeschreibungen der Referenztexte, in denen sowohl auf die manifeste Ebene als auch auf die latente Ebene der Texte eingegangen wird.

### Gruppe 1 Text 1:

Die hier entstandene Textsorte, in deutscher Sprache verfasst, kommt einem inneren Monolog am nächsten. In ihr verarbeitet der\*die Autor\*in den Inhalt des Ausgangstextes von James Baldwin „My Dungeon Shook“, indem er\*sie sich in den emotionalen Inhalt des Briefes hineinversetzt, und sich in der Ich-Perspektive der Geschichte des Briefes annimmt. Der\*die Autor\*in begibt sich nicht in die Metaebene, sondern bleibt in der Thematik des Rassismus, von persönlichen Erlebnissen damit und den damit verbundenen Schmerzen.

### Gruppe 1 Text 2:

Der Text, der auf den vorangehenden Text antwortet ist - ebenfalls auf Deutsch - ein Gedicht. Darin verarbeitet der\*die Autor\*in die Gefühle, die im Referenztext hervorgerufen werden; die Ich-Perspektive bleibt im Antworttext erhalten. Diese Auseinandersetzung mit Emotionen ist ebenfalls wieder eine sehr persönliche und in diesem Fall auch eine kunstvolle. Es geht um Leid, Hoffnung, Glück, einen Schicksalsschlag; diese Elemente werden explizit erwähnt, die Rassismus-Thematik wird so umschrieben. Dadurch entfernt sich das Gedicht davon, geht in Richtung einer breiteren Auslegungsmöglichkeit des Inhaltes.

### Gruppe 1 Text 3:

Der Antworttext auf das Gedicht ist wieder in deutscher Sprache ein Brief an die Tante. Diese Textsorte, die zu schreibdidaktischen Zwecken genutzt werden kann, hat im Echoraum eine neue Art der Anwendung gefunden. Es wird zum ersten Mal in Gruppe eins aus der Metaebene Bezug auf den Referenztext genommen, die Ich-Perspektive bleibt aber erhalten. Im Einstieg des Briefes geht es zunächst überhaupt nicht um den Ausgangstext. Vielmehr geht der\*die Autor\*in auf seine\*ihre momentane Situation ein, unter anderem auch auf die COVID-19-Situation. Dieser Antworttext ist während der Zeit des Lockdowns in Österreich zwischen März und Mai 2020 entstanden. Der Brief

erzählt von den strengen Ausgangsbeschränkungen und den Schutzmaßnahmen gegen das Virus und dass sein\*e Autor\*in durch die Situation gelangweilt und genervt ist. Schließlich geht er\*sie auf den Referenztext ein und beschreibt, worum es in dem Gedicht geht, was es für Gefühle in ihm\*ihr auslöst und dass es ihn\*sie depressiv und traurig macht. Gefühle spielen in diesem Antworttext grundsätzlich eine große Rolle, wodurch er es schafft die Gefühle zu transportieren, obwohl er sich mit dem Referenztext auf der Metaebene auseinandersetzt, , wahrscheinlich auch, weil er in Ich-Perspektive geschrieben ist.

### **Gruppe 1 Text 4:**

Diesen Text könnte man als Essay oder Rede einstufen. Dieser ist der erste Text, der nicht mehr aus der Ich-Perspektive erzählt, sondern wirklich direkt den\*die Leser\*in anspricht - und das per Sie. Der\*die Autor\*in regt in deutscher Sprache mit seinem\*ihrem Text an, über Kunst nachzudenken und welche Rolle dabei Depression und Melancholie spielen. Er\*Sie spannt den Bogen weiter in Richtung Umgang mit Krisen und was eine Krise mit mentaler Gesundheit macht. Zu Beginn fällt auch der Begriff "Corona-Pandemie". Schließlich beschäftigt sich der Text mit dem Referenztext, nämlich mit dem Brief, in dem es um ein Gedicht geht. Der\*die Autor\*in schreibt mehr über das Gedicht als über den Brief, das Gedicht (Text 2) wurde also bis zu Text 4 durch diese erste Gruppe transportiert. Nach wie vor sind die Gefühle, die sich durch alle bisherigen Texte gezogen haben, immer noch Teil der schriftlichen Verarbeitung. Der Stil des Textes ändert sich nach einem Absatz hin zur Ich-Perspektive, aber nur kurz, denn nach einigen Zeilen folgt wieder ein Absatz, in dem der\*die Autor\*in ein Appell formuliert, einen Aufruf, sich mehr mit unseren Mitmenschen auseinanderzusetzen.

### **Gruppe 1 Text 5:**

Bei diesem letzten Text der Gruppe eins handelt es sich um eine Analyse des Referenztextes (Text 4). Der\*die Autor\*in tut dies in der Metaebene in Passivformulierungen; er\*sie geht in seinem\*ihrem Text den vorausgehenden Text Stück für Stück durch und hebt drei für ihn\*sie relevante Aspekte hervor. Dieser Antworttext setzt sich analytisch und eher distanziert mit den Elementen auseinander, die in den vorhergehenden Texten behandelt wurden: Krise, speziell die COVID-19-Krise, und psychische Probleme. Allerdings geschieht das in diesem Text ohne einen Bezug auf das persönliche Empfinden des\*der Autor\*in, er\*sie bleibt in seinem\*ihrem Schreibstil analytisch. Die Sprache ist auch hier Deutsch geblieben.

### **Gruppe 2 Text 1:**

Dieser Text wurde auf Deutsch verfasst und ist eine Zusammenfassung des Ausgangstextes von James Baldwin. Die Verarbeitung der Thematik geschieht sachlich auf Metaebene, es wird von dem\*der Autor\*in nicht persönlich Bezug genommen.

**Gruppe 2 Text 2:**

Der Antworttext auf die Zusammenfassung ist ein Brief und wurde auf Englisch verfasst und aus der Ich-Perspektive an den Neffen des\*der Autor\*in geschrieben. Darin wird das Thema Rassismus aufgegriffen und auf sehr persönliche Art verarbeitet. Der\*die Autor\*in bezieht sich auf die Zusammenfassung des Briefes, indem er\*sie einen Brief schreibt, ausgehend von den Inhalten, die in der Zusammenfassung wiedergegeben wurden. Der sachliche und distanzierte Stil der Zusammenfassung wurde im Antworttext in Emotionen und eine persönliche Geschichte transformiert.

**Gruppe 2 Text 3:**

Die hier entstandene Textsorte wurde von uns als Artikel eingestuft, der auf Deutsch über die aktuelle Rassismus-Situation berichtet. Der\*die Autor\*in vertritt die klare Meinung, dass dringend etwas gegen Rassismus getan werden muss und bringt ein Zitat ein, das genauer über die Situation der afroamerikanischen Bevölkerung in den USA berichtet. Danach geht er\*sie kurz auf die dortige Geschichte des Rassismus ein. Was an diesem Antworttext auffällt, ist dass der\*die Autor\*in eine neue, eigene Quelle einbringt.

**Gruppe 2 Text 4:**

Der vierte Antworttext in Gruppe zwei ist als Erörterung einzustufen. Die Sprache des Textes ist Deutsch, sachlich und distanziert und hat einen wissenschaftlichen Stil. Der\*die Autor\*in startet den Text mit dem Thema COVID-19, was in keinem der bisherigen Referenztexte aus Gruppe zwei vorgekommen ist. Wie bereits erwähnt, kann man erkennen, dass die Pandemie und die damit einhergehende Situation auch verarbeitet wurde. Kombiniert wird in diesem Text die Krise aber mit dem Thema Ungleichheit zwischen Bevölkerungsgruppen in den USA. Der\*die Autor\*in bringt ebenfalls neue Informationen aus anderen Quellen in seinen\*ihren Text ein und rückt verschiedene Beispiele in den Fokus, die die ungleiche Verteilung von Ressourcen in COVID-19-Zeiten zeigen. Dieser Text verarbeitet das Thema Rassismus und Ungleichheit in der Gesellschaft im breiteren Rahmen und betrachtet es sachlich und argumentativ aus der Perspektive der neuen Krise.

**Gruppe 2 Text 5:**

Der letzte Text, der in Gruppe zwei entstanden ist, ist ebenfalls eine Erörterung und lehnt sich thematisch und inhaltlich sehr stark an den Referenztext (Text 4) an. Als Sprache wurde auch hier wieder Deutsch gewählt. Der\*die Autor\*in hat auch wieder Quellen in den Antworttext einbezogen, welche die gleichen sind wie im vorigen Text. Der sprachliche Stil wurde beibehalten. Im letzten Absatz aber wechselt der Text in die Ich-Perspektive und persönliche Gedanken und Gefühle des\*der Autor\*in werden erkennbar. Er\*Sie verarbeitet im Text Gefühle der Enttäuschung und Ernüchterung in Bezug auf die Bevölkerung, die sich gerade vom COVID-19-Lockdown erholt und bereits an diversen Geschäften, die nach und nach wieder öffnen, Schlange stehen.

## Diskussion

Betrachtet man die Inhalte der Texte und wie sie sich innerhalb der Gruppen transformieren, so werden innerhalb von Gruppe 1 und Gruppe 2 folgende Ergebnisse deutlich:

In Gruppe eins versetzt sich der\*die Autor\*in im ersten Antworttext mit dem Inhalt von „My Dungeon Shook“ auf sehr persönliche Weise auseinander. Es ist anzunehmen, dass diese persönliche Verarbeitung des Themas aus dem Ursprungstext der Anstoß für die nachfolgenden Verfasser\*innen war, ebenfalls eine persönliche und gefühlsorientierte Auseinandersetzung damit zu vollziehen. Die Ich-Perspektive und der klare Ausdruck von Gefühlen sind charakteristisch für den Großteil der Referenztexte aus Gruppe eins. Das Thema wandelt sich weg von Rassismus hin zu Unterdrückung, Nächstenliebe, Krise, psychischen Problemen und Trauer. Aber nicht nur die Inhalte von den Texten selbst wurden verarbeitet, sondern auch ein prägender äußerer Faktor: die COVID-19-Pandemie. Die Genres der Texte sind sehr unterschiedlich und gaben den Teilnehmer\*innen die Möglichkeit kreativer und auch freier zu schreiben.

Gruppe zwei startet mit einem sehr sachlichen und objektiven Text. Diese Objektivität und Verarbeitung des Inhalts auf der Metaebene bleibt auch in den folgenden Antworttexten weitestgehend erhalten. Der Rassismus ist als prägendes Thema ebenfalls durchgehend präsent. Auch in dieser Gruppe ist die COVID-19-Krise in die Textproduktion eingeflossen. Sie wird in Bezug zur gesellschaftlichen Ungleichheit gestellt und bildet den Hintergrund, vor dem die Themen Ungleichheit und Rassismus diskutiert werden. Innerhalb der Texte drei, vier und fünf wandelt sich der Stil der Texte immer mehr zur Wissenschaftlichkeit. In Text drei wird ein Zitat eingebracht, mit Quellenangabe, so wie es wissenschaftlichen Arbeiten entspricht. Der darauffolgende Text, Text vier, enthält bereits sechs verschiedene Verweise auf Literatur. Der vermehrte Gebrauch von wissenschaftlichen Termini, bzw. eine akademische Ausdrucksweise macht sich bemerkbar, beispielsweise: „Diskrepanz“ (Gruppe 2, Text 4), „Pendant“ (Gruppe 2, Text 4), „pragmatisches Denken“ (Gruppe 2, Text 4), „Makroebene“ (Gruppe 2, Text 4) oder Formulierungen wie: „Aus diesen Gründen wirft eine globale Gesundheitskatastrophe das Schlaglicht auf einen Faktor, der unsere Gesellschaft zu allen Zeiten unterwandert“ (Gruppe 2, Text 4). In Text fünf werden ebenfalls Verweise auf Sekundärliteratur benutzt, um Fakten zu liefern, die Sprache entfernt sich aber wieder etwas von der eben beschriebenen Wissenschaftlichkeit, hin zu einem Text, der auch von persönlichen Meinungen geprägt ist: „Und immer wieder höre ich die Prophezeiung der Medien ‚Es wird ein globales Umdenken stattfinden.‘, aber ich warte noch darauf.“ (Gruppe 2, Text 5). Grundsätzlich kann man erkennen, dass das Thema der Texte eigentlich gleichbleibt und die Flexibilität das Genre betreffend verloren geht. Alle unserer Teilnehmer\*innen an diesem Schreibprojekt sind Student\*innen, wodurch ihnen der wissenschaftliche Schreibstil vertraut ist. Hätten wir unsere Proband\*innen aus einer Grundgesamtheit mit einem anderen Bildungshintergrund gezogen, wären wissenschaftliche Textsorten vermutlich nicht gewählt worden.

Die Transformationen, die die Inhalte der Texte in den beiden Gruppen gemacht haben, lassen uns auf folgende Ergebnisse schließen:

Äußere Umstände schreiben sich im Antwort- und Reaktionsprozess ein. Das hat sich deutlich gezeigt, da die COVID-19-Pandemie ein immer wiederkehrendes Element in beiden Gruppen war. Es wäre

interessant gewesen, wie die Teilnehmer\*innen mit dem Ausgangstext zur Zeit der Black Lives Matter-Bewegung umgegangen wären, da dieser thematisch hervorragend dazu gepasst hätte.

Wissenschaftliche Formate (also wissenschaftssprachlich gehaltene, direkt und offen referenzielle Texte wie etwa ein Thesenpapier, ein wissenschaftlicher Artikel o.Ä.) lassen weniger Transformation von Themen zu, zeichnen sich aber durch einen exakteren Transfer von Informationen aus, da der sprachliche Ausdruck genauer ist und auch Sekundärliteratur genutzt wurde.

Eine klare Autorschaft regt zu Diskursen an. Durch die Ich-Perspektive in den Texten kommt eine klare Positionierung zustande, die Leser\*innen und Reagierende zu einer persönlichen Stellungnahme zu den Inhalten anregt. So steigt die Reaktivität zwischen den Texten und es kommt vermehrt zu ausdrücklichen Reflexionen.

## Fazit

Aus Sicht unserer Ergebnisse könnten Echoräume als schreibdidaktische Methode eingesetzt werden, um beispielsweise Studienanfänger\*innen ihr gewähltes Fach einerseits näher zu bringen, aber vor allem auch, um ihnen ein Gefühl für ihre eigene Position im Diskurs zu geben. Das Schreib-Spiel erlaubt ein geschütztes Eintauchen in wissenschaftliche Referenzialität und versucht durch sein Format, den Schreibenden die Angst vor einer "richtigen" oder "falschen" Antwort zu nehmen. Stattdessen können die Teilnehmenden sich an ein gegebenes Thema herantasten, sich ihren eigenen Standpunkt erschreiben. Zugleich sehen sie die Vielfalt in Diskursen und erkennen, dass es viele verschiedene Blickwinkel gibt, die valide sein können. Es ist allerdings sinnvoll, einige Anpassungen vorzunehmen, wenn man Echoräume auf diese Art anwenden möchte. Wir haben es unseren Teilnehmer\*innen freigestellt, in welchem Genre sie ihren Antworttext verfassen möchten, doch es ist empfehlenswert, wenn die Moderator\*innen die Textsorte vorgeben. Ideal wäre es, eine persönliche Textform zu wählen, um die Autorschaft nicht zu verschleiern, beispielsweise Brief, Meinungsrede, Tagebucheintrag, Gedicht oder innerer Monolog, da wir der Meinung sind, dass die "Reaktivität" dieser Textformate besonders hoch ist und die Hemmschwelle für die Antwort sehr niedrig. Generell sollte die Methode Echoraum in größerem Stil und über einen längeren Zeitraum getestet werden. Interessant wäre es, weiterführend persönliche und Ich-bezogene Texte als Werkzeuge zur Wissensaneignung zu erforschen und im Kontrast zu wissenschaftlichen Textsorten zu betrachten. Möglicherweise ist der Wissenstransfer freier, wenn auch die Ausdrucksmöglichkeiten freier und persönlicher sind.

## Literatur

Aigner, E. (2019). *ECHORAUM*. Wien.

Ovid, P. (1986). *Metamorphosen*. Stuttgart: Reclam.

Derrida, J. (1982). *Die Postkarte*. Berlin: Brinkmann und Bose.

Derrida, J. (1987). *Feuer und Asche*. Berlin: Brinkmann und Bose.

Wittenzeller, J. (2018). Vom Ich-Erzähler des Sachbuchs. Literarische und wissenschaftliche Autorschaft im Vergleich. *Textpraxis. Digital Journal for Philology*, 15, 1-10.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: eigene Abbildung (selbst entwickelte Grafik)

## **WebLicht als korpuslinguistisches Analyseinstrument für studentische Forschungsarbeiten – am Beispiel von Vorwissenschaftlichen Arbeiten**

Andrea Steiner-Cardell (Universität Wien)

Betreuerin: Mgr. Michal Dvorecky, PhD (Universität Wien)

### **Abstract:**

Für die Analyse großer Datenmengen von gesprochener oder geschriebener Sprache bietet das Forschungsfeld der Korpuslinguistik viele Möglichkeiten: Einzelne Elemente natürlicher Sprachen können untersucht werden, aber auch eine Analyse der Gesamtstruktur der Sprache ist möglich. Liegen Sprachdenkmäler in digitalisierter Form vor, so können auch jene Gegenstand einer korpus-basierten Analyse sein. Die Untersuchungen am Korpus führen dazu, dass durch Rückschlüsse neue Theorien gebildet werden und darauf aufbauend neue Erkenntnisse erlangt werden. So auch die korpusbasierte Untersuchung der Autor\*innen Cordula Meißner und Franziska Waller, welche versucht haben, das Repertoire an sprachlichen Formulierungen in geisteswissenschaftlichen Fachdisziplinen abzubilden, um so festzustellen, welche Elemente der alltäglichen Wissenschaftssprache angehören und wo Überlappungen zwischen den einzelnen Disziplinen vorkommen.

Liegt der Fokus nun aber nicht auf den Ergebnissen einer solchen Korpusanalyse, sondern vielmehr auf der technischen Umsetzung, gibt es einiges zu beachten: von der Gewinnung der Rohdaten über die Bereinigung und Konvertierung bis hin zur Auszeichnung der Daten mit Metadaten. Exakt jene Schritte werden in nachfolgenden Artikel beleuchtet, wobei es darum geht aufzuzeigen, welche Möglichkeiten das Open-Source-Softwareprogramm WebLicht für die Auseinandersetzung mit linguistischen Fragestellungen bietet und was es dabei zu beachten gilt.

**Keywords:** Korpuslinguistik, Wissenschaftssprache, studierendenorientiert, WebLicht, Methoden in der Schreibwissenschaft

### **Einleitung**

„Forschung heißt, Wissen über etwas zu erzeugen, das vorher noch niemand gewusst hat. In der Praxis bedeutet das, sich in Zonen des Unstrukturierten hineinzubewegen, das bisher noch keinen Namen hatte.“ (Groebner, 2012, 21) Allerdings reicht es nicht aus, jenes Wissen nur zu erzeugen, sondern dessen Nutzen besteht im Weitergeben, Vertiefen und Verknüpfen, auch mit bereits bestehendem Wissen im interdisziplinären Kontext. Dafür bedarf es einer adäquaten Sprache, die „ein Typ sprachlichen Handelns [ist], in dem Wissenschaft als gesellschaftliche Aufgabe und als Beruf realisiert wird. Dieses Handeln bedient sich allgemeiner und speziell wissenschaftlicher sprachlicher Mittel in zweckmäßiger Weise.“ (Graefen, 1997, 73)

Jene Anforderung erfüllt die Wissenschaftssprache: Sie beschreibt Wissenschaft mit dem ihr zugehörigem Vokabular, sie erläutert Zusammenhänge von Erkenntnisgegenständen und Herangehensweisen und gleichsam definiert sie diverse Formen von Wissen (Moll & Thielmann, 2017, 53).

Obwohl jene Definition eindeutig erscheint, gestaltet sich eine konkrete Darstellung von Wissenschaftssprache schwierig. So verfügt sie nicht nur über Gemeinsamkeiten mit der Alltagssprache,

auch überlappen sich beide hinsichtlich des Wortschatzes, aus dem beide schöpfen. Ehrlich (1999) meint dazu, dass „wissenschaftliches Arbeiten zentral gebunden ist an jene alltägliche Sprache, die das unumgängliche Verständigungsmittel der ganzen Sprachkommunität ist“ (Ehrlich, 1999, 7). Das heißt, dass ohne die Basis der Alltagssprache eine wissenschaftliche Verständigung nicht möglich ist: Eine Vorlesung, ein Laborgespräch, eine Seminardiskussion sind nur deshalb möglich, weil neben den fachsprachlichen Elementen, welche nur einen Teil des Diskurses bzw. des Textes ausmachen, auch alltägliche Sprachelemente zur Realisierung enthalten sind (Ehrlich, 1999, 9).

Weiter wird Wissenschaftssprache als universell verwendbares Konzept verstanden, d.h. einzelne Fachdisziplinen können aus ihrem Wortschatz schöpfen, ohne dass dieser Wortschatz als Teil der Fachsprache der jeweiligen Forschungsrichtung verstanden wird. Konkret bedeutet dies, dass Wissenschaftssprache „sich auf einen Sprachgebrauch bezieht, der als typisch wissenschaftlich bezeichnet werden kann und aufgrund den allen Wissenschaftsdisziplinen eigenen Handlungsbereichen auch in allen wissenschaftlichen Disziplinen zu finden sein müsste.“ (Deml, 2015, 25)

Im Zuge eines Projektes zur Bestimmung des Inventars der allgemeinen Wissenschaftssprache der Geisteswissenschaften haben die Autor\*innen Cordula Meißner und Franziska Wallner ein Korpus zusammengestellt, welches darauf abzielt, eine lexikalische Grundlage für die wissenschaftspropädeutische Sprachvermittlung zu sein. Jenes soll Aufschluss über

das Repertoire an Formulierungsroutinen zur Realisierung der jeweiligen Sprachhandlungen [und die sprachlichen Elemente der] Wissensgewinnung in geisteswissenschaftlichen Disziplinen [geben, denn] hier ist jener Wortschatz zentral, der Ausdrucksmittel für wissenschaftsmethodologische Inhalte bereitstellt – der Bereich der fächerübergreifend gebrauchten Lexik, [die alltägliche] Wissenschaftssprache. (Meißner & Wallner, 2019, 10)

Um den fächerübergreifenden Aspekt in der Untersuchung gewährleisten zu können, wurden für das Korpus „Gemeinsames sprachliches Inventar der Geisteswissenschaften“, kurz GeSIG, 197 Dissertationen aus 19 geisteswissenschaftlichen Fachbereichen herangezogen.

Meißner und Wallner vertreten in ihrer Studie die Ansicht, dass gerade Studierende von Geisteswissenschaften ein besonderes Bewusstsein für Sprache aufbauen (müssen), denn neben ihrer engen Verbundenheit mit der Alltagssprache und ihrer Funktion als Instrument des Erkenntnisgewinns sowie dessen Präzisierung und Weiterentwicklung bewirkt sie eine Weiterentwicklung und Innovation der Sprachverwendung selbst, das heißt, dass die Autoren\*innen mit ihr und über sie ihren individuellen Schreibstil definieren und kreieren. Der Sinn und Zweck besteht demnach nicht nur darin, Wissen zu verstehen, sondern es auch zu gebrauchen und sprachlich adäquat zu beschreiben (Meißner & Wallner, 2019, 16-18)

Jenes sich aus 19 Teilkorpora zusammensetzende Korpus wird als repräsentative Quelle für den natürlichen und authentischen Sprachgebrauch angesehen, da die korpuslinguistische Bearbeitung erst nach Beendigung des Schreibprozesses durchgeführt wurde. Die Autorinnen haben sich für die induktive Vorgehensweise entschieden: Im Vorfeld der Analyse wurden keinerlei Hypothesen erstellt oder auf anderen Theorien basierende Ansätze übernommen. Vielmehr wurden ausgehend von den Ergebnissen theoretische Rückschlüsse gezogen.

So haben Meißner und Wallner das „GeSIG“ etwa nach Wortarten, Häufigkeitsklassen und

autor\*innenübergreifender Lexik untersucht. Weiter haben sie sich auch mit der funktionalen Erschließung des „GeSIG“ Inventars auseinandergesetzt, was am Beispiel des Verbs „darstellen“ exemplarisch aufgezeigt wurde. Mit ihrer Studie konnten sie nicht nur neues Wissen erzeugen und so eine bis dahin bestehende Forschungslücke füllen, sondern sie regten damit zu weiterführenden Fragestellungen und Forschungsvorhaben an – so auch zum Inhalt dieses Artikels, welchem die Frage vorausgegangen ist, wie eine solche korpusbasierte Untersuchung aussehen könnte, wenn jene im Zuge eines studentischen Forschungsprojektes zur Wissenschaftssprache durchgeführt würde. Das bedeutet: Welche Überlegungen gilt es zu treffen und welche Kriterien zu definieren? Welche Einzelschritte sind im Zuge der Korpusbearbeitung notwendig, um eindeutige Ergebnisse zu erhalten und wie sind jene Ergebnisse zu lesen bzw. inwiefern können diese als Basis für weiterführende Fragestellungen gelten? Die Analyse des Korpus bzw. die daraus resultierenden Ergebnisse stehen nicht im Vordergrund. Vielmehr geht es um das Forschungsdesign und die technische Umsetzung unter Berücksichtigung der Überlegung, dass das analysierte Korpus für weiterführende Forschungsvorhaben verwendet werden könnte. Ein mögliches Forschungskonzept könnte sein, ein ähnliches Projekt wie jenes von Meißner und Wallner durchzuführen, bei dem anstelle von Dissertationen etwa Vorwissenschaftliche Arbeiten als Textgrundlage verwendet und jene hinsichtlich spezifischer Kriterien untersucht werden, ggf. mit Fokus auf die darin enthaltenen Elemente der alltäglichen Wissenschaftssprache.

## **Was ist ein Korpus und warum Korpuslinguistik?**

Ein Korpus ist grundsätzlich eine digitalisierte Sammlung von geschriebener oder gesprochener Sprache, welche in ein (bestimmtes) kontextuelles Umfeld eingebettet ist. Jene kontextuelle Einbettung ist genau genommen eine Mindestanforderung, welche ein Textkorpus erfüllen muss, das heißt im Gegenzug, dass eine bloße Ansammlung von Wörtern, selbst wenn es sich beispielsweise um eine Liste von Verben mit dem Präfix ver- handelt, noch kein Korpus darstellt. Mit dieser Forderung geht das Kriterium der Authentizität einher: Je geringer die Beeinflussung des Texterstellungsprozesses, desto höher der Grad der Authentizität. Allerdings darf in diesem Zusammenhang das Forschungsvorhaben nicht außer Acht gelassen werden, denn jenes bedingt zusätzlich, inwieweit von außen auf die Textproduktion eingegriffen wird bzw. diese von außen reguliert wird (Hirschmann, 2019, 2-3). Das übergeordnete Ziel sollte es dennoch sein, die chomsky'sche Prämisse zu wahren, die besagt, dass „ein Korpus niemals repräsentativ für Sprache sein kann, da eine Sprache unendlich ist, während ein Korpus immer nur einen endlichen Sprachausschnitt darstellt“ (Lenz, 2000, 10).

Unabhängig dessen gilt generell: je umfassender das Korpus, desto größer dessen Aussagekraft.

In ihrer Konzeption werden Korpora als wiederverwertbare Ressource verstanden, was bedeutet, dass mehrere Untersuchungen an ein und demselben Korpus möglich sind. Gleichsam kann ein Korpus auch als Vergleichsobjekt selbst gesehen werden. Somit ergibt dies die Möglichkeit, ähnliche Korpora miteinander zu vergleichen (Lemnitzer & Zinsmeister, 2015, 13). Darüber hinaus tragen korpuslinguistische Analysen dazu bei, „eine empirische Basis für andere Forschungszeige im Bereich [der] Sprachtechnologie zu schaffen und der damit verbundene Gedanke der Standardisiertheit und der Wiederverwendbarkeit [fungiert]“ interdisziplinär. (Lenz, 2000, 8)

Grundsätzlich sind korpuslinguistische Untersuchungen eher quantitativ als qualitativ und gleichsam werden jene aus einer induktiven als aus einer deduktiven Perspektive her betrachtet. Induktiv ist die Perspektive deshalb, weil aus den analysierten Daten auf Gesetzmäßigkeiten rückgeschlossen wird. Es wird darauf verzichtet, die Daten vorab zu strukturieren, lediglich die empirischen Beobachtungen sind von Bedeutung, anders als bei der deduktiven Methode, wo bereits vor der Analyse explizit festgehalten wird, worauf fokussiert werden soll und welche vorab definierte Hypothese es zu beantworten gilt. Dabei wird eine strikte Trennung dieser Vorgehen nicht als sinnvoll erachtet, denn „induktiv abgeleitete Regeln müssen sich bewähren, indem sie deduktiv an anderen Daten getestet werden.“ (Bubenhofer, 2009, 17). Demnach bedeutet dies, dass Korpuslinguistik „die Beschreibung von Äußerungen natürlicher Sprachen, ihrer Elemente und Strukturen, und die darauf aufbauende Theoriebildung auf der Grundlage von Analysen authentischer Texte, die in Korpora zusammengefasst sind.“ (Lemnitzer & Zinsmeister, 2015, 14) ist.

## WebLicht – Web-based Linguistic Chaining Tool

Das webbasierte Analyseprogramm WebLicht ist eine sogenannte serviceorientierte Architektur (SOA), die

an execution environment for automatic annotation of text corpora [is]. Linguistic tools such as tokenizers, part of speech taggers, and parsers are encapsulated as web services, which can be combined by the user into custom processing chains. The resulting annotations can then be visualized in an appropriate way, such as in a table or tree format. (WebLicht, n.d.)

Entwickelt wurde WebLicht im Oktober 2008 als Teil der Deutschen Sprachressourcen-Infrastruktur (D-SPIN), was wiederum ein Teilprojekt des europäischen CLARIN – Common Language Resources and Technology Infrastructure – Projektes ist (WebLicht, n.d.).

Aus zweierlei Gründen wurde dieses Programm zum Auszeichnen der Daten herangezogen: Zum einen werden Wörter und Satzzeichen als Einzelelemente definiert, was ein essenzielles Auswahlkriterium darstellte. Zum anderen ist es das Grundverständnis von CLARIN, digitale Sprachressourcen und computerbasierte Bearbeitungswerkzeuge als Open-Source-Software für Lehrende, Forscher\*innen, Student\*innen und Citizen Scientists verschiedenster Disziplinen anzubieten, was die Benutzung der Software – Login mittels Universitätsaccount – absolut unkompliziert gestaltet (CLARIN, n.d.).

Eine Installation auf dem Computer ist nicht notwendig, was den Vorteil mit sich bringt, dass eine ortsunabhängige Bearbeitung des Korpus möglich ist. Weiter ist es auch nicht nötig, dass andere Softwareprogramme bzw. zusätzliche Dateien für die Bearbeitung des Korpus installiert werden, da WebLicht bereits über eine Reihe von Tools verfügt. Darüber hinaus ist WebLicht an kein spezielles Betriebssystem gebunden; es wird lediglich ein Standard-Webbrowser dafür benötigt (Web-Licht, n.d.).

WebLicht folgt nicht nur dem Open-Source-Konzept, sondern auch seine Konstruktion impliziert das Verständnis von data sharing:

To make sure that all tools are interoperable, WebLicht has implemented a common inter-change format for digitized texts: The Text Corpus Format [...]. TCF is used exclusively as in-ternal processing format designed to support efficient data sharing and web service execu-tion. Using TCF ensures interoperability between WebLicht tools and resources.“ (WebLicht, n.d.)

TCF ist ein XML-basiertes Format, welches mit seiner schichtartigen Struktur garantiert, dass die verschiedenen Annotationsmöglichkeiten in WebLicht als eigenständige Ebenen (layer) konzipiert und so keine anderen Ebenen oder auch Metadaten überschrieben werden (WebLicht, n.d.).

Neben WebLicht gibt es noch andere Programme zur Korpusanalyse. Eines davon ist EXMARaLDA. Es handelt sich dabei um ein flexibles Annotationsprogramm, welches keine vordefinierten Annotationsarten enthält und einzelne standardisierte Untersuchungsprozesse bis zu einem gewissen Grad an das jeweilige Forschungsvorhaben anpassen lässt. Daher wird jenes besonders gerne für kleinere Korpora und für Video- bzw. Audiodaten verwendet (Hirschmann, 2019, 23). Neben dem Transkriptions- und Annotationseditor (Partitur-Editor) enthält es auch ein Verwaltungswerkzeug (Corpus-Manager) sowie ein Such- und Analysewerkzeug (EXAKT) (EXMARaLDA, n.d.).

EXMARaLDA ähnlich sind die Suchtools IMS Open Corpus Workbench (CWB), in welches auch neue Korpora eingepflegt werden können, um diese hinsichtlich Wortart und Syntax (Chunking) zu analysieren. Dieselben Analysemöglichkeiten (z.B. Wortartenannotation, Abbildung von Kollokationen) bietet das Korpustool AntConc, welches vom englischen Korpuslinguisten Laurence Anthony entwickelt wurde. Ebenso stellt TIGERSearch ein Einstiegsprogramm in die Korpuslinguistik dar. Dieses Programm kann Teilkorpora bilden, für die dann spezifische Suchabfragen generiert werden können (Lemnitzer, 2015, 94).

## Forschungsdesign

Bevor nun die zu bearbeitenden Textquellen entweder mittels Copy&Past eingefügt oder als Datei in WebLicht hochgeladen werden können, müssen die einzelnen Texte vor der Analyse bereinigt und konvertiert werden, siehe Arbeitsschritt „Datenaufbereitung“ in der nachfolgenden Grafik.

Grundsätzlich ist die Textanalyse in drei Arbeitsblöcke – Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung – unterteilt, welche Teilarbeitsschritte enthalten. Erst wenn jene abgeschlossen wurden, kann mit dem nächsten Arbeitsschritt begonnen werden.

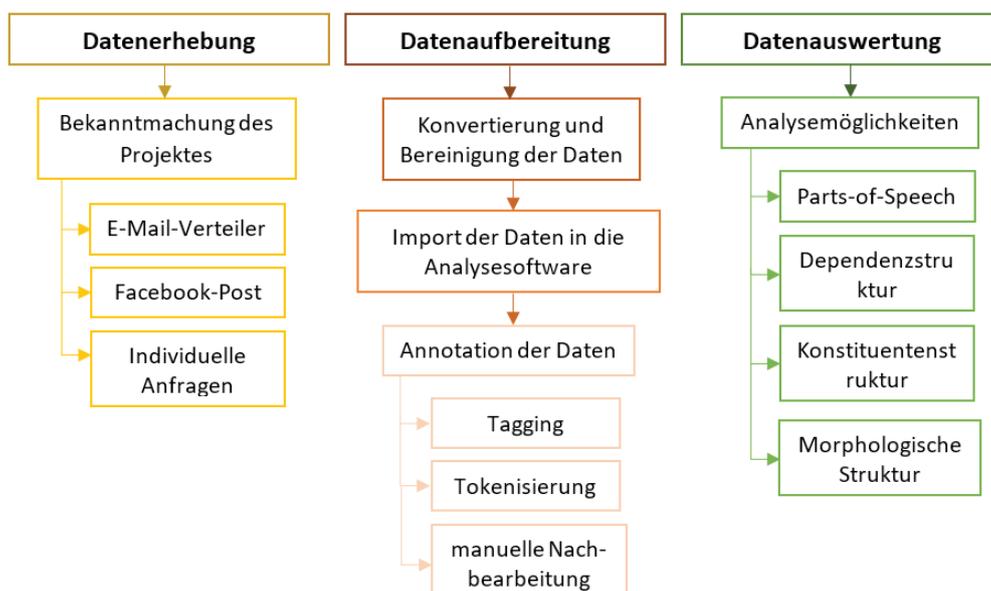


Abbildung 1: Prozessverlauf (eigene Abbildung)

## Datenerhebung

Im Zuge der Projektkonzeption wurde die Entscheidung getroffen, Vorwissenschaftlichen Arbeiten (VWA) aus geisteswissenschaftlichen Schulfächern für die Korpusanalyse zu verwenden. Zum einen spielte die Zugänglichkeit über direkte Anfragen (Mailverteiler, Facebook-Post, individuelle Emailanfragen) eine Rolle. Zum anderen werden diese bereits als Gegenstand von studentischen Untersuchungen herangezogen, d.h. Forschungsinteresse und Relevanz bestehen.

Darüber hinaus bestand die Überlegung, dass weiterführende Auseinandersetzungen mit dem in VWA enthaltenen Wortschatz äußerst spannend sind, etwa die Verwendung einzelner Verben oder Verbklassen, der Einsatz von Konjunktionen und deren Umgebung im Satz oder welche Elemente der alltäglichen Wissenschaftssprache in der VWA enthalten sind, zumal es eine Anforderung der VWA ist, wenn auch unabhängig von ihrer fachlichen Zuordnung „inhaltliche Kenntnisse [...], Kommunikations- und Diskursfähigkeit, logisches und kritisches Denken sowie eine klare, angemessene Sprachform.“ (Karmasin & Ribing, 2018, 10) Das bedeutet, dass auch hier die alltägliche Wissenschaftssprache zum Tragen kommt, insbesondere da die VWA „in die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens einführen [soll] und [...] als Vorbereitung für ein Universitäts- oder Hochschulstudium [dient].“ (Karmasin & Ribing, 2018, 9)

Dem Prinzip des höchstmöglichen Maßes an Authentizität folgend, wurden nur jene VWA verwendet, welche zum Zeitpunkt der Analyse bereits fertiggestellt waren. Ergo lassen sich die daraus gewonnenen Daten als nicht-elizitiert und nicht-introspektiv bezeichnen, da sie authentischen Produktionskontexten entnommen sind (Hirschmann, 2019, 5).

## Datenaufbereitung

Die ursprünglichen PDF-Dateien wurden in Word-Dateien konvertiert, um sämtliche irrelevanten und auswertungsverzerrenden Dokumententeile zu entfernen. Darunter fielen Verzeichnisse, Abbildungen und sonstige nicht als Primärtext geltende Textteile, also jene Textelemente, die keinen wissensverarbeitenden Charakter aufweisen. Besonderer Fokus lag dabei auf den personenbezogenen Daten. Es wurde den Autoren\*innen der VWA im Vorfeld versichert, dass keinerlei personenbezogene Daten mit in die Untersuchung einfließen oder im Artikel veröffentlicht werden.

Im Anschluss an die Bereinigung und Konvertierung der Primärdaten wurden diese in WebLicht eingespielt, um Metadaten, also Daten zu den Primärdaten, zu gewinnen. Hierfür war es notwendig, die Primärdaten mittels spezieller Tools auszuzeichnen – zu annotieren –, um sie dann wiederum in ein lesbares Format zu transformieren.

Nachdem die Konvertierung der VWA von PDF in Worddokumente abgeschlossen war und jene in eine Gesamtdatei zusammengefügt wurden, konnte das Korpus nach Auswahl der Sprache (Deutsch) und des Modus – easy oder advanced – in WebLicht importiert und ausgezeichnet werden.

Für die Bearbeitung des Korpus wurde der easy Modus verwendet. In dieser Einstellung bietet WebLicht als serviceorientierte Architektur (SOA) vordefinierte Analyseprozesse an, welche unterschiedliche Aspekte des Korpus beleuchten: Part-of-Speech Tags and Lemmas, Morphology, Constituent parses, Dependency parses, oder Named entities. Anders als im Advanced Modus, wo Benutzer\*innen die

Analysewerkzeuge selbst wählen können, d.h. das Programm bietet einzelne Tools an, die beliebig strukturiert werden können (WebLicht, n.d.).

## Der Annotationsprozess

Im Zuge des Annotierens, welches automatisch oder durch Benutzer\*innen gesteuert werden kann, werden die Daten getaggt, d.h. die Daten werden mit morphosyntaktischen Informationen versehen. Demnach erfolgt beim Part-of-Speech (POS)-Tagging die Zuweisung der jeweiligen Wortart (Substantiv, Verb, Adjektiv, etc.) zu den einzelnen Elementen im Korpus (Lemnitzer & Zinsmeister, 2015, 63).

Jene Zuteilung der Kategorien bzw. Merkmalklassen erfordert ein auf bestimmten Richtlinien basierendes Verfahren, welches das Prinzip der Konsistenz gewährleistet, also gleichartige Phänomene nach denselben Regeln auszeichnet bzw. definiert. Auf diese Weise unterliegt der Annotationsprozess festen Regeln, wodurch wiederum die Aussagekraft der Ergebnisse garantiert wird. (Hirschmann, 2019, 22f)

Für die Annotation der Daten wird ein sogenanntes „Tagset“ verwendet, welches eine Liste aller der von der Analysesoftware verwendeten Wortarten darstellt. Gängige Tagsets umfassen zwischen 50 und 150 Einzeltags (Lemnitzer & Zinsmeister, 2015, 63).

Für Korpusanalysen im deutschsprachigen Raum gilt das Stuttgart-Tübingen Tagset (STTS) als Standard-Tagset. Jenes 1999 veröffentlichte Tagset ist das Resultat der Kombination zweier Tagsets, eines von der Universität Stuttgart und das andere von der Universität Tübingen stammend, welches die Annotation deutschsprachiger Textkorpora vereinfachen sollte. Diese Liste setzt sich aus insgesamt 54 Tags zusammen, 48 reine Tags und 6 zusätzliche Tags für etwa fremdsprachliches Material, Satzzeichen und Nichtwörter wie etwa XY. Diese Tags spiegeln „die Hauptwortarten und ihre Unter-kategorien [...] wider. Die tags bestehen aus möglichst selbsterklärenden Buchstabensequenzen, die von links nach rechts gelesen zuerst die Hauptwortart und dann die Unterwortart kodieren, also von der allgemeinen Information zur spezifischen hinführen.“ (Schiller, 1999, 4)

Weitere Elemente, die neben der Wortart mittels des STTS ausgezeichnet werden, sind syntaktische Positionen, Distribution des Wortes, grammatische Funktionen sowie die Morphologie bzw. die Semantik betreffende Eigenschaften. Darüber hinaus werden auch Satz- wie Sonderzeichen als solche erkannt. (Lemnitzer & Zinsmeister, 2015, 63)

Folglich ist zwischen zweierlei Arten von Annotation zu unterscheiden: einerseits das Wortarten-Tagging (POS-tagging) und andererseits die Annotation von Flexionsmorphologie, bei der das Token analysiert und dessen Grundform, das Lemma, gebildet wird, d.h. nicht konjugierte (Infinitivform des Verbs), nicht deklinierte (Nominativ Singular des Nomens) und flexionslose (Adjektiv-)Form des Wortes. (Hirschmann, 2019, 35-38)

Parallel zum Tagging verläuft der Arbeitsschritt der „Tokenisierung“. Darunter wird das Zerlegen des Korpus in die kleinste zählbare Einheit – „Token“ – verstanden, wobei die Definition, was als kleinste zählbare Einheit gilt, vom Forschungsvorhaben abhängt. In den meisten Fällen einer Korpusanalyse markieren Leerzeichen die Grenzen zwischen den einzelnen Token, was bedeutet, dass jedes Wort und jedes Satzzeichen als Token verstanden wird. Ferner kann eine Tokenisierung auf Satz-, Morphem-,

Zeichen- oder Lautebene durchgeführt werden. Essenziell ist nur, dass – wie auch bei der Annotation selbst – die Tokenisierung einheitlich und das gesamte Korpus betreffend erfolgt. Abgesehen von der allgemein gültigen Definition, dass ein Wort und ein Satzzeichen Token sind und jene durch Leerzeichen voneinander getrennt sind, besteht natürlich die Möglichkeit bzw. die Notwendigkeit, weitere Regeln und Richtlinien für die linguistische Aufbereitung zu definieren, etwa wie mit Eigennamen, Abkürzungen oder auch der Spatienschreibung im Zuge der Analyse verfahren werden soll. (Hirschmann, 2019, 32-38)

Ist es nicht möglich, ein Token im Zuge des automatisierten Annotationsprozesses eindeutig zu taggen, kann dies durch eine manuell angefertigte Regel oder einen Wahrscheinlichkeitswert im Nachhinein gemacht werden. Daher wird in der Korpuslinguistik auch zwischen regel- und wahr-scheinlichkeitsbasiertem Annotieren differenziert. (Hirschmann, 2019, 41)

Dies hat zur Folge, dass nach dem automatischen POS-Tagging und der Lemmatisierung ein Zwischenarbeitsschritt vonnöten ist, bevor mit der Auswertung der Ergebnisse begonnen werden kann. Somit erfolgt zusätzlich zur (halb)automatischen Annotation eine manuelle Nachbereitung. Lemnitzer & Zinsmeister (2015, 69) bilden den Prozess des Taggings folgend ab:

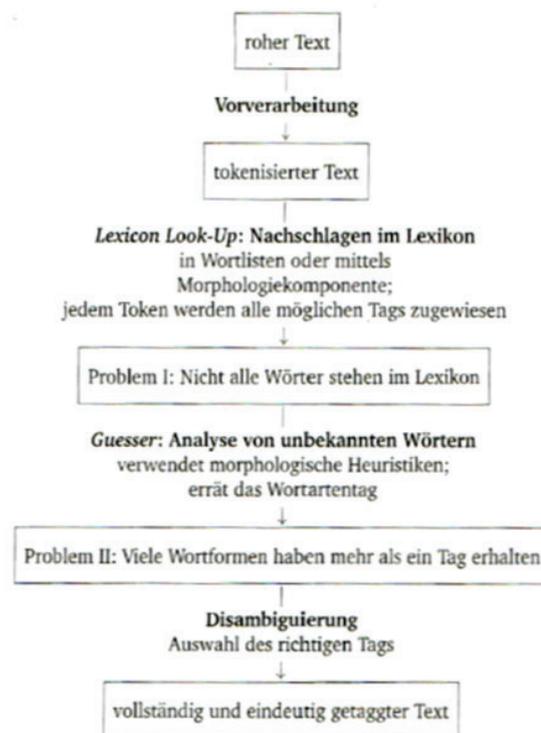


Abb. 2: POS-Tagging und Tokenvergabe (Lemnitzer & Zinsmeister, 2015, 69).

## Datenauswertung

Im Folgenden werden die einzelnen Analysemöglichkeiten in WebLicht abgebildet.

Das Korpus setzt sich mit neun Einzeldateien wie folgt zusammen:

- VWA 1: 32 Seiten, Entstehungsort/-jahr: Wien, 2015
- VWA 2: 25 Seiten, Entstehungsort/-jahr: Wien, 2016
- VWA 3: 31 Seiten, Entstehungsort/-jahr: Scheibbs, 2017
- VWA 4: 31 Seiten, Entstehungsort/-jahr: Wien, 2019
- VWA 5: 42 Seiten, Entstehungsort/-jahr: Wien, 2019
- VWA 6: 32 Seiten, Entstehungsort/-jahr: Wien, 2019
- VWA 7: 44 Seiten, Entstehungsort/-jahr: Wien, 2019
- VWA 8: 32 Seiten, Entstehungsort/-jahr: Wien, 2019
- VWA 9: 40 Seiten, Entstehungsort/-jahr: Wien, 2019

Nach der Aufbereitung der Daten ergab sich eine Gesamttokenanzahl von 64.523 Token. Für die Bearbeitung wurde das Korpus in die Bearbeitungsoberfläche Chain 1 eingepflegt. Chain deshalb, weil darunter die einzelnen Tool Chains – Verarbeitungsketten – verstanden werden, welche gleichzeitig, auf verschiedenen Ebenen, das Korpus bearbeiten: “The tools take the output of the preceding tool as their input, add information to these input data in a cumulative way, and do not alter either the primary data nor the data which were added by preceding tools.” (WebLicht n.d.)

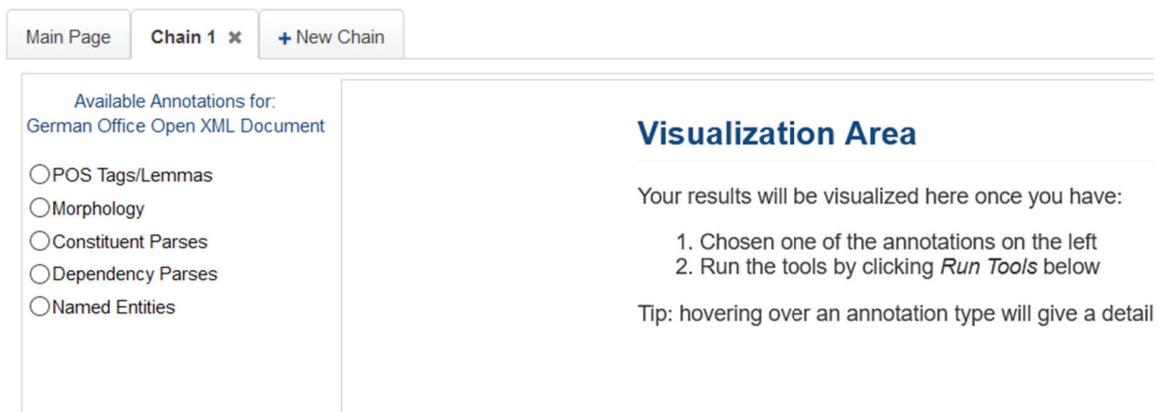


Abb. 3: Easy Modus in WebLicht. Screenshot.

Die Verarbeitungsketten sind am unteren Bildschirmrand ersichtlich. So können User\*innen eigenhändig entscheiden, ob und wann welche Annotation am Korpus durchgeführt werden soll. Defaultmäßig wird der importierte Text in das zuvor erwähnte TCF umgewandelt. Die Segmentierung des Korpus in einzelne Sätze und Tokens bildet den nächsten Arbeitsschritt, welchem das Tagging durch den TreeTagger folgt.

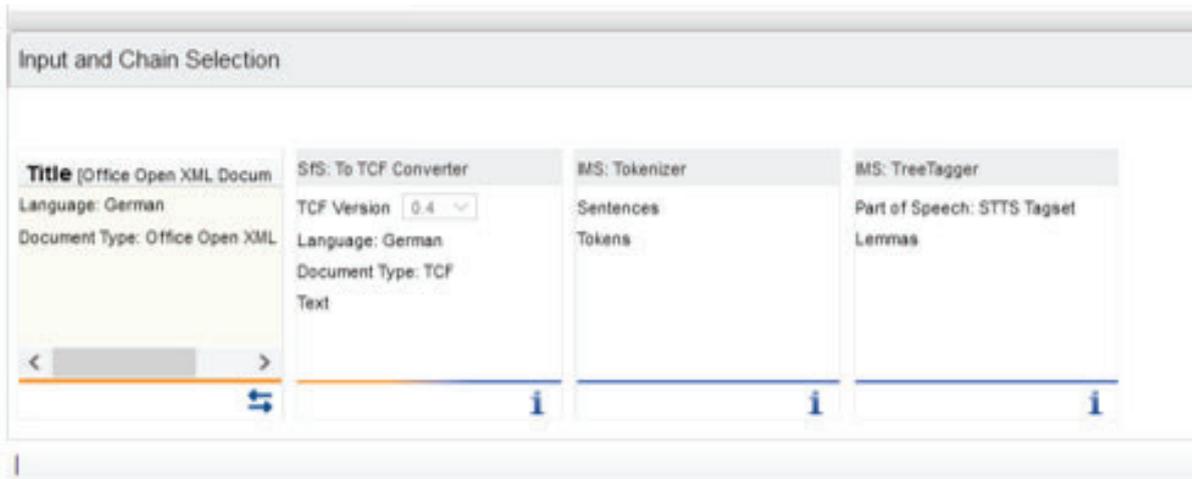


Abb. 4: Chain Selection in WebLicht (Screenshot)

Mittels des Befehls Run Tools (rechter Bildschirmrand unter der Visualization Area) beginnt Web-Licht mit der Annotation der Daten. Beim POS-Tagging werden die einzelnen Sätze hinsichtlich ihrer Tokens (Wort), POS (Wortart), Lemmata (Grundform des Wortes), Nummerierung (Position) im Korpus und dem Text selbst aufschlüsselt.

token	pos	lemma	word	text
Die	ART	d	152	Die
Motivation	NN	Motivation	153	Motivation
hängt	VFIN	hängen	154	hängt
aber	ADV	aber	155	aber
stark	ADJD	stark	156	stark
von	APPR	von	157	von
der	ART	d	158	der
Reaktion	NN	Reaktion	159	Reaktion
des	ART	d	160	des

Abb. 5: POS-Tagging in WebLicht (Screenshot)

Äußerst relevant für die Berechnung von Korrelationen ist die Abbildung der Abhängigkeitsstruktur des Korpus, auch Dependency Phrases genannt. Dabei basiert die Satzhierarchie auf den Abhängigkeiten (Dependenzen) der einzelnen Satzglieder zueinander. Es gibt ein „Regens“ und ein davon abhängiges „Dependens“. (Lemnitzer & Zinsmeister, 2015, 73)

Zur graphischen Darstellung verwendet WebLicht die funktionale Abhängigkeitsstruktur (Pfeile), wie in der nachfolgenden Abbildung zu sehen ist. Zusätzlich zu den Pfeilen, welche „Regens“ und „Dependens“ abbilden, annotiert WebLicht die einzelnen Satzglieder: Im nachfolgenden Satzbeispiel ist wurden etwa als Satzwurzel (root) definiert, welches beispielsweise von Frauen regiert wird, dessen grammatische Funktion wiederum das Subjekt des Satzes darstellt und somit das Kürzel SUBJ erhält.

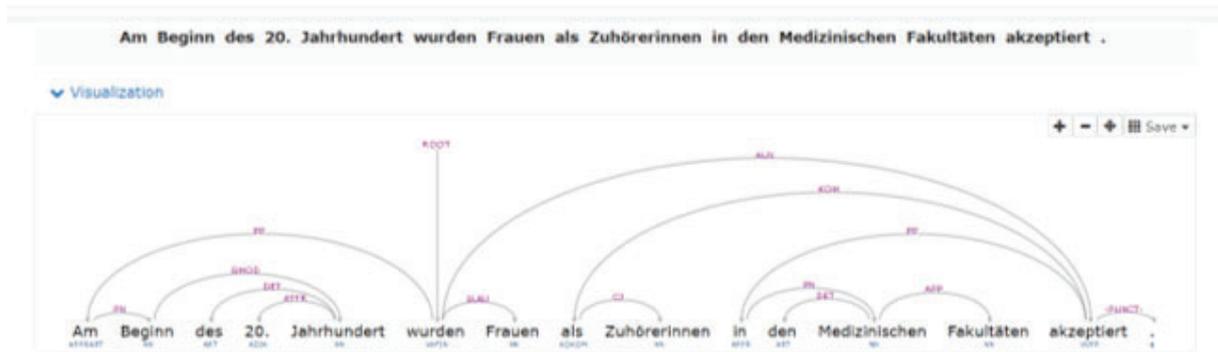


Abb. 6: Dependency Phrases in WebLicht (Screenshot)

Neben der Dependenzstruktur bietet WebLicht die Möglichkeit die Konstituentenstruktur, Constituent Phrases, abzubilden. Die Software bedient sich dafür des Berkely Phraser Analysers. Diese linguistische Theorie, auf den amerikanischen Strukturalismus zurückgehend, definiert Sätze als hierarchisch geschachtelte Konstrukte, die aus Untereinheiten bestehen, welche Sequenzen von zusammenhängenden Wörtern ergeben. Gängige Darstellungsmöglichkeiten sind etwa die Klammerstruktur.

Ähnlich verhält es sich bei der Baumstruktur: dabei steht der sogenannte Wurzelknoten (root) an der Spitze. Von diesem aus verlaufen die Äste (Kanten bzw. edges) zu verschiedenen Knoten (node), die jeweils einem höher gelegenen Knoten zugeteilt sind. Das Wort selbst wird als terminaler Knoten bezeichnet. Darüber hinaus können in einem Korpus die Phrasen (Nominalphrase, Verbalphrase, etc.) oder Chunks (prosodische Einheiten) abgebildet werden. (Lemnitzer & Zinsmeister, 2015, 71-75)

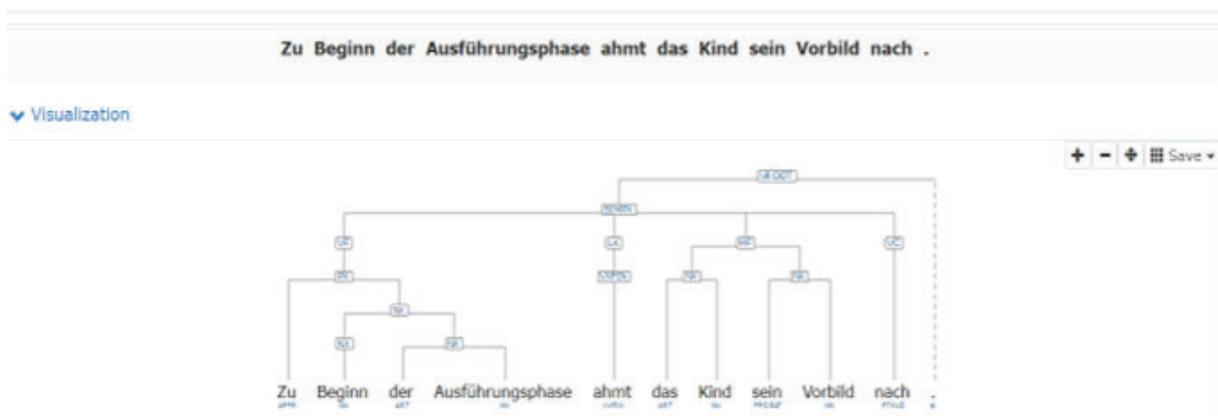


Abb. 7: Constituent Phrases in WebLicht (Screenshot)

Eine vierte Darstellungsmöglichkeit ist die Aufspaltung des Korpus in seine morphologischen Einheiten. Im Zuge jener Analyse werden den einzelnen Token Kategorien wie etwa Kasus, Genus, Numerus, Person, Tempus und Modus zugeordnet. Kann einem Token ein zweideutiger morphologischer Wert zugeordnet werden, so vergibt das STTS einen Asterisk. (Lemnitzer & Zinsmeister, 2015, 68)

Sidra	nominative	proper na...		singular			43002	Sidra
ist		verb	true	singular	3	present	43003	ist
jetzt		adverb					43004	jetzt
neun		cardinal					43005	neun
Jahre	accusative	regular no...		plural			43006	Jahre
alt		adjective					43007	alt
und		conjunction	true				43008	und
ist		verb	true	singular	3	present	43009	ist
körperlich	nominative	regular no...	masculine	singular			43010	körpe
altersentsprech...		adjective					43011	alters

Abb. 8: Morphology in WebLicht (Screenshot)

Nach erfolgter Bearbeitung kann das annotierte Korpus mit dem Befehl Download Chain heruntergeladen werden, etwa als XML- oder CSV-Datei. Ohne weitere Probleme soll es möglich sein, die annotierte Datei in andere Programme einzuspeisen bzw. in andere Formate zu konvertieren.

## Einspielen des mit WebLicht annotierten Korpus in die Open-Source-Statistiksoftware RStudio

Dieser Annahme wurde im nächsten Schritt nachgegangen, als versucht wurde, die aus WebLicht heruntergeladene Datei in die Software RStudio einzupflegen und mittels einzelner Befehle der Programmiersprache R weiterzubearbeiten. Es wollte festgestellt werden, ob ein reibungsloses Einspielen und Weiterbearbeiten der Datei möglich ist, oder ob es zu Problemen kommt und wenn ja, wie diese aussehen.

RStudio ist „an integrated development environment (IDE) for R. It includes a console, syntax-highlighting editor that supports direct code execution, as well as tools for plotting, history, debugging and workspace management.“ (RStudio, n.d.)

```

1 #woerterbuch installieren und laden
2 install.packages("languager")
3 library(languager)
4
5 #Arbeitsverzeichnis setzen - Anpassen! Oder im Menü Session>Set Working Directory > Choose Directory
6 setwd("C:/Users/MEHS/Downloads")
7
8 #Einlesen der Daten / CSV-Datei in die variable (vorne definiert)
9 daten <- read.csv("tokens.csv", encoding="UTF-8")
10 #überprüfen:
11 head(daten)
12 # übersicht ueber die Daten: bei pos Teil=Anzahl der wortartentags, die verwendet wurden
13 # bei lemma: Anzahl der lemmata, die verwendet wurden
14 str(daten)
15 #Ausgabe aller POS-Tags:
16 daten$pos
17 #Haeufigkeiten aller POS anzeigen und in die variable Anzahl_Pos <- schreiben
18 table(daten$pos)
19 Anzahl_Pos<-table(daten$pos)
20 #Haeufigkeiten aller lemmata in die variable Anzahl_Lemma anzeigen und <- schreiben

```

Abb. 9: RStudio Desktop Surface Structure (Screenshot)

Anders als bei WebLicht musste die Software lokal auf dem Rechner installiert werden. Erst danach konnte die Datei aus WebLicht importiert und in R bearbeitet werden. Einfache Befehle wie die Abfrage der Anzahl der getaggten Wortarten bzw. der Lemmata oder die Abbildung der Häufigkeit aller POS und Lemmata sowie die prozentuellen Angaben zu POS und Lemmata sind problemlos möglich.

Wobei an dieser Stelle darauf verwiesen werden sollte, dass ein grundlegendes Verständnis von RStudio gegeben sein sollte, d.h. ein Einlesen bzw. Einarbeiten in die Software notwendig ist. Besonders für die Darstellung von Grafiken (Plots), welche nach der sogenannten „Grammatik von Grafiken“ realisiert werden. (Wickham, n.d.)

Nachfolgende Grafik wurde direkt in RStudio erstellt und zeigt etwa die die Häufigkeiten der einzelnen Tags.

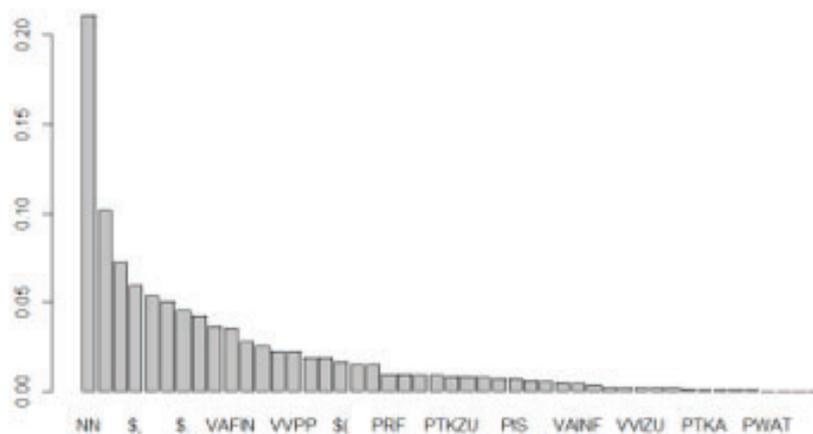


Abb. 10: Häufigkeiten (Tags), eigene Abbildung aus dem beschriebenen Datensatz, erstellt in RStudio

Wenig überraschend ist, dass „normale Nomen“ (NN), gefolgt von Satzzeichen „Komma“ (S,) und „satzbeendende Funktion“ (S.) die drei häufigsten Tags darstellen und an vierter wie fünfter Stelle das „finite Voll- oder Kopularverb“ (VAFIN) und das „partizipiale Vollverb (Partizip II)“ (VPPP) ste-hen.

Im Anschluss daran wurden die XML-Dateien, Lemmata und POS-Tags gesamt aus RStudio in CSV-Dateien umgewandelt, etwa zur weiteren Bearbeitung mit Excel. Diese sieht für die POS-Tags im Korpus der VWA hinsichtlich ihrer Häufigkeit so aus:

1	NN (normales Nomen)	13635
2	ART (Artikel)	6546
3	APPR (Präposition)	4662
4	\$, (Komma)	3838
5	ADJA (attributives Adjektiv)	3440
6	ADV (Adverb)	3274
7	\$. (satzbeendende Interpunktion)	2923
8	VVFIN (finites Vollverb)	2732
9	KON (nebenordnende Konjunktion)	2360
10	VAFIN (finites Voll- oder Kopulaverb)	2270

Die Tabelle zeigt, welche zehn Tags in welcher Häufigkeit im Korpus vorkommen. Es ist nicht verwunderlich, dass Nomen und Artikel erst- und zweitgereiht sind, gefolgt von Präpositionen und dem Satzzeichen „Beistrich“.

Der Import des in WebLicht bearbeiteten VWA-Korpus in RStudio sowie die weiterführenden Arbeitsschritte gefolgt vom Export und der Konvertierung in Excel waren problemlos möglich. Das deutet, beide Programme sowie deren Auswertungen miteinander kompatibel sind, was für Projekte vorteilhaft ist, wo nicht nur mit einem einzigen Softwareprogramm gearbeitet wird oder wo es notwendig ist, Ergebnisse so kompatibel als auch nachhaltig wie möglich zu gestalten.

## Resümee

Bereits vor der hier durchgeführten Analyse am VWA-Korpus war das allgemeine Verständnis gegeben, dass jene technischen Konzepte und Methoden, die im Forschungsprojekt von Meißner und Wallner verwendet wurden, problemlos auf andere, weniger umfangreiche Textkorpora angewandt werden können, zumal korpusbasierte Annotationsprogramme unabhängig des verwendeten Korpus nach einheitlichen Schemata vorgehen.

Nachdem es nun nicht primär um die Frage ging, wie denn ein solches Projekt strukturiert sein, welche Forschungsfrage(n) darin untersucht werden oder in welchem Kontext die Ergebnisse behandelt werden könnten, stellte sich die Frage, welche Software man für ein solches Projekt verwenden könne, insbesondere im Kontext einer studentische Auseinandersetzung mit Korpora.

Zwei entscheidende Punkte, die zur Verwendung von WebLicht geführt haben, sind, dass es sich um ein gängiges Programm für Korpusanalysen handelt und bereits aus dem Studienkontext bekannt war und dass es zweitens eine Open-Source-Software ist, was gerade für studentische Arbeiten von Relevanz ist/sein könnte, da es unter Umständen nicht möglich ist Lizenzen für bestimmte Softwareprogramme zu erwerben.

Neben der einfachen Handhabung und der detaillierten Benutzerbeschreibung von WebLicht selbst überzeugte während dieser ersten Auseinandersetzung auch die einladende und userfreundliche Benutzeroberfläche, welche – auch ohne eine vertiefende Befassung mit der Handhabung – zumeist selbsterklärend ist. Selbst die Bearbeitung von Korpora im advanced Modus sollte für Erstbenutzer\*innen keine allzu große Schwierigkeit darstellen, zumal auch hier ausführliche Erklärungen online zu finden sind.

Die diversen Analysemöglichkeiten hinsichtlich der verschiedenen linguistischen Schemata und die schichtartige Vorgehensweise, dass Einzelschritte durchgeführt werden können je nachdem welcher Aspekt beleuchtet und erörtert werden möchte, machen WebLicht zudem attraktiv. Nicht nur die unterschiedlichen Darstellungsoptionen, sondern auch die Kompatibilität mit anderen Programmen, wie in Verbindung mit RStudio und Excel, bestärken das webbasierte Tool in seiner Umsetzung.

Unter dem Blickwinkel einer ersten Beschäftigung mit korpuslinguistischen Analysen, den damit einhergehenden methodischen wie strukturellen Überlegungen sowie den für die Datenbearbeitung und -auswertung relevanten technischen Gegebenheiten berücksichtigend, ist zu sagen, dass WebLicht einen einfachen Einstieg mit Option auf Vertiefung und Erweiterung der persönlichen

Anwendungskompetenzen garantiert. Demnach ist es nicht nur spannend, Forschungsprojekte zu konzipieren und diese mit der jeweiligen Software zu bearbeiten. Ebenso besteht die Möglichkeit die Software und die Art und Weise der Durchführung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen. Der Ansatz dieses Artikels, VWA zu verwenden, könnte ausgebaut werden, d.h. ein größeres Korpus erstellt und hinsichtlich bestimmter Aspekte untersucht werden. Ebenso wäre ein Vergleich einzelner Programme zur Korpusannotation, -analyse und -auswertung denkbar, besonders unter den Kriterien von Zugänglichkeit, Nachhaltigkeit, Komptabilität, Benutzerfreundlichkeit oder auch Relevanz im aktuellen Forschungskontext der Computerlinguistik. Unabhängig der spezifischen Forschungsfragen und der bevorzugt verwendeten Software ist klar, dass Computerlinguistik, in welcher Form auch immer, zukünftig an Bedeutung zunehmen wird.

## Literatur

Bubenhof, N. (2009). *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*. Berlin; New York: W. de Gruyter.

CLARIN (n.d.). *CLARIN in a nutshell*. Abgerufen am 17. Februar 2020 von <https://www.clarin.eu/content/clarin-in-a-nutshell>.

CLARIN-D AP5 (2012) *CLARIN-D User Guide. Weblicht – A service-oriented architecture for linguistic resources and tools Chapter 8*. Abgerufen am 24. September 2020 von [https://media.dwds.de/clarin/userguide/text/web\\_services\\_WebLicht.xhtml](https://media.dwds.de/clarin/userguide/text/web_services_WebLicht.xhtml).

CLARIN-D mit Schmidt, T., K. Wörner, T. Lehmborg, & H. Hedeland. *EXMARaLDA*. Abgerufen am 16. März 2020 <https://exmaralda.org/de/ueber-exmaralda>.

Deml, I. (2015). *Gebrauchsnormen der Wissenschaftssprache und ihre Entwicklung vom 18. bis zum 21. Jahrhundert*. Dissertation. Universität Regensburg.

Ehrlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 26, 1. 3-24.

Graefen, G. (1997). *Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Berlin [u.a.]: Peter Lang. Abgerufen am 06. September 2020 von [https://www.daf.uni-muenchen.de/media/downloads/wiss\\_artikel\\_a4.pdf](https://www.daf.uni-muenchen.de/media/downloads/wiss_artikel_a4.pdf)

Graefen, G., & M. Moll (2011). *Wissenschaftssprache Deutsch. lesen – verstehen – schreiben*. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Lang.

Groebner, V. (2012). *Wissenschaftssprache. Eine Gebrauchsanweisung*. Konstanz: University Press.

Hirschmann, H. (2019). *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Hirschmann, H. (n.d.) *STSS-Tagset gemäß Tiger Annotationsschema*. Institut für deutsche Sprache und Linguistik. Humboldt-Universität zu Berlin. Abgerufen am 17. Februar 2020 von [https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiter-innen/hagen/STTS\\_Tagset\\_Tiger](https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiter-innen/hagen/STTS_Tagset_Tiger).

Karmasin, M., & R. Ribing (2018). *Die vorwissenschaftliche Arbeit von A bis Z*. Wien: Facultas.

Lemnitzer, L., & H. Zinsmeister (2015). *Korpuslinguistik: eine Einführung*. 3., überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Narr.

Lenz, S. (2000). *Korpuslinguistik*. Tübingen: Narr.

Meißner, C. (2014). *Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine Korpusstudie*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

Meißner, C., & F. Wallner (2019) *Das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften. Lexikalische Grundlängen für die wissenschaftspropädeutische Sprachvermittlung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Moll, M., & W. Thielmann (2017). *Wissenschaftliches Deutsch: Wie es geht und worauf es dabei ankommt*. Konstanz: UVK.

RStudio (n.d.). *Daten veranschaulichen mit ggplot2. Schummelzettel*. Abgerufen am 24. Oktober 2020 von <https://rstudio.com/wp-content/uploads/2015/06/ggplot2-german.pdf>.

Schiller, A., S. Teufel, C. Stöckert, & C. Thielen (1999). *Guidelines für das Tagging deutscher Textcorpora mit STTS*. Technischer Bericht, Universitäten Stuttgart und Tübingen. Abgerufen am 12. März 2020 von <https://www.ims.uni-stuttgart.de/documents/ressourcen/lexika/TagSets/stts-1999.pdf>

The Berkeley NLP Group (n.d.). Abgerufen am 17. Februar 2020 von <http://nlp.cs.berkeley.edu/software.shtml>.

## Software

RStudio v1.2. <https://rstudio.com/products/rstudio/>. Download am 16.02.2020

H. Wickham (n.d.). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. Springer-Verlag New York, 2016. <https://ggplot2.tidyverse.org/authors.html>

Schmid, H. (n.d.) *Treetagger*. LMU München. Abgerufen am 16. Februar 2020 von <https://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger>.

CLARIN (n.d.). *WebLicht 6.1.1*. Abgerufen am 29. September 2020 von [https://weblicht.sfs.uni-tuebingen.de/weblichtwiki/index.php/Main\\_Page](https://weblicht.sfs.uni-tuebingen.de/weblichtwiki/index.php/Main_Page).

## Abbildungsverzeichnis

**Abbildung 1:** Prozessverlauf (eigene Abbildung)

**Abbildung 2:** POS-Tagging und Tokenvergabe (Lemnitzer & Zinsmeister, 2015, 69)

**Abbildung 3:** Easy Modus in WebLicht (Screenshot)

**Abbildung 4:** Chain Selection in Weblicht (Screenshot)

**Abbildung 5:** POS-Tagging in WebLicht (Screenshot)

**Abbildung 6:** Dependency Phrases in WebLicht (Screenshot)

**Abbildung 7:** Constituent Phrases in WebLicht (Screenshot)

**Abbildung 8:** Morphology in WebLicht (Screenshot)

**Abbildung 9:** RStudio Surface structure (Screenshot)

**Abbildung 10:** Häufigkeiten (Tags), eigene Abbildung aus dem beschriebenen Datensatz, erstellt in RStudio

## Moving and dancing like a graduate(d) student Move-Analyse einer studentischen Masterarbeit

Julia Mariacher, Andrea Zingl (Universität Wien)

Betreuerin: Dr.<sup>in</sup> Karin Wetschanow (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Universität Wien)

### Abstract:

Seit Swales 1990 mit seinem CARS-Modell (Create-a-Research-Space) ein rhetorisches Muster für Einleitungen von Forschungsartikeln entwickelt hat, sind Einleitungen häufig Gegenstand genreanalytischer Untersuchungen. Die meisten dieser Arbeiten präsentieren lediglich die Ergebnisse ihrer Analyse und lassen den Prozess der Genreanalyse im Dunkeln lassen. Deshalb konzentriert sich der vorliegende Beitrag, inspiriert von Moreno & Swales (2018), auf die Dokumentation und Reflexion des Analysevorgangs. Er regt zudem an, die linguistisch-rhetorische Move-Analyse mit Methoden der Rekonstruktiven Sozialforschung zu verbinden. Inhaltlich geht der Beitrag der Frage nach, welche Funktionen in der Einleitung einer Masterarbeit realisiert werden. Der Artikel schlägt vor, Abweichungen vom wissenschaftlichen Forschungsartikel nicht zwingend als defizitär zu beurteilen, sondern sie durchaus als funktionale Ressourcen von Studierenden zu interpretieren, die dazu dienen, universitäre Anforderungen zu erfüllen.

**Keywords:** Move-Analyse, Genreanalyse, universitäres Schreiben, akademisches Schreiben, kommunikative Funktionen

### Einleitung

Studierende eignen sich im Laufe ihres Studiums wissenschaftliche Genres samt ihrer Konventionen und Funktionen an. Mit einer Masterarbeit wird dieser Prozess vorerst abgeschlossen, Student\*innen gehen von ‚graduate students‘ zu ‚graduated students‘ (Absolvent\*innen) über. Verfasser\*innen von Masterarbeiten schreiben dementsprechend zwischen dem Abschluss vom universitären (= an die Ausbildung geknüpften) Schreiben und dem wissenschaftlichen Schreiben von Fachwissenschaftler\*innen. Der Artikel befasst sich mit den an diesem Übergang auftretenden kommunikativen Funktionen universitären und wissenschaftlichen Schreibens.

Im Kontext der Text- und Schreibforschung wird gefordert, dass eine bewusste Unterscheidung zwischen studentischen und wissenschaftlichen Genres getroffen wird und damit didaktische Überlegungen unterstützt werden (Hüttner, 2008; Adamzik, 2016). Die Masterarbeit als Qualifizierungsarbeit wird als Probanden verstanden und nimmt eine Sonderstellung im universitären Schreiben ein, denn mit ihr wird das ‚universitäre‘ Schreiben beschlossen (Gruber & Huemer, 2016).

Swales & Feak (2003) legen mit ihrem Arbeitsbuch für ‚graduate students‘ ein funktional orientiertes Lehrbuch vor. Darin findet sich das CARS-Modell, das einleitungsspezifische rhetorische Züge (Moves) vorschlägt und sich an wissenschaftlichen Artikeln orientiert. Das darauf aufbauende und für den deutschsprachigen Raum adaptierte Konzept von Huemer (2016) bildet die Grundlage für unsere

Überlegungen, wie sich universitäres von wissenschaftlichem Schreiben unterscheiden kann. Das Ziel des Artikels ist es, einen qualitativen Beitrag zur Genre- und Move-Analyse des deutschsprachigen universitären Schreibens zu leisten und den Abschluss universitären Schreibens zu betrachten. Die gewollt grobe Forschungsfrage lautet: Welche Funktionen können durch eine Move-Analyse in einer Einleitung einer Masterarbeit eruiert werden?

Es wurde eine aktuelle (2019) und zum damaligen Zeitpunkt erstgereichte Masterarbeit der Bildungswissenschaft der Universität Wien analysiert. Ausgewählt wurde eine als Volltext online verfügbare Masterarbeit am Hochschulschriften-Service E-Theses der Universität Wien. Moreno & Swales (2018) fordern eine genaue Dokumentation der Vorgehensweise und der Kodierung von Steps und Moves. Dieser Forderung folgt dieser Beitrag mit einer genauen Dokumentation der Move-Analyse der Einleitung einer einzelnen Masterarbeit.

Der vorliegende Beitrag geht besonders auf die gewählte und im Prozess gewachsene Methode ein, die wesentlich durch die Offenheit, Interdisziplinarität und Dokumentation der Arbeitsweise geprägt und verändert wurde. Einerseits werden die Ergebnisse der Arbeitsweise reflektiert und andererseits die Ergebnisse der Move-Analyse dokumentiert und vor dem Hintergrund ihrer Besonderheit als Qualifizierungsarbeit diskutiert.

## Theoretische Einbettung und Diskussion

### Bewegte Funktionen universitärer und wissenschaftlicher Genres

Ein Gedicht erfüllt andere kommunikative Funktionen als eine Reportage, ein Wetterbericht erfüllt andere als ein Kommentar, eine Seminararbeit wiederum andere als ein wissenschaftlicher Artikel. Ein konkreter Text verfolgt kommunikative Absichten und erfüllt dementsprechende Funktionen. Um das Ziel zu erreichen, bewegt sich der Text Zug für Zug vorwärts. Rhetorische Züge (Moves) stellen Kohärenz her und werden durch darunterliegende spezifischere Steps realisiert (Swales, 1990). Diese wiederkehrenden Moves charakterisieren Genres wesentlich (Moreno & Swales, 2018). Dabei ist die Beziehung zwischen tatsächlichem Text und Genre eine gegenseitige: Texte handeln aktiv und sind keine passiven Nachbildungen von Textklassen. Der Begriff ‚Genre‘ sieht einen Text weniger als Teil einer Textsorte oder -klasse. Die Beziehung von tatsächlichem Text und Genre zeichnet sich wesentlich darin aus, dass sie sich gegenseitig formen – auch der konkrete Text beeinflusst das Genre. Texte müssen weiter nicht einem einzigen Genre entsprechen. So kann ein Text mehr oder weniger prototypisch für ein bestimmtes Genre sein: „Texts perform or draw on genres rather than instantiating them, so many will have the most frequent characteristics, but some will not“ (Shaw, 2003, 244).

Das Interesse der Move-Analyse besteht darin, Moves auszumachen und die „linguistic features characterizing the moves“ (Moreno & Swales, 2018, 40) zu identifizieren. Ursprünglich verankert im Kontext English for Academic Purposes liegt der Fokus auf universitäre Genres (Moreno & Swales, 2018; Shaw, 2003). Hier reiht sich das vorliegende Forschungsprojekt ein. Die Genre-Analyse verfolgt das Ziel, Genrewissen explizit und damit einem Lehren und Lernen zugänglich zu machen (Shaw, 2003). Somit besteht vor allem ein didaktisches Ziel. Die ursprüngliche Zielgruppe bildeten dabei explizit L2-

Englischschreibende (z. B. bei Swales & Feak, 2003). Bei Swales & Feak (2003) steht das Genre des Research Article (Forschungsartikel) im Vordergrund. Sie legen ihr ‚move-based‘ Arbeitsbuch ‚Academic Writing for Graduate Students‘ explizit auf ‚graduate students‘ einer anderen L1 als Englisch aus. Sie modellieren dabei für Einleitungen solcher Artikel ein rhetorisches Muster, das Create-a-Research-Space Model (CARS) (Swales & Feak, 2003). Huemer (2016) adaptiert das CARS-Modell für den deutschsprachigen Raum. Die folgende Beschreibung zeigt eine angepasste Struktur von Einleitungen, wobei die „kursiv markierten sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten im Falle des Vorkommens dieses Abschnittes obligatorisch [sind]. Die anderen Realisierungsmöglichkeiten können als fakultativ betrachtet werden“ (Huemer, 2016, 6). In der vorliegenden Untersuchung bildet Huemers (2016) Raster die Grundlage für die induktive Kategorienbildung.

Move/funktionaler Abschnitt	Sprachliche Realisierungsmöglichkeiten
An bestehende Forschung anknüpfen.	Das zu untersuchende Phänomen beschreiben. Hintergründe darstellen. <i>Stand der Wissenschaft skizzieren.</i>
Einen Mangel ankündigen, den die Arbeit beseitigen soll.	<i>Einen Mangel im derzeitigen Stand des Wissens aufzeigen.</i> Den Beitrag früherer Studien erwähnen.
Die Relevanz der Arbeit behaupten.	<i>Begründen warum die Arbeit/der eigene Beitrag von Bedeutung ist</i> oder <i>allgemein die Relevanz des Untersuchungsfeldes aufzeigen.</i>
Die Leistungen der AutorIn ankündigen.	<i>Den Zweck oder die Ziele der Arbeit anführen</i> Das Untersuchungsfeld einschränken. Die Forschungsfragen/Hypothesen präsentieren. <i>Auf Theorien/Methoden/Daten/Vorgehensweise verweisen.</i> Die wichtigsten Ergebnisse vorwegnehmen.
Die Vorgehensweise skizzieren.	<i>Den Aufbau des Textes ankündigen.</i>

Tabelle 1: Sprachliche realisierungsmöglichkeiten von Moves / funktionalen Abschnitten nach Huemer, 2016, 72-73.

Swales & Feak (2003) empfehlen graduate students ein Arbeiten mit ihren rhetorischen Modellen. Sie geben damit Hinweise auf Unterschiede im Schreiben von undergraduate students (das damit verbundene Genre sei das des term papers) und graduate students (research paper, master’s theses). Laut dieser Einteilung kann das CARS-Modell auf eine Masterarbeit angewandt werden. Gruber & Huemer (2016) dagegen eine Trennung von universitärem und wissenschaftlichem Schreiben und deren Funktionen vor.

Hier zeigen sich relevante Unterschiede zwischen anglo-amerikanischen und inner-europäischen Universitätssystemen und somit auch relevante Hintergrundinformationen zu anglo-amerikanischen und europäischen Move-Analysen: Laut Swales & Feaks‘ (2003) Arbeitsbuch sind erst graduate students mit dem wissenschaftlichen Genre konfrontiert. Hüttner (2008) beschreibt, dass die für Seminararbeiten typische Entwicklung eines Themas von der Fragestellung über einen Literaturüberblick hin zu einem begrenzten Raum für die Meinungen der Studierenden eher den Texten und Genres von „more advanced papers in an English-language context, such as project papers, dissertations“

(Hüttner, 2008, 149) zuzuordnen sind. So erklärt sich die Ungültigkeit des CARS-Modells für undergraduate students im anglo-amerikanischen akademischen Kontext. Es hat jedoch Gültigkeit für Studierende im europäischen Kontext. In deutschsprachigen universitären Institutionen werden von Beginn an wissenschaftliche Genres gefordert, die sich an Fachwissenschaftler\*innen richten und an wissenschaftlichen Genres orientiert sind.

## Probleme

Swales & Feak (2003) gehen auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen universitären und wissenschaftlichen Schreibens ein und thematisieren insbesondere die Frage der potenziellen Leser\*innenschaft eines Textes. Sie beschreiben, dass universitäre Texte oft einen direkten Einstieg wählen („die folgende Arbeit beschäftigt sich mit“), da sie kein Publikum anwerben und Interesse für den Text wecken müssen. Der Text richtet sich automatisch an die Person, welche die Arbeit benotet und korrigiert (auch Adamzik, 2016). In Einleitungen von Research Articles wird dagegen meist erst gegen Ende angegeben, womit sich der Artikel beschäftigt, denn Research Articles stehen im Wettbewerb miteinander und müssen vorab um ihre Leser\*innenschaft werben (Swales & Feak, 2003). Ob oder wie sich daraus Funktionen des Textes verändern können, wird nicht thematisiert.

Adamzik (2016) beschreibt die Folgen der hohen Erwartungen an Studierende mit dem Begriff der ‚instrumentellen Funktion‘: Aus dem Schreiben für eine Note resultieren wenig Eigenmotivation und wenig Möglichkeiten, einen realen Zweck im eigenen Text zu sehen. Studierende seien sowohl hohen Ansprüchen in Bezug auf Textproduktion als auch auf Fachwissen ausgesetzt, die Erwartungshaltungen würden wenig Anreiz liefern, sich die ‚richtigen‘ Funktionen anzueignen (Adamzik, 2016). Studierende werden in die Rolle der Wissenschaftler\*innen versetzt, obwohl sie mit andersartigen Situationen und Funktionen konfrontiert sind. Sie schreiben für Noten, sind keine Noviz\*innen, weil sie keine Wissenschaftler\*innen werden wollen, haben keine eigenen kommunikativen Absichten (Adamzik, 2016). Auch Hüttner (2008) geht auf die Ziele der Studierenden ein. Sie stellt anhand der Daten von Statistik Austria fest, dass in Österreich im Jahr 2001 21,6 Prozent der Universitäts-Absolvent\*innen in einem akademisch relevanten Beruf tätig waren. Im geisteswissenschaftlichen Bereich waren es 12,2 Prozent (inklusive Übersetzer\*innen) (Hüttner, 2008). Wenn ein Großteil der Absolvent\*innen andere Karrieren und Textfunktionen anstrebt, ist es schier unmöglich zu wissen, welche Ziele Studierende mit dem Schreiben verbinden. Hüttner (2008) schlägt einen schreibdidaktischen Ansatz vor, der auf kommunikative Zwecke der Studierenden ausgelegt ist: „Such an approach would help students be authors rather than copiers, and so have the potential benefit of raising awareness of the connection between communicative purpose and genre structure“ (Hüttner, 2008, 162). Sie plädiert also dafür, Studierenden ihr Schreiben als eigene kommunikative Zwecke und Ziele klarzumachen. So entwickelten sich ihre Fertigkeiten als Autor\*innen im Wissenschaftskontext am besten.

Wenn davon ausgegangen wird, dass sich Studierende am wissenschaftlichen Modell orientieren, dieses aber ‚fehlerhaft‘ realisieren und ihnen seine kommunikativen Funktionen fremd sind, kann daraus geschlossen werden, dass wir aus den fehlerhaften Konstruktionen etwas über Funktionen studentischer Arbeiten lernen können, wenn wir diese analysieren. Daher wird folgenden Fragen

nachgegangen: Welche Moves charakterisieren Einleitungen geisteswissenschaftlicher Masterarbeiten an der Universität Wien? Welche Zwecke erfüllen Studierende in ihren Arbeiten? Welche Zwecke glauben Studierende in schriftlichen akademischen Arbeiten verfolgen zu müssen und wie werden sie in der Einleitung einer Arbeit realisiert? Um diese Fragen zu beantworten, wird eine exemplarische Untersuchung mittels einer Move-Analyse durchgeführt.

## Methoden

Im Prozess der durchgeführten Analyse wuchs und veränderte sich die Methode der Move-Analyse des vorliegenden Projektes. Ausgangspunkt für das Arbeiten am Text waren die Analysedimensionen Move und Step. Die gewählte Methode wurde Moreno & Swales (2018) entnommen. Sie sehen die Notwendigkeit einer genauen Dokumentation und das Schaffen eines Schemas für eine Move-Analyse. Wegen ihrer potenziellen Vergleichbarkeit zum CARS-Modell und der Adaption von Huemer (2016) fiel die Wahl auf die Einleitung und nicht auf den Diskussionsteil, den Moreno & Swales (2018) analysieren. Darauf aufbauend wurde eine flexible und interdisziplinär-ressourcenreiche Move-Analyse durchgeführt, um universitäre kommunikative Funktionen zu eruieren.

Wie auch Moreno & Swales (2018) ihre Vorgehensweise genau dokumentieren und Probleme, Hürden und mögliche Lösungen nachzeichnen, schlagen wir in unserem Beitrag eine ähnliche Richtung ein und legen im Ergebnisteil das erstellte Arbeitsprotokoll samt seinen Überlegungen, Fragen und methodischen Gratwanderungen offen. Dementsprechend wurde ein offener und flexibler Zugang zur Move-Analyse der Masterarbeit und dem Ausgang und Ablauf der Analyse gewählt. Wichtig dafür war eine detaillierte Dokumentation der angetroffenen Probleme: Dokumentiert wurden Probleme beim Kodieren und Annotieren ebenso wie Fragen zum Text der Masterarbeit. Zusätzlich haben wir auch unsere Rolle im Projektteam reflektiert – sowohl beim Annotieren und in der Auseinandersetzung mit dem konkreten Text der Masterarbeit als auch als Teammitglieder.

Für das Vorhaben wurde eine aktuelle (2019) Masterarbeit aus der Bildungswissenschaft der Universität Wien auf dem Step-Level analysiert. Bereits Moreno & Swales (2018) weisen darauf hin, dass es von Vorteil sein kann, wenn Texte aus dem eigenen Forschungsfeld analysiert werden: „[T]o verify the analysts’ interpretations, given their deeper knowledge of the text subject matter and their stronger intuitions regarding the typical rhetorical structure and language used in good papers in their fields” (Moreno & Swales, 2018, 41). Die interdisziplinäre Zusammensetzung des Teams, das aus einer Bildungswissenschaftlerin und einer angewandten Linguistin bestand, stellte eine sinnvolle Ressource im Auswertungsprozess dar. Das bildungswissenschaftliche Hintergrundwissen wurde als Korrekturinstanz beim Kodieren der Steps hinzugezogen. Neben der angewandten Linguistik stellte das Repertoire von qualitativen Methoden aus der Bildungswissenschaft einen breiten Pool an Möglichkeiten dar, aus dem geschöpft werden konnte.

Annotiert und kategorisiert wurde mithilfe der qualitativen Daten-Analyse-Software Atlas.ti. Line-by-line und ohne Vorwissen um die nächstmöglichen Steps wurde versucht, die Funktionen innerhalb der Einleitung zu ergründen. Dieses Vorgehen in Anlehnung an Moreno & Swales (2018) erinnert an die Vorgehensweise der sequenziell-formanalytischen Interpretation in der qualitativen Forschung,

bei der ein striktes Berücksichtigen der genauen Reihenfolge der sprachlichen und nichtsprachlichen Aktivitäten zentral ist. Alle Elemente der Sequenz werden berücksichtigt, wobei die darauffolgenden Inhalte in den Kontext des soeben interpretierten Inhalts gestellt werden. So kann eine Annäherung an empirische Phänomene gelingen – ein Vorgehen auf nachgelagerte Textstellen steht nicht im Interesse eines methodisch reflektierten Vorgehens (Kleemann, 2009).

Moreno & Swales (2018) arbeiten mit der Dokumentation von Problemen und Lösungen mögliche Grundannahmen und Vorgehensweisen der Move-Analyse heraus, indem sie die Länge („as short as a clause and as long as a paragraph (and/or sometimes repeated in cycles)“) und die Funktion eines Moves („realised by the presence of one or more specific functions or steps“) zu bestimmen versuchen und die Grenzziehung zwischen Moves definieren („text items signalling the beginning of a move or the transition from one move to the next“ (Moreno & Swales, 2018, 41)). Im vorliegenden Projekt werden intuitiv ähnliche Problemfälle und methodische Schwierigkeiten dokumentiert (siehe Arbeitsprotokoll). Trotzdem wurde die unklare Grenzziehung und Unterscheidung von Moves und Steps als problematisch erfahren. Auch Moreno & Swales (2018) fragen sich in ihrem Paper, was die kleinste zu analysierende Einheit einer Move-Analyse ist. Das bleibe weithin unklar und umstritten, so die Autor\*innen. Trotzdem legen sie das Annotieren auf dem Step-Level sowie die Orientierung an Propositionen nahe.

## **Erkenntnisse und Diskussionen während des Arbeitsprozesses**

In Anlehnung an Moreno & Swales (2018) werden Ergebnisse des Arbeitsprozesses im Folgenden strukturiert dargestellt.

Das Forschungsprojekt erstreckte sich über vier Monate, während denen in wöchentlich stattfindenden Sitzungen das Material analysiert wurde. Der Erkenntnisgewinn wurde durch ein induktives Forschen ermöglicht. Zuerst wurden Steps zugeschrieben, anschließend wurde die Überlegung angestellt, ob sie einem der rhetorischen Schritte des Move-Schemas von Huemer (2016) zuzuordnen sind. Der Kodierprozess wurde in zwei Durchgängen vorgenommen, wobei die Analyse durch bereits erworbene Kenntnisse adaptiert wurde. Um den Sequenzen Funktionen zuordnen zu können, wurde er im Zuge der Kodierung in Sequenzen unterteilt. Die Unterteilung der Sequenzen in weitere Segmente und eine line-by-line Untersuchung ermöglichte eine tiefe Analyse zur Ergründung der Steps. Die Interpretation gelang durch Beachtung der sprachlichen Oberfläche und des Inhalts. So wurden Unklarheiten bei der Kodierung von Steps ähnlich wie bei Moreno & Swales (2018) gelöst: Es wurden lexikalische und syntaktische Signale (bottom-up) als Interpretationsmittel herangezogen oder die thematische Progression bzw. deren Bruch als Kontextinformation zu Hilfe genommen (top-down). Eine wichtige Entscheidungshilfe und Hilfe bei der Vergabe von Codes für die Steps stellte im vorliegenden Projekt die Verwendung von Wissenschaftssprache dar. Die Frage ‚Welche Funktion wird hier erfüllt?‘ leitete den Forschungsprozess. Erkenntnisse bezüglich des Forschungssettings wurden dokumentiert, diskutiert und durch Anwendung dieser zur Adaption der Methode verwendet. So haben wir beispielsweise erkannt, dass das Arbeitsprotokoll für eine schnelle Orientierung bei der Weiterarbeit in ausformulierten Sätzen und nicht in Stichworten gestaltet werden sollte.

Zu Beginn des Arbeitsprozesses lag die Schwierigkeit darin, sich vom Thema der Masterarbeit

abzugrenzen. Es stellte sich zunehmend die Frage, wie eine funktionale Kodierung ohne Berücksichtigung des Inhalts funktionieren kann. Erst durch diese gelang eine umfangreiche Kodierung. Disziplinspezifische Kenntnisse innerhalb des Forschungsteams konnten schon während des Kodierens zu einer Step-Vergabe beitragen.

Im Laufe der Untersuchung wurde es zunehmend schwieriger, Steps eindeutig zu kategorisieren und darüber zu diskutieren. Ein Gefühl von Langeweile und wörtliche Aussagen („jo passt scho“) bei der Kategorisierung wurde im Sinne der tiefenhermeneutischen Methode nach Lorenzer (König, 2000) nicht als Defizit, sondern als Ressource betrachtet und verwendet: Das subjektive Erleben während der Analyse wurde selbst zum Gegenstand der Analyse: Warum löst dieser Text bzw. diese Sequenz diese Emotionen aus? Warum werden an bestimmten Stellen – trotz Freude am Forschungsprozess – negativ konnotierte und umgangssprachliche Ausdrucksformen verwendet? Antwort darauf könnten wiederkehrende Muster des Textes geben (siehe Abschnitt ‚Sidesteps und Umgang mit Forschungsbeiträgen‘). Die Interpretation dieser subjektiv wahrgenommenen Emotionen floss in die Move-Analyse ein. Diese Erkenntnis spricht dafür, die Reaktion von Leser\*innen als Ausgangspunkt für eine tiefe Analyse zu berücksichtigen.

## Kodierprozess

Die Vergabe der Codes gestaltete sich im ersten Analysedurchgang bewusst spontan und grob. Unsicherheiten wurden (in der Kommentarfunktion) notiert und Auffälligkeiten im Arbeitsprotokoll dokumentiert. Schon zu Beginn wurden mehrere Steps zu einer Sequenz vergeben, um die vielschichtigen Funktionen beschreiben zu können. Eine Mehrfachkodierung einzelner Sequenzen wurde bisher in der Literatur zur Move-Analyse nicht diskutiert.

Beim zweiten Durchgang wurden die Form und abweichende Doppelnennungen der Kategorien vereinheitlicht sowie unklare oder nicht ausreichend annotierte Sequenzen bestimmt. Ähnliche Codes wurden zusammengeführt, unpassende Codes gelöscht oder adaptiert. Durch die Umformulierung der Codes in Anlehnung an Moreno & Swales (2018) mit dem Verb an erster Stelle (z. B. [vermitteln von Hintergrundinformationen]) konnten Steps konkret und aussagekräftig benannt werden. Das trägt dazu bei, dass Kodennamen selbsterklärend sind.

Wir haben im Laufe des Kodierprozesses zunehmend erkannt, dass eine Kategorisierung von Steps nach dem Vorbild von Moreno & Swales (2018) nicht immer vorgenommen werden kann. Die Step-Anordnung wurde im Laufe der Kodierung als ‚unverbunden‘ wahrgenommen: Überschriften, die einen Move ankündigten, enttäuschten die Leseerwartung in ihrer Funktion, weil der angekündigte Move ausblieb (siehe Abschnitt ‚Wissenschaftliche, universitäre und außeruniversitäre Funktionen‘).

Der Frage, warum die Steps hüpfen (und nicht fließen) und uns als Leserinnen nicht ‚mitnehmen‘, konnten wir uns mit der genauen Betrachtung der Moves und Steps annähern: Sind in dem untersuchten Text Steps, aber keine Moves, zu identifizieren? Wenn angenommen wird, dass die Moves den Text bewegen und eine Richtung vorgeben, dann kann beim Ausbleiben dieser der Text nicht bewegt werden. Lose platzierte Steps (siehe Abschnitt ‚Sidesteps und Umgang mit Forschungsbeiträgen‘) können die ihnen übergeordnete Funktion des ‚movings‘ nicht erfüllen, weil Steps selbst erst den Move realisieren.

Im Rahmen der Kodierung wurden die Codes zunehmend präzisiert. So gestaltet sich der Kode [wiedergeben bestehender Forschungsbeiträge] treffender als [wiedergeben von Forschungsbeiträgen]. Die Erkenntnis, dass in der untersuchten Einleitung die Darstellung der fremden Forschungsposition sehr präsent ist, beeinflusst die Um- oder Neubenennung der Codes. Als Beispiele dafür sind die Codes [einordnen der eigenen Arbeit in die Disziplin] oder [verweisen auf die Relevanz der Forschungsdisziplin] zu nennen. In der untersuchten Arbeit wird wenig bis gar nicht mithilfe von Forschungsbeiträgen argumentiert. Schlüsse und Konsequenzen für das Thema der Masterarbeit müssen von den Leser\*innen gezogen werden (vgl. Beispiele zum Ziel der Arbeit, zur Relevanz und Forschungslücke). Hier zeigten sich Oberflächenphänomene als hinderlich wie auch als nützlich bei der Annotation. Bei klaren Verweisen (z. B. durch die Wahl des Konjunktiv 1 zur Wiedergabe von fremdem Gedankengut) waren Steps leichter zu vergeben, da die Zuordnung von fremder und eigener Leistung erleichtert wurde. Im Gegensatz zur Wiedergabe von fremden Forschungsbeiträgen konnten vorsichtige Formulierungen bei eigenen Positionen der Autorin der Masterarbeit kategorisiert werden. Beispiele dafür sind „scheint es einerseits von Bedeutung zu sein“ (MA, 2019, 14), „ein erster Schritt [...] kann sein“ (MA, 2019, 14) oder „soll der Versuch gewagt werden“ (MA, 2019, 15).

### **Nutzung der Interdisziplinarität des Teams zur Erweiterung der Move-Analyse**

Nach dem ersten Analysedurchgang wurde festgestellt, dass dem Text Funktionen zugeordnet, jedoch noch keine Aussage getroffen werden konnte, ob die Steps die Einleitung bewegen. In der wahrgenommenen Literatur blieben subjektive Empfindungen der Analysierenden nicht konkret thematisiert, was uns zu einer Adaptierung der Move-Analyse bewegte. Es wurde die Herausforderung angenommen, den zweiten Durchgang der Analyse mit Berücksichtigung subjektiver Irritationen und Fragen zu führen. Ziel der sozialwissenschaftlichen Methode ist das Ergründen eines Narrativs über die Wirkung auf das Erleben der Interpret\*innen (König, 2000). Unser bereits angereichertes Wissen über den Inhalt der Einleitung führte im Sinne einer hermeneutischen Spirale zu vertiefenden Ergebnissen. Das Ergründen von taktischen Schachzügen (Moves) wurde somit bewusst mit der subjektiven Wahrnehmung ergänzt.

Verwirrungen wurden durch die ‚szenische Teilhabe‘ (König, 2000) innerhalb einer gleichschwebenden Aufmerksamkeit und das dadurch ermöglichte bewusste Hinterfragen der Gründe der Irritation aufgelöst. Leseerwartungen, die enttäuscht wurden, wurden als Anlass genommen, den Bruch im Text zu suchen – sozusagen die Schlüsselstellen. Ein Step, der beispielsweise als [hinführen zur Forschungsfrage] beschrieben und empfunden wurde, enttäuschte durch erneutes Erörtern der Theorie. Der rote Faden, der bis dahin in Bewegung gehalten wurde, wurde damit abgeschnitten. Mit anderen Worten: Eine nicht erfüllte Leseerwartung verursacht den ‚toten Faden‘. Dieses Wortspiel oder andere Äußerungen während des Kodierprozesses (wie die ‚Wegführung vom Thema‘) können als Beispiele für das Zulassen von Assoziationen und Irritationen beim Versuch des Textverstehens gesehen werden. Wenn angenommen wird, dass ein Text durch die „tiefenhermeneutische Rekonstruktion des manifesten und latenten Sinns“ (König, 2000, 558) untersucht werden kann, können für die Move-Analyse folgende Überlegungen angestellt werden: Der Versuch, die wissenschaftlichen Funktionen umzusetzen, kann als

die manifeste Ebene des Schreibens gedeutet werden. In der Umsetzung verbergen sich allerdings auch die latenten Ebenen, die eventuell nicht gewollt, aber dennoch umgesetzt werden. Das Ergründen von latenten Ebenen kann nur durch eine qualitative Methode vorgenommen werden. Eine identifizierte Wiederholung von Befremden und interpretierten Unsicherheiten verdichtet die Annahme, dass bei eingehender Untersuchung ähnliche situative Strukturen analysiert werden können (König, 2000). Ähnlichkeiten und Muster wurden somit auch bei anderen Handlungszusammenhängen der Einleitung identifiziert. So werden Phänomene des Textes in mehreren Sequenzen der Einleitung wiederholt.

## **Anforderungen an das universitäre Schreiben und daraus resultierende ‚Scheinmoves‘**

Es stellte sich im Laufe der Analyse die Frage, ob die Anforderungen an das universitäre Schreiben und somit die Anforderungen an universitäre Genres bekannt sind. Zur Diskussion und Interpretation der Überlegung eignet sich die folgende Sequenz: „All diese nun genannten Aspekte sollen im Rahmen der Masterarbeit und einer leitenden Forschungsfrage Betrachtung finden“ (MA, 2019, 13). Es kann an dieser Stelle interpretiert werden, dass der Einleitung der Fokus fehlt, weil die in der Masterarbeit zuvor genannten Aspekte weite (nicht eingegrenzte) Themenbereiche umfassen.

An der Frage der Verortung der Autorin<sup>1</sup> sehr interessiert, wurde nach Gründen für eine unklare Positionierung im wissenschaftlichen Diskurs gesucht. Die Antwort konnte ansatzweise mit dem so interpretierten Auftrag an das universitäre Schreiben gefunden werden: ‚Suchen Sie sich etwas, das Sie persönlich interessiert.‘ Die eigene Meinung wird nicht toleriert, eine Positionierung gegenüber dem Forschungsstand ist jedoch erwünscht. Eine Art ‚Zwischenlösung‘ kann in universitären Arbeiten entdeckt werden, wenn die eigene Meinung im Schlussteil angeführt wird. Dadurch beziehen Autor\*innen allerdings keine Position im Text an sich, was den Eindruck hinterlässt, der gesamte Text stehe unabhängig von der Person, die ihn geschrieben hat.

In der untersuchten Masterarbeit gestaltet sich die Umsetzung der Positionierung im Sinne eines Steps als eine Art ‚Scheinpositionierung‘: Die Autorin positioniert sich, jedoch nicht als Wissenschaftlerin, sondern als Person in der Praxis. Positionen aus der Wissenschaft werden zum Werkzeug für die Untersuchung der Praxis. Der Schein in der Positionierung resultiert daraus, dass diese Art der Positionierung nicht dem universitären oder wissenschaftlichen Genre zugeordnet werden kann. Die Erwartung, sich zu positionieren, ist bekannt, die Umsetzung enttäuscht die Leseerwartung:

Es stellt sich nun die Frage, ob die Thematisierung von „Kulturen“ von Menschen immer von Bedeutung zu sein scheint, ob (kulturelle) Kategorien in der pädagogischen Arbeit ausgeschaltet werden können, beziehungsweise nicht ständig hervorgehoben und markiert werden sollten. [...] Wäre es nicht wichtig, dies in der pädagogischen Tätigkeit zu unterstützen? (MA, 2019, 13)

Die Kategorisierung von Phrasen gestaltete sich aus methodischer Sicht teilweise schwierig. Ein Grund dafür kann sein, dass Formulierungen wie „es stellt sich [nun] die Frage“ (MA, 2019, 11, 13) nicht als Frage, sondern in ihrer Funktion als Äußerung eines Zweifels, einer Überlegung geäußert werden. Die Verbindung wissenschaftlicher Argumentation mit Steps, die als [überzeugen der Leser\*innen vom eigenen Standpunkt] kodiert wurden, lösten Irritation aus (z. B. auch rhetorische Fragen). Das

1 Dem\*der Autor\*in der Masterarbeit wurde aufgrund des Vornamens das Geschlecht ‚weiblich‘ zugeordnet. Dieser Zuschreibung folgt die Bezeichnung ‚Autorin‘ in diesem Artikel.

Mitnehmen der Leser\*innen durch die Steps funktioniert in der untersuchten Einleitung nicht, wobei hier von der Anordnung von Steps gesprochen wird. Was geschieht ist ein Mitnehmen der Leser\*innen auf der Ebene des Inhalts: Es entsteht der Eindruck, als würde der Versuch, die Leser\*innen inhaltlich zu überzeugen, als persönliche Meinung und nicht als Position wahrgenommen. Ein wesentlicher Faktor bei dieser Einschätzung wird dem Ausdruck von Emotion zugerechnet. Phrasen wie „es stellt sich nun die Frage“ (MA, 2019, 13), „es stellt sich die Frage“ (MA, 2019, 11) bzw. „es drängt sich die Frage auf“ (MA, 2019, 13) treten in direkter Verbindung mit persönlicher Meinung auf. Es lässt sich daher vermuten, dass Phrasen wie diese, die in Verbindung mit einer Meinung stehen, die Funktion ‚Verwenden der Wissenschaft zur Verdeutlichung einer (persönlichen) Emotion‘ erfüllen. Durch Verwendung des Modalpartikels ‚auch‘ bei einer nachfolgenden Argumentation im Zuge einer rhetorischen Frage bewegt die Emotion den Text. Die angeführten Überlegungen in der Einleitung werden mit der Phrase „all diese nun genannten Aspekte“ (MA, 2019, 13) in einer Überleitung zusammengefasst. Auffällig ist hierbei, dass diese Überleitung nicht durch eine Zusammenfassung von inhaltlicher, sondern rhetorisch emotional gefärbter Argumentation stattfindet. Die Themen selbst werden blockartig und nacheinander dargestellt und nicht miteinander in Verbindung gebracht, weswegen eine inhaltliche Zusammenfassung aus unserer Sicht kaum möglich ist. Der Text bedient sich mehrerer Modalverben und einer rhetorischen Frage: Der Grund für die geäußerte Emotion könnte dabei in der Nicht-Positionierung des Textes liegen: Es lässt sich feststellen, dass emotionale Meinungsäußerungen verstärkt dann auftreten, wenn keine inhaltliche Positionierung stattfindet. „[W]äre es nicht wichtig“ (MA, 2019, 13) als erneuter Appell tritt zudem an einer Nahtstelle auf, an der neben der schon dargestellten bekannten Information die neue Information von den Leser\*innen erwartet wurde.

## Ergebnisse der Move-Analyse

Im folgenden Abschnitt werden Auffälligkeiten des Textes besprochen, die sich im Rahmen der Move-Analyse ergeben haben.

### Wissenschaftliche, universitäre und außeruniversitäre Funktionen

Ausgehend vom Gedanken, die Masterarbeit stehe zwischen dem universitären und wissenschaftlichen Schreiben, ging die Untersuchung anfänglich ausschließlich von dieser dualen Unterscheidung aus. Durch die Vergabe der Steps und das Eintauchen in den Text wird diese Vorannahme erweitert um den außeruniversitären Bereich der ‚Praxis‘.

Unsere Move-Analyse zeigt Ähnlichkeiten zum Move-Modell von Huemer (2016), die als Annäherungen an das wissenschaftliche Genre Research Article gesehen werden können. Die Überschriften der Unterkapitel folgen grob der Move-Reihenfolge nach Huemer (2016) und lauten wie folgt: Forschungslücke (1), Ziel der Masterarbeit (2), Bildungswissenschaftliche Relevanz der Thematik (3) und Gliederung der Masterarbeit und Methode der Bearbeitung (4). Diese Überschriften wurden als ankündigende Steps kodiert [ankündigen eines Moves]. Die wiederkehrenden Ankündigungen wissenschaftlicher Moves weisen darauf hin, dass Genrewissen vorhanden ist und der Autorin Funktionen und Konventionen wissenschaftlicher Genres bewusst sind. Die Abschnitte werden in der

vorliegenden Masterarbeit jedoch anders realisiert als in einem wissenschaftlichen Genre (Modell nach Huemer, 2016). Die Masterarbeit bezieht sich so auf das wissenschaftliche Genre Research Article und dessen Funktionen. Nebenbei sind ankündigende Steps in Form von Überschriften hilfreich, um die Leseerwartungen innerhalb des Projektteams (dem tiefenhermeneutischen Zugang folgend) nachzuvollziehen: Wann und wieso entstehen Erwartungen, werden enttäuscht oder erfüllt?

Im Unterkapitel zur Forschungslücke finden sich Steps der Art [wiedergeben bestehender Forschungsbeiträge]. Ein Schluss oder eine Leistung der Autorin wird nicht explizit formuliert oder verwertet. Die Forschungslücke wird mit der Wiedergabe von Literatur, die eine Lücke beschreibt, dargestellt. Deswegen wurde dies mit [wiedergeben bestehender Forschungsbeiträge, die eine Lücke beschreibt] kodiert. Die Autorin erschließt nicht die Lücke, sie beschreibt den Mangel in der Forschung, den ihre Masterarbeit füllen soll, mit einem bereits bestehenden Forschungsbeitrag. Die universitäre Umsetzung des wissenschaftlichen Steps [„einen Mangel im derzeitigen Stand des Wissens aufweisen“] (Huemer, 2016, 72) besteht darin, eine Forschungsposition zu finden, die auf eine Lücke hinweist. Es ist zweifelhaft, ob es Studierenden möglich ist, eine Lücke im wissenschaftlichen Diskurs selbst herzuleiten. Die Möglichkeit Studierender, einen Standpunkt zu vertreten, unterscheidet sich von der der Fachwissenschaftler\*innen in Bezug auf Vorbereitung und Verankerung im Thema. Der Step [wiedergeben bestehender Forschungsbeiträge, die eine Lücke beschreibt] erfüllt für diesen Beitrag eine universitäre Funktion. Dieses Beispiel illustriert, wie ein universitäres Genre auf Konventionen der wissenschaftlichen Genres reagiert. Die universitären Funktionen sind jedoch andersartig ausgeprägt. Auch im Abschnitt zur bildungswissenschaftlichen Relevanz zieht der Text Forschungsliteratur als Begründung heran. Der wissenschaftliche Move „Die Relevanz der Arbeit behaupten“ (Huemer, 2016, 72) sei nach Huemer (2016, 72) mit dem Step [„Begründen warum die Arbeit/der eigene Beitrag von Bedeutung ist“] zu vollziehen. Die vorliegende Masterarbeit beginnt diesen Abschnitt folgendermaßen: „Das Bildungswissenschaftliche [sic] Interesse dieser Masterarbeit besteht darin, wie auch von Astrid Messerschmid [sic] ausgedrückt wird, die Chance der Bildungsarbeit und Pädagogik zu erkennen“ (MA, 2019, 15-16). An dieser Stelle wird die Argumentation durch eine Autoritätsfigur als Argumentation zur Relevanz der eigenen Arbeit verwendet. Es folgt der Step [wiedergeben einer bestehenden Forschungsmeinung, die die Relevanz der Bildungswissenschaft begründet]. Es wird die Relevanz der Bildungswissenschaft per se begründet und damit die Bedeutung des gewählten Themas mit Verweis auf fremde Forschungsbeiträge argumentiert. Es ist hier eine Perspektive aufzufinden, die erklärt, warum die Wissenschaft relevant für die Masterarbeit ist. Der geforderte Move ist bekannt, tatsächlich wird jedoch eine andere Perspektive eingenommen. Das Kapitel begründet eher die Relevanz der Bildungswissenschaft für die Masterarbeit als die Relevanz der Masterarbeit für die Bildungswissenschaft. Diese der Wissenschaft/Forschung nicht zugehörige Perspektive und insbesondere die Markierung der Relevanz als bildungswissenschaftlich lässt sie als Teilinteresse erscheinen: Es lässt sich fragen, was die übrigen Interessen der Arbeit sind. Hinweise können folgende Ausschnitte zur Themenwahl bieten, welche die Kombination von an die Ausbildung geknüpftes Schreiben und den Einfluss außeruniversitärer/-wissenschaftlicher Zugänge illustrieren:

Die persönliche pädagogische Alltagsarbeit bei der Stadt Wien im integrativen Hort und die hier wahrgenommenen Situationen und Diskussionen [...] geben Anlass dazu, [...] eine Masterarbeit zu einer Thematik, die seit Jahren persönlich berührt, zu verfassen [beschreiben des eigenen persönlichen Zugangs, MZ]. Durch das Masterstudium der Bildungswissenschaft und ein besuchtes Seminar zum Thema Rassismus und postkolonialer Pädagogik wurde es möglich, Inhalte dieses Feldes anhand verschiedener Autor\_innen theoretisch kennen zu lernen [beschreiben des eigenen universitären Zugangs, MZ]. Dabei drängte sich immer mehr die Frage auf, ob diese Inhalte [...] auch im Hinblick auf die persönliche praktische Arbeit gedacht werden könnten [Zusammenführen des persönlichen und universitären Zugangs, MZ] (MA, 2019, 10).

Das Interesse der Autorin an dem Thema besteht aus dem persönlichen Zugang als Hortpädagogin, dem universitären Zugang durch das besuchte Seminar und dem Zugang zum wissenschaftlichen Inhalt der Forschungsbeiträge. Damit zeigt das Datenmaterial auch die von Hüttner (2008) beschriebene Vielfalt der individuellen Schreibzugänge und Karrierewege nach und während des Studiums. Es liegt eine Masterarbeit vor, die sich wenig selbst in der Wissenschaft ansiedelt. Die Motive für das Verfassen der Masterarbeit können neben dem Schreiben für den Abschluss eines Studiums somit im außeruniversitären und außerwissenschaftlichen Bereich liegen. Ein Thema zu wählen, das „persönlich berührt“ (MA, 2019, 10) verweist darauf, dass das Motiv im privaten, eventuell im beruflichen Bereich liegt. Das Kennenlernen der Theorien und das Eintauchen in die Wissenschaft geschieht nur soweit als eine Verwendung für eigene Zwecke möglich erscheint. Die Wissenschaft wird somit als Werkzeug verwendet und nicht als eigener Handlungsbereich gestaltet. Der Bezug zur Praxis aus persönlichem Interesse schafft Distanz zur Wissenschaft.

Die Autorin hatte die Möglichkeit, Theorien „kennen zu lernen“ (MA, 2019, 10). Die Wortwahl ‚kennen zu lernen‘ – und nicht ‚anzuwenden‘, ‚beleuchten‘, ‚untersuchen‘ – lässt die Interpretation zu, dass sich die Person nicht im Bereich der Wissenschaft verortet. Die Theorien aus dem Studium sollen für eine Anwendung der „persönliche[n] praktische[n] Arbeit“ (MA, 2019, 10) verwendet werden. Das führte zur Erweiterung der Kategorien wissenschaftliches und universitäres Schreiben um die Kategorie der außeruniversitären Bereiche und somit zur Befürwortung von Hüttners (2008) Überlegungen.

Die Überschrift „Ziel der Masterarbeit“ (MA, 2019, 15) könnte voreilig im Modell von Huemer (2016) in den Move „Die Leistungen der AutorIn ankündigen“ (Huemer, 2016, 72) und dem Step [„den Zweck oder die Ziele der Arbeit anführen“] (Huemer, 2016, 72) zugeordnet werden. Es wird jedoch der Ablauf des Forschungsvorhabens – also der Weg zum Ziel – beschrieben: „Ziel dieser Masterarbeit ist es, ausgewählte, theoretische Positionen, welche sich mit dem zuvor beschriebenen Aspekt der Produktivität der Pädagogik in interkulturellen Kontexten und Kategorisierungen in kultureller Hinsicht beschäftigen, zu beleuchten und mit diesem theoretischen Blick ein Praxisbeispiel zu analysieren“ (MA, 2019, 15). Hier bieten sich zwei Kodierungs-Möglichkeiten an: Kodieren als [skizzieren der Vorgehensweise] oder als [ankündigen des Ziels/Zwecks]. Damit wird die Frage nach dem Anspruch an universitäre Arbeiten und die Konsequenzen instrumentellen Schreibens, wie z. B. Adamzik (2016) sie beschreibt, laut. Mit welchem Ziel schreiben Studierende, wenn sie für eine Note schreiben? Das hier beschriebene Ziel ist die Durchführung, nicht ein Fragen danach, warum die Arbeit etwas wissen/ herausfinden will.

Im Text sind universitäre, wissenschaftliche und außeruniversitäre/-wissenschaftliche Perspektiven und Funktionen anzutreffen. Der Text kündigt wissenschaftliche Moves nach Huemer (2016) immer wieder an,

handelt aber in seinen konkreten Steps unterschiedlich. Die Moves – die wissenschaftlichen Erwartungen an den universitären Text – sind bewusst, aber nicht immer erfolgreich, wenn wissenschaftliche Genres die Beurteilungsgrundlage bilden. Vielmehr gestalten sich die im Text vorfindbaren Funktionen andersartig und nehmen Bezug auf die wissenschaftlichen Genres. Das Ineinanderlaufen von (Schreib-) Perspektiven der Autorin der Masterarbeit zeigt, an welcher Schwelle sie steht und welche Ressourcen sie in die Masterarbeit mitbringt: Sie steht nicht nur an der Schwelle zum Hochschulabschluss und zum Abschluss universitären Schreibens, sondern es spielen auch außeruniversitäre Bereiche in die Arbeit mit hinein. Dies zeigt Hüttner (2008) Feststellung, dass Absolvent\*innen auch andere Textfunktionen in den Text tragen und andere Karrieren anstreben – nur ein Bruchteil der Absolvent\*innen verfolge eine wissenschaftliche Karriere.

### **Sidesteps und Umgang mit Forschungsbeiträgen**

Die untersuchte Einleitung umfasst zehn Seiten. Die Frage, warum die Einleitung so lang ist, hat von Anfang an unser Interesse geweckt. Eine mögliche Antwort darauf können die wiederkehrenden Muster des Textes geben. Dem Text werden wiederholende Step-Anordnungen zugeschrieben, wobei ein Move abgeschlossen wird, aber sich außerhalb des Moves ein oder mehrere Steps wiederholen/doppeln, was folgendes Beispiel veranschaulicht: Nach einem längeren theoretischen Literaturüberblick (Steps der Art [wiedergeben bestehender Forschungsbeiträge]) schließt und leitet der Abschnitt über mit „All diese nun genannten Aspekte sollen im Rahmen der Masterarbeit und einer leitenden Forschungsfrage Betrachtung finden“ (MA, 2019, 13). Es folgt eine Zuspitzung des Texts mittels der Steps [schildern von eigenen Beobachtungen] und [aufwerfen von Fragen/Problematiken] mit Formulierungen wie „Es stellt sich nun die Frage [...]“ (MA, 2019, 13) und „Es drängt sich auch die Frage auf, ob [...]“ (MA, 2019, 13). Mit einer rhetorischen Frage wird diese Zuspitzung abgeschlossen: „Wäre es nicht wichtig, dies in der pädagogischen Tätigkeit zu unterstützen?“ (MA, 2019, 13) [darlegen eigener Position]. Nach diesen Fragen, Widersprüchen und Zweifeln folgt wiederholt ein Abschnitt mit Steps der Art [wiedergeben von bestehenden Forschungspositionen] wie zu Beginn der sich zuspitzenden Sequenz. Geschlossen wird der Abschnitt abermals mit „In Anbetracht dieser nun dargestellten Aspekte widmet sich diese Masterarbeit [...] folgender Forschungsfrage“ (MA, 2019, 14). Es ist eine Doppelung der Struktur zu erkennen, die dem Beginn des Abschnitts ähnelt. Es wird zurück zu Forschungsbeiträgen gegangen und mit einer ähnlichen Phrase zu den tatsächlichen Forschungsfragen übergeleitet.

Doppelungen von Step-Anordnungen solcher Art verlängern den Text und wirken auf uns irritierend und vom restlichen Text isoliert – besonders, wenn eine Zuspitzung von Fragen nicht umgehend zu den tatsächlichen Forschungsfragen führt und das Warten auf die Forschungsfragen hinausgezögert wird. Weiter leitet die Fülle an Fragen, die gestellt werden, die Leser\*innen in eine andere Richtung. Durch die Hervorhebung des persönlichen pädagogischen Interesses und die Betonung der eigenen Beobachtungen aus der Praxis nahmen wir an, dass es sich um eine empirische Arbeit handelt. Beim Lesen der Forschungsfragen stellten wir überrascht fest, dass es sich nicht um Feldforschung handelt. So haben wir Steps, die mit [vermitteln von Hintergrundinformation] kodiert wurden, im zweiten Durchgang als essentiell für die Fragestellungen und Methode erkannt. Ausgedehnte Gedankenspiele

und Überlegungen haben wir als Exkurs wahrgenommen. Das Unterlassen der Kennzeichnung des Exkurses als solchen führte zu einer Leseerwartung, die am Gipfel der Spannung enttäuscht wurde. Hier kamen Probleme auf die Move-Analyse und der Step-Vergabe zu, die sich in der Verwobenheit von Thema und Funktion der Sequenzen ergaben. Der Step [vermitteln von Hintergrundinformation] wurde beibehalten, um die spontane Lesereaktion festhalten und Verirrungen und Verwirrungen im Text beschreiben zu können. Das beschriebene Phänomen der isolierten einzelnen oder mehreren Steps haben wir als ‚Zwischen- und Sidesteps‘ betitelt.

## Fazit & Ausblick

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Masterarbeit als Abschluss studentischen Schreibens und dem Ablauf einer Move-Analyse mit dem Ziel, bezüglich der Thematik und der Methode Fragen zu stellen und Perspektiven aufzuzeigen. Grundpfeiler des Projektes waren eine detaillierte Dokumentation und Argumentation des Analyseprozesses und die Annahme, dass Studierende eigene Genres bilden, die im Gegensatz zu wissenschaftlichen Genres stehen. Als Untersuchungsgegenstand dient die Einleitung einer zufällig ausgewählten Masterarbeit aus dem Fachbereich Bildungswissenschaft aus dem Jahr 2019.

Das Führen eines Arbeitsprotokolls diente als Voraussetzung für einen auf sich aufbauenden Erkenntnisgewinn und als Grundlage für den vorliegenden Artikel. Steps konnten durch die Adaptierung der Move-Analyse nach Moreno & Swales (2018) nach dem CARS-Modell und Huemer (2016) durch die Einbindung der Tiefenhermeneutik als Methode der Sozialwissenschaften vergeben werden. Die Interdisziplinarität innerhalb des Forschungsteams stellte sich als Ressource für den Forschungsprozess heraus. Die Untersuchung gestaltete sich prozesshaft, da nicht nur das Forschungssetting adaptiert, sondern auch die Methode des Kodierens selbst verändert wurde. Irritationen und Verwirrungen wurden als Anlass genommen, den subjektiven Wahrnehmungen nachzugehen, um Funktionen kategorisieren zu können. Die Identifikation von ‚Scheinfunktionen‘ wurde mit Überlegungen und Fragen ergänzt.

Der Text zeigt, dass ein Bewusstsein über Konventionen einer wissenschaftlichen Einleitung vorhanden ist: Forschungslücke, Ziele der Arbeit und Relevanz der Arbeit sind klar als Teile der analysierten Einleitung konzeptioniert. Der vorliegende Text zeigt jedoch eingehend, dass diese Teile andersartig gestaltet und verwendet werden, als sie es im wissenschaftlichen Kontext tun (vgl. Modell Huemer, 2016). Die Analyse der Einleitung legt nahe, dass sich die Autorin nicht so sehr in der scientific community ihres Fachbereiches als in ihrer außeruniversitären Arbeitspraxis verortet und daraus ihre Positionierung zieht.

Dieser Beitrag will abschließend auf Möglichkeiten und Facetten universitären Schreibens hinweisen. Was kann und was muss universitäres Schreiben sein? Damit geht die Forderung einher, eine Abweichung universitärer Schreibprodukte von Konventionen wissenschaftlicher Genres nicht prinzipiell defizitär zu sehen. Bezüglich schreibdidaktischer Konsequenzen ist zu überlegen, wie eigene Funktionen der Studierenden gestärkt, welche konkreten Forderungen, Aufgabenstellungen, Genres und Konventionen von Studierenden erwartet werden können.

## Literatur

- Adamzik, K. (2016). *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven* (2. Auflage). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Gruber, H., & B. Huemer (2016). Studentisches Schreiben erforschen und lehren. Grundlagenforschung und ihre Umsetzung in ein Kursprogramm. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 81-101. doi: 10.3217/zfhe-11-02/05
- Huemer, B. (2016). Der wissenschaftliche Artikel in der germanistischen Linguistik als Modell für den Unterricht wissenschaftlichen Schreibens: Ergebnisse einer Pilotstudie. *Linguistik Online*, 76(2), 67–84. doi: 10.13092/lo.76.2814
- Hüttner, J. (2008). The genre(s) of student writing. Developing writing models. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(2), 146–165. doi: 10.1111/j.1473-4192.2008.00200.x
- König, H.-D. (2000). Tiefenhermeneutik. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (556-569). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Moreno, A., & J. Swales (2018). Strengthening move analysis methodology towards bridging the function-form gap. *English for Specific Purposes*, 50, 40–63. doi: 10.1016/j.esp.2017.11.006
- Shaw, P. (2016). Genre analysis. In K. Hyland, & P. Shaw (Eds.), *Routledge Handbooks in Applied Linguistics. The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (243–255). Florence: Taylor and Francis.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings* (12th ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Swales, J., & C. B. Feak (2003). *Academic writing for graduate students. A course for nonnative speakers of English* (9th ed.). Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.

## Tabellenverzeichnis

**Tabelle 1:** Sprachliche Realisierung von Moves / funktionalen Abschnitten nach Huemer, B. (2016). Der wissenschaftliche Artikel in der germanistischen Linguistik als Modell für den Unterricht wissenschaftlichen Schreibens: Ergebnisse einer Pilotstudie. *Linguistik Online*, 76(2), 67–84. doi: 10.13092/lo.76.2814. 72-73.

## Häufige Fehlerquellen Slawischsprachiger Schreiben in der Arbeitssprache Deutsch mit slawischer Erstsprache

Melanie Gruber, Silvia Peiker, Chiagozie Benedicta Nwoha (Universität Wien)  
Betreuerin: Mgr. Michal Dvorecky, PhD (Universität Wien)

### Abstract:

Dieses Projekt beleuchtet die ähnlichen Strukturen der slawischen Sprachen, auf deren Basis eine empirische Untersuchung hilfreich ist, um eine mögliche Analogie hinsichtlich Fehlerquellen in deutschen Texten von slawischsprachigen Studierenden zu erkennen. Darüber hinaus ist es relevant zu wissen, worauf man Studierende dieser Sprachgemeinschaft mit Fokus auf das Angebot des Schreibmentoring des Centers of Teaching and Learning (CTL) aufmerksam machen sollte bzw. welche Aspekte der Spracharbeit in das Schreibmentoring-Programm einfließen könnten. Mit Hilfe eines Online-Fragebogens werden mit einer personenbezogen-empirischen Methode Zusammenhänge zwischen sprachlichen Charakteristika der teilnehmenden Personen mit slawischen Erstsprachen sowie grammatische und orthografische Kriterien der von ihnen verfassten deutschen Texte untersucht. Die Analyse erfolgt angelehnt an vorhandene Fachliteratur deduktiv, indem sie auf die Ergebnisse der Fehlerquellen in Freitexten von Deutschlernenden mit slawischen Erstsprachen eingeht, aber auch induktiv, indem aus den Resultaten der ausgewerteten Fragebögen Ansätze für eine Theorie abgeleitet werden sollen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass slawischsprachige Studierende im Rahmen des Schreibmentoring-Programms vor allem auf die Richtigkeit von Groß- und Kleinschreibung, Tempus und Kasus aufmerksam gemacht werden sollten.

**Keywords:** slawische Sprachen, Arbeitssprache Deutsch, häufige Fehlerquellen, Schreibpraxis

### Einleitung

Was ist es eigentlich das Sprache ausmacht? Was ist es, das slawische Sprachen ausmacht? Wer sich hier etwas auskennt, weiß, dass in dieser Sprachfamilie die jeweils einzelnen Sprachen viele Ähnlichkeiten und Überschneidungen untereinander haben, was häufig Verwirrung stiften, woraus man aber auch interessante Erkenntnisse schöpfen kann. Wie wirken sich jedoch slawische Erstsprachen auf den Gebrauch einer weiteren Sprache aus, die sich von der Erstsprache grundlegend unterscheidet? Welche Schwierigkeiten kommen tendenziell häufig beim Schreiben in deutscher Alltagssprache vor? Wie gehen Student\*innen mit slawischen Erstsprachen mit diesen Unterschieden um? Wie erkennen, überbrücken und umgehen sie diese Unterschiede?

Aus diesem Interesse heraus überlegten wir uns dieses Forschungsvorhaben, das seinen Fokus auf die kontrastive Linguistik im unilateralen Vergleich richtet. Die Forschungsfrage, die sich an die Erarbeitung dieser Themeninhalte richtet: „Welche slawisch-spezifischen orthografischen, grammatischen und syntaktischen Fehler unterlaufen den Studierenden mit einer slawischen Erstsprache beim Schreiben in der Arbeitssprache Deutsch?“ Mit dieser Fragestellung analysieren, beleuchten und beginnen wir die Aufarbeitung dieses Themenbestandes, um Studierende mit slawischen Erstsprachen in ihrem Schreibprozess besser zu unterstützen und Antworten auf all die zuvor gestellten Fragen zu finden.

Die Forschungsfrage wird anhand der kontrastiven Linguistik im unilateralen Vergleich beantwortet, indem markante grammatische Differenzen, Interferenzen sowie ein negativer Transfer zwischen den slawischen Sprachen und dem Deutschen eruiert werden.

## Forschungsstand

Im folgenden Teil werden markante Unterschiede und Gemeinsamkeiten von slawischen Sprachen in Bezug auf die deutsche Sprache anhand von Fachliteratur eruiert. Bei der Durchsicht der Literatur zeigt sich eine überschaubare Menge an Sekundärliteratur, in der slawische Sprachen im Fokus stehen und mit der deutschen Sprache verglichen werden. Baldur Panzer (1999) ist es ein Anliegen, die slawischen Sprachen mit Hilfe seines Werkes in den Fokus der allgemeinen Aufmerksamkeit zu rücken. Er weist darauf hin, dass seine Ausarbeitung der slawischen Verbalstammklassen aufgrund der historischen Strukturen nicht nur Übereinstimmungen, sondern auch Differenzen in synchroner als auch diachroner Hinsicht zwischen den einzelnen Slawinen aufgezeigt hat (vgl. Panzer, 1999, V-VI). Christof Heinz (2007) gibt einen umfassenden Überblick über die Einteilung der slawischen Sprachen, die Aufschluss über bestimmte grammatische Formen geben, die in den heutigen Slawinen als Irregularitäten auftreten. Darüber hinaus weist er nicht nur auf die Gemeinsamkeiten und auf morphologische und syntaktische Besonderheiten der slawischen Sprachen hin, sondern geht auch auf die Differenzen zwischen lateinischer und kyrillischer Schrift ein (Heinz, 2007, 23, 31-33, 51). Katharina Böttger (2008) beschäftigt sich mit den teilweise unterschiedlichen Strukturen der russischen und deutschen Sprache. Sie erläutert ausführlich, wodurch Fehler beim strukturellen Übertrag von der Erstsprache Russisch auf die Zielsprache Deutsch entstehen. Dabei geht sie explizit auf Differenzen in Bezug auf Groß- und Kleinschreibung, Aspektualität und Temporalität ein (Böttger, 2008, 3).

## Unterschiede zwischen dem Deutschen und den slawischen Sprachen

Dieser Teil verschafft eine Übersicht über die diversen Merkmale der untersuchten slawischen Sprachen Bosnisch, Bulgarisch, Kroatisch, Polnisch, Russisch, Serbisch, Slowakisch und Tschechisch, die die Proband\*innen sprechen. Dadurch soll ein besseres Verständnis für die orthografischen, morphologischen und syntaktischen Feinheiten im Vergleich mit der deutschen Sprache ermöglicht werden. Da die verwendete Forschungsliteratur vor allem das Russische heranzieht, wird auch hier vorrangig darauf eingegangen.

Eine erste häufige Fehlerquelle findet sich in den unterschiedlichen Schriftsystemen (Heinz, 2007, 51):

- die lateinische Schrift für alle westslawischen Sprachen
- die kyrillische Schrift für alle ostslawischen Sprachen und Bulgarisch

Einzig das Serbische verwendet ausgehend vom ursprünglichen Serbokroatisch weiterhin beide Schriftsysteme, während die Sprachen Kroatisch und Bosnisch fast nur noch die lateinische Schrift gebrauchen (Heinz, 2007, 51).

Böttger weist darauf hin, dass lateinische Grapheme des deutschen Alphabets auch im russischen Alphabet enthalten sind, diese aber in der russischen Sprache ein gänzlich anderes Phon darstellen

als im Deutschen. Schwierigkeiten bereiten hier weniger die kyrillischen Grapheme, die ein deutsches ersetzen, sondern die, deren Pendant im lateinischen Alphabet zu finden ist. Zumeist betrifft es falsche Analogien, und es werden zum Beispiel selbst im sehr fortgeschrittenen Stadium des Spracherwerbs oft <d> mit <g>, <t> mit <m> und <y> mit <u> verwechselt. Außerdem kommt noch erschwerend hinzu, dass Groß- und Kleinbuchstaben im russischen Alphabet kongruent sind. Auch Umlaute können Schwierigkeiten bereiten, da das Russische keine Umlaute, wie sie in der deutschen Sprache vorkommen, kennt (vgl. Böttger, 2008, 168-173, 176; Wöllstein, 2016, 144).

### **Groß- und Kleinschreibung**

In Bezug auf die Orthografie liegt der Fokus vor allem auf der Groß- und Kleinschreibung: während die Großschreibung der russischen Sprache Satzanfänge und Namen, sprich Eigennamen, fokussiert, versieht man im Deutschen mit seinem vielschichtigen Regelsystem Namen und Satzanfänge sowie Substantive, Anredepronomina und Substantivierungen mit großen Initialen (Böttger, 2008, 181).

### **Vokalquantität**

Hinsichtlich der Vokalquantität muss das Augenmerk auf doppelte Konsonanten sowie auf lange und kurze Vokale gerichtet werden: das deutsche Vokalsystem ist umfangreicher als jene slawischer Sprachen. Das Russische beispielsweise unterscheidet phonetisch keine kurzen oder langen Vokale wie im Deutschen, wo diese mit Hilfe von Verdoppelung oder durch ein zusätzliches Dehnungs-h bzw. Dehnungs-e sichtbar gemacht werden. Anders verhält es sich bei der Konsonantenverdoppelung. Hier gibt der russische Doppelkonsonant die doppelte Länge im Gegensatz zu einzelnen Konsonanten an, während die deutschen Doppelkonsonanten die Kürze des vorangehenden Vokals bestimmen (vgl. Böttger, 2008, 177-178; vgl. Wöllstein, 2016, 29).

Die Vokalquantität der tschechischen und slowakischen Sprache ist im Gegensatz zur deutschen Sprache komplett unabhängig vom Akzent des Wortes, wobei stets die erste Silbe des Wortes betont wird. Längen können aber auch in der letzten Silbe des Wortes vorkommen. Wie im Russischen ist auch im Bulgarischen der Wortakzent frei. Ein Merkmal des Tschechischen besteht darin, dass die Phoneme /l/ und /r/ ebenfalls Vokale darstellen und somit als Silbengipfel hervorgehoben werden; im Slowakischen findet man häufiger das vokalische /l/, wobei im Kroatischen und Serbischen lediglich das /r/ eine vokalische Funktion hat (Panzer, 1999, 100, 113, 136).

### **Nominale Kategorie der Belebtheit**

Die nominale Kategorie der Belebtheit zeichnet sich durch unterschiedlichen Formen bei Benennung von Lebewesen und unbelebten Gegenständen aus (Heinz, 2007, 33). Das bedeutet, dass alle drei Genera „entweder Geschlechtsloses oder geschlechtliche Wesen ohne Bezug auf das Geschlecht bezeichnen können; außerdem können Maskulina nur männliche, Feminina nur weibliche Wesen bezeichnen. Absolut ohne Sexusbezug ist also nur das Neutrum“ (Panzer, 1999, 197). Diese Kategorie wird auch Beseelheitskategorie genannt und bezeichnet Lebewesen, deren Flexionsklassen eine Akkusativform enthält, die sich vom Nominativ unterscheidet und stattdessen den Genitiv verwendet, was in der

deutschen Sprache unüblich ist. Das gilt für das Russische und das Slowakische für den Singular und Plural aller Genera, für die meisten anderen Slawinen nur im Singular (Panzer, 1999, 114, 197.198). Im Deutschen weist Belebtheit auf das natürliche Geschlecht hin, das teilweise mit dem Genus verbunden ist (Wöllstein, 2016, 152).

### Verbale Kategorie des Aspekts

Ein typisches Merkmal der slawischen Sprachen ist der Gebrauch von diversen Wörtern oder Wortformen, um eine zeitliche Begrenztheit oder Unbegrenztheit der Handlung zu differenzieren (Heinz, 2007, 33). Aspektkategorien stellen morphologische Charakteristika von Verbformen dar. Diese kongruieren in ihren semantischen Funktionen wie Abgeschlossenheit und Nichtabgeschlossenheit der Verbalhandlung (Eisenberg, 2013, 105). Der Duden weist darauf hin, dass man im deutschen Sprachraum von telischen und atelischen Verben spricht. Telische (perfektive) Verben bezeichnen punktuelle oder zeitbegrenzte Vorgänge oder Handlungen, wie z. B. einschlafen, während atelische (imperfektive) Verben statische Zustände oder dynamische Vorgänge ohne vorausgesetzten Endpunkt bezeichnen, z. B. wohnen (Wöllstein, 2016, 416-417). Während der perfektive Aspekt einzig die Verbalhandlung als abgeschlossen kennzeichnet, kann das imperfektive Korrelationsglied auch die Handlung bezeichnen, die sich gerade entwickelt. Um gegenwärtige oder gleichzeitige Handlungen auszudrücken, die nicht abgeschlossen sind, verwendet man einzig das imperfektive Präsens. Für die Verwendung des Aspekts haben die meisten Sprachen eigene Regeln aufgestellt (Panzer, 1999, 217, 220).

### Tempus (Panzer, 1999, 213-214)

Anhand der nachfolgenden Tabelle wird das Vorhandensein der unterschiedlichen Tempusformen in den jeweiligen Slawinen veranschaulicht:

Tempus / Zeitform	BG	BS	CS	HR	PL	RU	SK	SR	UK
Präsens	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Imperfekt	x	x		x				x	
Aorist	x	x		x				x	
Perfekt / Präteritum	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Plusquamperfekt	x	x	x	x	x		x	x	x
Futurum	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Futurum exactum	x	x		x				x	
Futurum praeteriti	x								
Futurum exactum praeteriti	x								

Tabelle 1: Zeitformen der slawischen Sprachen (nach Panzer, 1999, 213-214)

Das Präsens der slawischen Sprachen kann wie im Deutschen auch die Gegenwart, Gleichzeitigkeit, Allgemeingültigkeit, Vergangenheit (Praesens historicum) oder Zukunft (Praesens propheticum) anzeigen. Als unmarkiertes neutrales slawisches Tempus bezieht es sich nicht nur auf Vor- bzw. Nachzeitigkeit, sondern auch auf tempusfreie Zustände, die durch den Kontext ersichtlich werden. Diese Normen sind lediglich für das imperfektive Präsens maßgeblich (vgl. Panzer, 214; Duden, 2016, 106, 516).

### **Determination, Kasus und Genus**

Als markantes Merkmal der slawischen Sprachen kann das Fehlen der grammatischen Markierung bezeichnet werden. Aus Mangel an definiten und indefiniten Determinanten werden Substantive, Pronomina, Numeralia und Adjektive stattdessen durch eine Kasusflexion in einzelnen Deklinationskategorien markiert, wobei man sechs bis acht Kasus unterscheidet. Lediglich das Bulgarische verfügt über einen nachgestellten Artikel, wobei Reste der Flexion nur noch bei den Pronomina zu finden sind (Panzer, 1999, 13, 201). Im Deutschen hingegen bestimmt der definite Artikel der/die/das ein Substantiv und die damit gebildete Nominalphrase, während indefinite Artikelwörter Gebrauch finden, wenn etwas nicht näher verortet wird (Wöllstein, 2016, 291, 310). Im Bosnischen wird das Genus anstelle von Artikeln durch Endungen bestimmt, im Russischen ist das Genus im Präsens vollständig eliminiert (vgl. Kurtic, 2015, 16; Panzer, 1999, 21).

### **Syntaktische Auffälligkeiten**

Im Gegensatz zur deutschen Sprache weisen die slawischen Sprachen eine relativ freie Wortstellung auf, die nicht durch grammatische Regeln bestimmt wird. Die Wortstellung wird nicht durch syntaktische Beziehungen zwischen den Wörtern definiert, sondern von Faktoren wie Fokussierung oder Thematik bestimmt (vgl. Heinz, 2007, 33; Panzer, 1999, 34). Die russische Satzgliedfolge „Subjekt – Prädikat – Objekt“ ist äquivalent mit der deutschen Subjekt-Verb-Objekt-Satzgliedstellung (SVO) und kann gemäß Panzer nicht als beliebig bezeichnet werden. Lediglich die Adverbialbestimmungen des Russischen können beinahe überall stehen und die typische Stellung näherer Definitionen von Attributen weicht von der der deutschen Sprache ab. Panzer bezieht sich auch auf das Tschechische, bei dem die Verben an den Anfang des Satzes, anders als bei den Stellungsregeln des Verbs im Deutschen, vorgezogen werden, wobei die Wortfolge generell frei ist (Panzer, 1999, 34, 109). Da die Wortformen ihre Zugehörigkeit zu Attributen, Substantiven, Prädikaten und Subjekten anzeigen, spricht man von einer starken formalen Übereinstimmung zwischen den Satzgliedern. Aus diesem Grund können wenig betonte Personalpronomen im Tschechischen und Polnischen, sowie im Russischen das Kopulaverb „sein“ wegfallen (Heinz, 2007, 33). Im Deutschen werden „sein“, „werden“ und „bleiben“ als wichtigste Kopulaverben genannt, welche als inhaltsleere Verben eine Ergänzung in Form eines Prädikativs verlangen (Wöllstein, 2016, 801). Panzer weist in seinem Kapitel „2.5 Strukturen und Kategorien slawischer Sprachen: Zur Syntax“ auf den reinen kopulalosen Nominalsatz hin, welcher vor allem im Russischen und Ukrainischen vorkommt (vgl. Panzer, 1999, 32, 58, 234). Böttger erkennt im Fehlen der grammatischen Kategorie des Aspekts im Deutschen die Ursache für Transferfehler im Bereich des Tempus. Das hat auch für alle anderen slawischsprachigen Deutschlernenden beim Gebrauch des Tempus in deutschen Texten Konsequenzen (Böttger, 2008, 263).

## Forschungsdesign

### Datenerhebung

Diese quantitativ-empirische Untersuchung nimmt eine erste Einschätzung der Schwierigkeiten von Studierenden mit slawischen Erstsprachen in der Arbeitssprache Deutsch vor. Dazu wurde ein Fragebogen mit dem Titel „Deutsch als Arbeitssprache für Studierende mit slawischer/n Erstsprache/n online über docs.google.com erstellt und über Lehrende an interessierte Proband\*innen am Institut der Slawistik, der Germanistik, der Bildungswissenschaften, sowie im Rahmen des Schreibmentoring-Programms am CTL der Universität Wien versandt. Der Schwerpunkt der Fragen liegt dabei auf Deutsch als Arbeitssprache und bezieht sich auf die Kategorien Grammatik und Orthografie. Es geht darum, zu erkennen, welche Herausforderungen bei slawischsprachigen Studierenden beim Verfassen deutscher Texte quantitativ auftreten.

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen, wobei im ersten Teil Angaben zur eigenen Person in Bezug auf Geschlecht, Alter, aktuelles Semester, Erstsprache/n, Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache und Anzahl der geschriebenen Arbeiten eruiert werden. Im zweiten Teil werden mittels vier Antwortalternativen von den Proband\*innen Schreiberfahrungen in der Arbeitssprache Deutsch bezüglich folgender Aspekte eingeschätzt:

- **Orthografie:** Groß- bzw. Kleinschreibung, doppelte Konsonanten, lange/kurze Vokale, Grapheme ähnlicher Laute
- **Morphologie:** Genus, Plural, Pluralia bzw. Singularia tantum, Kasus und Deklinationen, Artikel, Pronomen, Zeitformen, reflexive Verben
- **Syntax:** Präpositionen, Konjunktionen, korrekte Satzgliedstellung

Der dritte Teil des Fragebogens stellt ein freies Antwortformat ohne Unterstützung eines Wörterbuches dar und bietet folgende Themenwahl in Form von Freitexten: Mein Sommersemester 2020; Mein letzter Urlaub / Meine letzten Ferien; Meine Erfahrungen mit dem Verfassen (vor)wissenschaftlicher Arbeiten. Hierfür wurden keine wissenschaftlichen Textsorten gewählt, da der Fokus auf Deutsch als Alltagssprache liegt. Weiter fiel die Auswahl auf Themen, mit denen sich die Studierenden identifizieren können, um dadurch mehr Proband\*innen für das Forschungsprojekt zu gewinnen. Auf Basis dieser Kurzaufsätze wird die freie Reproduktion von Wissen ermöglicht, wodurch Rückschlüsse darüber gezogen werden, bei welchen slawischen Sprachgruppen ein vermehrter negativer Transfer bei deutschen Texten auftritt (Bühner, 2006, 53-54, 65).

### Datenaufbereitung

Befragt wurden insgesamt 45 Teilnehmer\*innen, von denen 42 Freitexte verfasst haben. Nach Auswertung der 45 ausgefüllten Fragebögen wird mit Excel eine Statistik über die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden in Bezug auf Orthografie, Morphologie und Syntax erstellt. Hierfür geben die Proband\*innen an, in welchen Bereichen ihnen Fehler unterlaufen bzw. wie sicher sie sich bestimmter sprachlicher Fähigkeiten sind. Die konkreten Kategorien sind in der Auswertung der Selbsteinschätzungen vorzufinden. Verwiesen wird auf die Teilnehmenden in einzelnen Abschnitten

durch „Anonym“ bzw. in Beispielen durch „A“ samt Zahl, welche der Nummerierung der Fragebögen entspricht, wie z.B. Anonym 13 / A13. Abschließend wird das Verhältnis der Fehler hinsichtlich Anzahl der geschriebenen Arbeiten und Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ) aufgeschlüsselt.

### Auswertung allgemeiner Angaben

Nach Auswertung der insgesamt 45 Fragebögen ist ersichtlich, dass 86,7 % der Proband\*innen dem weiblichen Geschlecht zuzuordnen sind. Die meisten der Befragten sind zwischen 20 und 25 Jahre alt. Weiter ist Deutsch bei fast 90% der Proband\*innen nicht die Erstsprache. Die Mehrheit der Befragten studiert derzeit im zweiten und sechsten Semester. Bis auf vier Studierende haben schon alle Arbeiten in der Arbeitssprache Deutsch verfasst, wobei die meisten sehr wenige bis keine Arbeiten in anderen Arbeitssprachen verfasst haben.

<b>Geschlecht</b>	weiblich: 86,7%	männlich: 13,3%	
<b>Alter</b>	zwischen 18 und 54	62% zwischen 20 und 25	
<b>aktuelles Semester</b>	zwischen 1. und 24.	je 17% im 2. und 6.	
<b>Deutsch als</b>	Erstsprache: 11,1%	Zweitsprache: 15,6%	Fremdsprache: 73,3%
<b>verfasste Arbeiten in Arbeitssprache Deutsch</b>	zwischen 0 und 50	37% zwischen 1 und 2	
<b>verfasste Arbeiten in anderen Arbeitssprachen</b>	zwischen 0 und 30	73% zwischen 0 und 3	

Tabelle 2: Angaben zu den Proband\*innen

## Ergebnisse

### Auswertung der Selbsteinschätzungen

Anhand der Fragebögen wurde die Selbsteinschätzung der Proband\*innen statistisch erfasst und mit den entdeckten Fehlern in den Freitexten verglichen und in einer Tabelle nach der jeweiligen untersuchten Kategorie nach orthografischem, morphologischem und syntaktischem Wissensstand aufgelistet. Folgende Diagramme geben eine Übersicht über die Selbsteinschätzung der Befragten bezüglich ihres Wissens über die deutsche Orthografie, Morphologie und Syntax sowie über die entdeckten Fehler in den von den Proband\*innen verfassten Freitexten, im Rahmen dieser Untersuchung:



Abb. 1: Übersicht über die Selbsteinschätzung der Orthografie (eigene Abbildung)

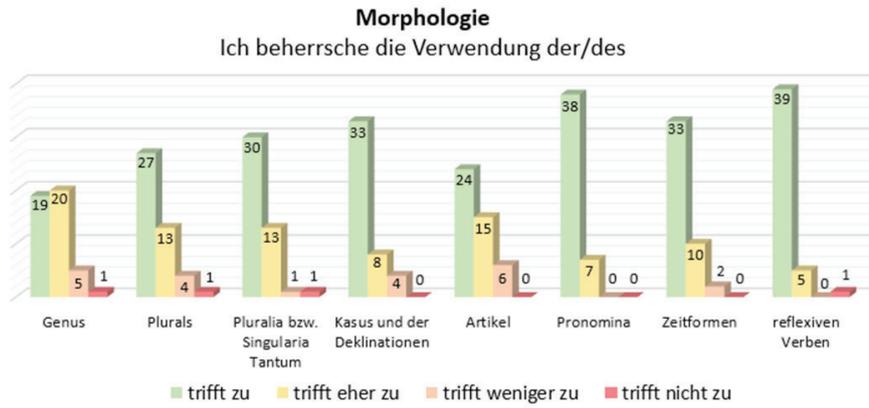


Abb. 2: Übersicht über die Selbsteinschätzung der Morphologie (eigene Abbildung)

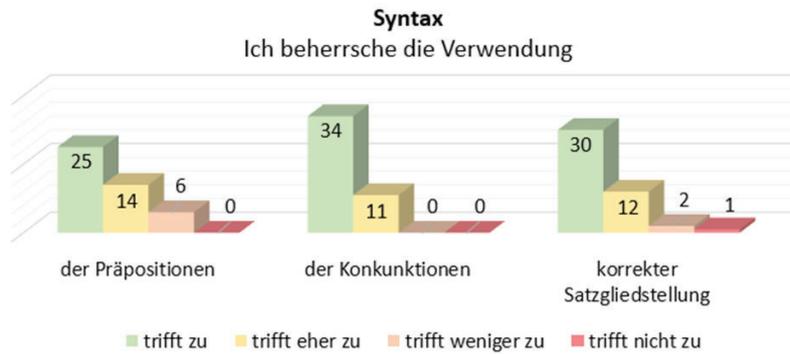


Abb. 3: Übersicht über die Selbsteinschätzung der Syntax (eigene Abbildung)

## Auswertung der Freitexte

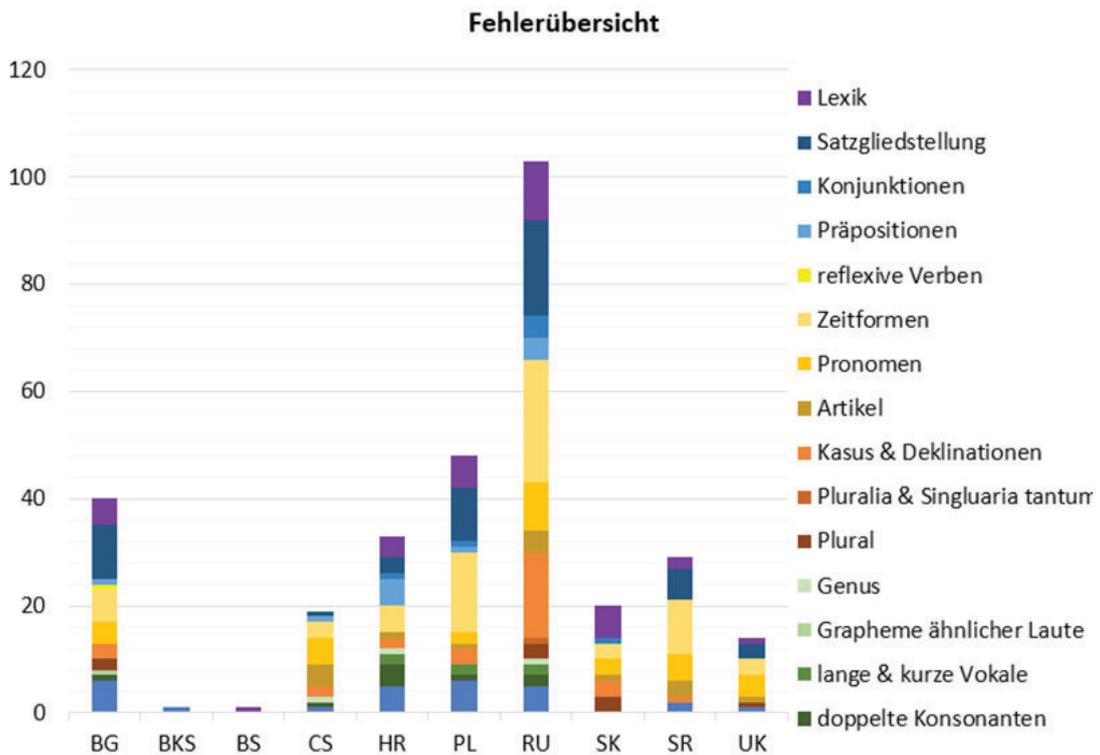


Abb. 4: Übersicht der Fehler nach Kategorie, Anzahl und Sprache (eigene Abbildung)

Bei der Auswertung der Freitexte erfolgte eine Einteilung der untersuchten Slawinen nach südslawischen, ostslawischen und westslawischen Sprachen. Aufgrund unserer subjektiven Fehleranalyse ist es uns ein Anliegen darauf hinzuweisen, dass nicht die Fehleranzahl per se in unserem Fokus liegt, sondern das Eruiere häufiger Fehler von slawischsprachigen Studierenden in der Arbeitssprache Deutsch. Weiter ist darauf hinzuweisen, dass aus Platzgründen nicht für alle aufgelisteten sprachlichen Fehlerquellen Beispiele genannt werden.

## Südslawische Sprachen

### Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) 1x

Da Anonym 13 keine konkreten Angaben dazu gemacht hat welche der drei Sprachen die Erstsprache ist, wurde BKS als eigene Kategorie angeführt. Der einzige kurze Freitext um Rahmen der Untersuchung zeigt lediglich einen Fehler bei der Groß- und Kleinschreibung eines Fremdwortes. Fremdwörter, die mehrheitlich Substantive sind, sowie Substantive im Kernwortschatz sind mit großem Anfangsbuchstaben zu versehen (Wöllstein, 2016, 94).

### Bosnisch (BS) 1x

Bei der Auswertung des einzigen kurzen Freitextes von Anonym 33 mit bosnischer Erstsprache konnte lediglich ein Fehler in Hinsicht auf lexikalisches Wissen festgestellt werden, wobei der Duden (2017) bei Punkt 1890 Textkohärenz (Wöllstein, 2016, 1151) folgende Erklärung gibt: "Kulturelles Wissen umfasst die Kenntnis der gängigen Wörter und ihrer Bedeutungszusammenhänge, das lexikalische Wissen."

Die durchwegs positive Selbsteinschätzung der Probandin deckt sich mit der Korrektheit des Textes in morphologischer, syntaktischer und orthografischer Hinsicht.

### Bulgarisch (BG) 5x

Bei den fünf ausgewerteten Fragebögen rangieren die Schwierigkeiten mit der (1) Syntax an erster Stelle, gefolgt von Fehlern bei der (2) Groß- und Kleinschreibung in Zusammenhang mit dem Artikel und bei der (3) Verwendung des Tempus, vor allem des Präteritums. Auffällig sind das (4) Fehlen von Personalpronomen, der (5) falsche Gebrauch des Kasus (Dativ, Akkusativ) sowie eine Interferenz bei der Übertragung eines falschen Graphems vom Bulgarischen ins Deutsche. Darüber hinaus kommt es wiederholt zu Problemen mit (6) lexikalischem Wissen. Folgende Beispiele zeigen Fehler in den angegebenen Kategorien:

- |   |  |
|---|--|
| (1) (A16) *Wenn ich höre etwas                  | (A34) *So schön die Welt mag sein            |
| (2) (A34) nahm [...] *Teil                      | (A36) das *tolle an Österreich ist           |
| (3) (A16) Stress *erleben haben                 | (A44) Ich *würde [mir] nie vorstellen        |
| (4) (A16) indem *[sie] mit uns in Kontakt waren | (A36) Und *[ich] sitze jeden Tag stundenlang |
| (5) (A3) was *mein[en] Abschluss erschwert      | (A16) auch mit *meiner Zusammenfassungen     |
| (6) (A16) Schwierigkeiten *getroffen haben      | (A36) Das gerade *verlaufende Semester       |

**Kroatisch (HR) 4x**

Aufgrund der Auswertung der vier Freitexte konnte eine Fehlerhäufigkeit hinsichtlich Orthografie bei der Groß- und Kleinschreibung, den (1) doppelten Konsonanten sowie beim Tempus, insbesondere dem Perfekt, und den Präpositionen in morphologischer Hinsicht festgestellt werden. Die (2) Satzgliedstellung sowie das (3) lexikalische Wissen sind ebenfalls auffällig. Weniger auffällig sind (4) Genus-, Kasus-, Artikel- und Konjunktionsfehler.

- |   |                           |                |
|---|---------------------------|----------------|
| (1) (A7) *Profesoren  | (A7) *verstehen           | (A30) *geplant |
| (2) (A7) *Besonders in diesem Semester fällt mir studieren schwer             |                           |                |
| (3) (A4) *Disaster  | (A7) Leistungen *gebracht |                |
| (4) (A4) *zu [eine]m selben Zeitpunkt (A7) im Vergleich *zu[m] Wintersemester |                           |                |

**Serbisch (SR) 5x**

Bei vier von fünf Freitexten ist ersichtlich, dass die meisten Proband\*innen Probleme mit dem richtigen Gebrauch des Präteritums und Plusquamperfekts hatten. Weiter folgen (1) Syntaxfehler und Schwierigkeiten bei der richtigen Verwendung des Personalpronomens und (2) des Artikels. Weniger auffällig sind die Klein- und Großschreibung, Vokalquantität sowie das lexikalische Wissen und die richtige Wahl des Kasus. Ein Text war fehlerlos.

- |   |  |
|---|--|
| (1) (A2) *z.B. es hat sich herausgestellt             | (A39) *das haben wir zwei Mal auch gemacht |
| (2) (A25) ich persönlich mag *[es] nicht zu schreiben |  |

**Ostslawische Sprachen****Russisch (RU) 9x**

Bei sieben von neun Texten sind Fehler der (1) Syntax markant, während beim Großteil der Texte (2) Tempusfehler, die hauptsächlich das Präteritum betreffen, auffallen. Häufig bereitet der richtige Gebrauch des (3) Kasus, vor allem Dativ und Akkusativ, weniger der der Pronomen Schwierigkeiten. Die (4) Groß- und Kleinschreibung fällt bei den neun russischen Texten weniger ins Gewicht, weniger auch die akkurate Wahl des (5) Artikels, der Präpositionen, reflexiven Verben und des Plurals. Gering auffällig waren die Verwendung von doppelten Konsonanten und langen bzw. kurzen Vokalen sowie Fehler von Genus und Plurale und Singularia tantum. Nicht zu übersehen ist die mangelhafte Handhabung des lexikalischen Wissens.

- |   |  |
|---|--|
| (1) (A23) *weil da eine künstliche Insel sich befindet                          | (A24) *wann, was verwendet man         |
| (2) (A40) ich *entschieden mich so  | (A43) und wir *könnten ein Boat nehmen |
| (3) (A23) *mein[en] letzter [...] Urlaub habe ich (A43) mit *nazional[em] Essen |  |
| (4) (A27) zu *Essen   | (A40) *wahnsinn                        |
| (5) (A40) *in diesen Tag  | (A43) und *die Reste [der] Zeit        |

**Ukrainisch (UK) 2x**

Bei den beiden ausgewerteten Fragebögen fällt auf, dass die meisten Fehler im morphologischen Bereich bei den (1) Personalpronomen und beim Tempus hauptsächlich bei der Verwendung des

Präsens auftreten, jedoch weniger beim Gebrauch des Plurals und des bestimmten Artikels. Probleme zeigen sich auch bei der Syntax. Weniger auffällig sind die Groß- und Kleinschreibung sowie das lexikalische Wissen.

- (1) (A1) SS 2020 sollte für \*[mich] nicht leicht sein  
 (A31) Die Zeitplanung kannst \*[du] nicht gut organisieren

## Westlawische Sprachen

### Polnisch (PL) 6x

Bei allen sechs Texten wurde häufig anstelle des Präteritums ein anderes unpassendes Tempus verwendet. Einer häufig (1) unkorrekten Satzgliedstellung folgen Fehler in der (2) Groß- und Kleinschreibung sowie die falsche Verwendung des (3) Kasus (Dativ) und der Pronomen. (3) Lange und kurze Vokale werden nicht immer richtig unterschieden, wobei es zur unkorrekten Anwendung der ß-Regel kommt. Geringere Schwierigkeiten treten beim Gebrauch des Artikels, der Präpositionen und Konjunktionen auf. Das lexikalische Wissen bereitet ebenfalls Probleme.

- (1) (A28) \*und leider mich von einem Kurs abmelden musste  
 (2) (A12) \*Unterwegs (A22) zur \*verfügung  
 (3) (A11) mit \*einen Glas Wein (A12) wie in \*diese[m] Urlaub  
 (4) (A12) \*Sonnenbrand (A12) \*normalerweiße

### Slowakisch (SK) 5x

Hinsichtlich Orthografie konnten bei allen fünf Texten keine Fehler entdeckt werden. Auffällig ist die Handhabung des (1) Plurals, des (2) Kasus (Akkusativ), der Personalpronomen und des Tempus, hauptsächlich des Präteritums. Wenige Fehler treten beim Gebrauch des Artikels und der Konjunktionen auf. Schwierigkeiten zeigen sich beim lexikalischen Wissen.

- (1) (A5) weil ich Angst habe vor den \*Fehler (A5) ich mache mir \*Sorge  
 (2) (A5) \*im deutschen Sprache (A29) \*eine Positivum

### Tschechisch (CS) 4x

Bei allen vier Texten konnte das Fehlen des (1) Personalpronomens festgestellt werden, gefolgt vom fehlenden Artikel in zwei Texten. Probleme gab es auch bei der richtigen Verwendung des Tempus und des (2) Kasus, geringere Schwierigkeiten beim Gebrauch des Genus und der Präpositionen. Wenig auffällig sind orthografische Fehler bei der Groß- und Kleinschreibung und der korrekten Schreibweise mit doppelten Konsonanten sowie der Syntax.

- (1) (A32) \*[sie] bereitete mich aber nicht [...] vor (A35) \*[er] war ein Geschenk  
 (2) (A32) \*bei zweiten Versuch (A41) einiges \*am Material

## Diskussion

In Bezug auf orthografische Kenntnisse erfolgte eine durchwegs positive Selbsteinschätzung, was sich hinsichtlich Klein- und Großschreibung bei den südslawischen Sprachen sowie Polnisch und Russisch nicht bestätigt, da die Texte in diesem Bereich die meisten Fehler aufweisen. Dies liegt wohl an den unterschiedlichen Regeln zwischen den slawischen und der deutschen Sprache. Auffällig ist vor allem im Kroatischen, Polnischen und Russischen die mangelnde Beherrschung der Kategorie „doppelte Konsonanten“ sowie „lange und kurze Vokale“. Dafür können im Kroatischen und Polnischen die diakritischen Zeichen, also zusätzliche Zeichen in/über/unter Buchstaben wie Häkchen oder Striche, verantwortlich gemacht werden, das Russische unterscheidet sich jedoch hinsichtlich Vokallänge und Konsonantenverdoppelung vollkommen vom Deutschen. Die Kategorie „Grapheme ähnlicher Laute“ konnte lediglich bei einem bulgarischen Text bezüglich eines eingedeutschten englischen Verbs („shoppen“) nachgewiesen werden.

Hinsichtlich Morphologie konnte festgestellt werden, dass alle befragten Sprecher\*innen slawischer Sprachen, ausgenommen BKS und Bosnisch, den Tempus trotz positiver Selbsteinschätzung falsch verwendet haben. Die Statistik führen russische, polnische und serbische Texte an, wobei vor allem der unkorrekte Gebrauch des Präteritums hervorsteht. Beim Serbischen, das kein Präteritum kennt, kann man von einer grammatischen Differenz ausgehen. Böttger zitiert in ihrer Dissertation den Sprachwissenschaftler Bernd Kielhöfer (1975, 117 nach Böttger, 2008, 26): „Als besonders scharfer Kontrast kann dabei der Fall gelten, dass in der einen Sprache eine Funktion durch eine grammatische Kategorie ausgedrückt wird, die es in der anderen Sprache überhaupt nicht gibt; L1 und L2 verfügen dann über keine formal vergleichbaren Systeme.“ Darüber hinaus erkennt Böttger im Fehlen der grammatischen Kategorie des Aspekts im Deutschen die Ursache für Transferfehler im Bereich des Tempus. Das hat für alle anderen slawischsprachigen Deutschlerner\*innen Konsequenzen (Böttger, 2008, 263).

Abgesehen von den Sprachen BKS, Bosnisch und Ukrainisch weisen die restlichen untersuchten Slawinen trotz optimistischer Selbsteinschätzung Fehler im Bereich des Kasus und der Deklinationen auf, wobei am häufigsten die Fälle Akkusativ, Dativ und Nominativ in russischen Texten verwechselt wurden. Hier kommt es zu einem negativen Transfer, der auf die im Deutschen unbekanntere Kategorie der Belebtheit zurückzuführen ist. Die äußerst positive Selbsteinschätzung der Befragten bei der korrekten Verwendung der Pronomen entspricht nicht den ausgewerteten Ergebnissen, abgesehen von den Sprachen BKS, Bosnisch und Kroatisch, die in dieser Hinsicht fehlerlos sind. Bei den übrigen Texten erkennt man die meisten Schwierigkeiten beim Gebrauch des Personal- bzw. Demonstrativpronomens. Im Tschechischen und Polnischen können wenig betonte Personalpronomen wegfallen. Da diese Art von Pronomen aber in den anderen Slawinen wie auch in der deutschen Sprache existieren, kommt es hier zu einem negativen Transfer, da strukturelle Gemeinsamkeiten der verglichenen Sprachen dafür verantwortlich sein können (Böttger, 2008, 264).

In Bezug auf den korrekten Einsatz des Artikels hatten vor allem russische, tschechische und serbische Befragte trotz positiver Selbsteinschätzung Probleme, was eventuell auf die grammatische Differenz zur Zielsprache zurückgeführt werden kann. Lediglich kroatische, russische und tschechische Texte

wiesen Fehler im Bereich des Genus auf, wobei sich die Proband\*innen in dieser Kategorie nicht mehr überwiegend positiv bewertet hatten. Da das Russische im Präsens über kein Genus verfügt, kann man von einer grammatischen Differenz ausgehen. Bei bulgarischen, russischen, slowakischen und ukrainischen Sprecher\*innen ist der falsche Gebrauch des Plurals trotz positiver Selbsteinschätzung auffällig. Pluralia tantum wurden lediglich bei einem russischen Text falsch angewendet. In diesen Fällen ist es vermutlich zu einer Interferenz gekommen, wobei das erstsprachliche Element als Störung empfunden wird (vgl. Böttger, 2008, 30-31). Nur eine bulgarischsprachige Studierende hatte Probleme mit der Wahl des richtigen reflexiven Verbs, was die positive Selbsteinschätzung der restlichen Proband\*innen bestätigt.

Eine fehlerhafte Satzgliedstellung wurde trotz optimistischer Selbsteinschätzung der Befragten bei der überwiegenden Mehrheit der Texte, abgesehen von den Sprechern von BKS, Bosnisch und Slowakisch, festgestellt. Hier kann man von einer grammatischen Differenz aufgrund der relativ freien Wortstellung in den Slawinen und der strengen Wortordnung im Deutschen sprechen. Einen fehlerhaften Gebrauch der Präpositionen weisen kroatische, russische, bulgarische, polnische und tschechische Texte auf. Hierbei handelt es sich einerseits um einfache deutsche Präpositionen, andererseits aber um die Verschmelzung von Präposition und definitivem Artikel (Wöllstein, 2016, 627). Dies ist wiederum auf die grammatische Differenz zwischen Erst-/Fremd- und Zielsprache zurückzuführen. Eine unkorrekte Verwendung von Konjunktionen findet sich in dieser Untersuchung in russischen, kroatischen und polnischen Texten. Hier spielen wohl die unterschiedlichen Wortstellungsregeln der untersuchten Sprachen eine relevante Rolle.

Darüber hinaus konnten bei der Korrektur der Texte ebenso häufig Fehler beim Getrennt- bzw. Zusammenschreiben von Wörtern sowie Schlampigkeits- bzw. Tippfehler festgestellt werden.

## **Conclusio**

Aufgrund der Tatsache, dass die meisten Studierenden sich im Studienabschnitt Bachelor befinden und noch wenige Arbeiten in der Arbeitssprache Deutsch verfasst sowie Deutsch als Fremdsprache erlernt haben, kann man die evaluierten Fehler auf mangelnde Übung zurückführen. Aus diesem Grund kann man grammatische Differenzen, Interferenzen und negativen Transfer zwischen Erst- und Zielsprache feststellen. Negativer Transfer wird nicht nur durch Verschiedenartigkeit der einzelnen Sprachen verursacht, sondern auch aufgrund struktureller Gemeinsamkeiten. Das bedeutet, dass man Mentees, die eine slawische Erstsprache sprechen, im Rahmen des Schreibmentorings verstärkt auf das Einstudieren der Regeln in Bezug auf die deutsche Orthografie, Grammatik und Syntax hinweisen muss. Dadurch können vor allem häufige Fehler bei Groß- und Kleinschreibung sowie bei Tempus und Kasus vermieden werden, um gleichzeitig das Verfassen eines wissenschaftlichen Textes zu erleichtern. Unser Dank gilt allen slawisch-sprachigen Studierenden, die an dieser Untersuchung teilgenommen und dazu beigetragen haben, dass Studierende dieser großen Sprachgruppe beim wissenschaftlichen Schreiben in Zukunft besser unterstützt werden können.

## Literatur

- Böttger, K. (2008). *Negativer Transfer bei russischsprachigen Deutschlernern. Die häufigsten muttersprachlich bedingten Fehler vor dem Hintergrund eines strukturellen Vergleichs des Russischen mit dem Deutschen*. Dissertation zur Erlangung des Grades der Doktorin der Philosophie beim Fachbereich Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg: Universität Hamburg.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. (2. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2017). *Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Band 1. Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der amtlichen Regeln*. (27. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Eisenberg, P. (2013). *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik*. (4. Aufl.). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Heinz, C. (2007). *Einführung in die slavistische Sprachwissenschaft*. Skriptum zum Grundkurs. Wien.
- Kielhöfer, B. (1975). *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*. Kronberg/Ts: Scriptor Verlag.
- Kurtic, E., B. Aljukic, & D. Rekić-Tufekćic. (2015). *Sprachbeschreibung Bosnisch*. Universität Duisburg Essen: Stiftung Mercator. Abgerufen am 14.7.2020 von [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung\\_bosnisch\\_neu.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_bosnisch_neu.pdf)
- Panzer, B. (Hrsg.). (1999). *Die slawischen Sprachen in Gegenwart und Geschichte. Sprachstrukturen und Verwandtschaft*. (3. Aufl.). In Heidelberger Publikationen zur Slavistik. A. Linguistische Reihe. Band 3. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wöllstein, A. (Hrsg.). (2016). *Duden. Die Grammatik. Band 4*. (9. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

**Tabelle 1:** Zeitformen der slawischen Sprachen (nach Panzer, B. (Hrsg.). (1999). *Die slawischen Sprachen in Gegenwart und Geschichte. Sprachstrukturen und Verwandtschaft*. (3. Aufl.). In Heidelberger Publikationen zur Slavistik. A. Linguistische Reihe. Band 3. Frankfurt am Main: Peter Lang. 213-214)

**Tabelle 2:** Angaben zu den Proband\*innen

**Abbildung 1:** Übersicht über die Selbsteinschätzung der Orthografie (eigene Abbildung)

**Abbildung 2:** Übersicht über die Selbsteinschätzung der Morphologie (eigene Abbildung)

**Abbildung 3:** Übersicht über die Selbsteinschätzung der Syntax (eigene Abbildung)

**Abbildung 4:** Übersicht der Fehler nach Kategorie, Anzahl und Sprache (eigene Abbildung)

# Eine methodische Untersuchung wissenschaftssprachlicher Verwendungsweisen anhand der exemplarischen Verben „arbeiten“, „bringen“ und „stehen“

Alexandra Heim, Julia Pacal (Universität Wien)

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

## **Abstract:**

Durch die Betrachtung exemplarisch ausgewählter Verben in Einleitungen von chronologisch aufeinander folgenden wissenschaftlichen Arbeiten zweier Autor\*innen wird die Funktionalität dieser Wortart für den Text sichtbar gemacht. Eine bisher unbetitelte, dafür vorgestellte Methode von Meißner/Wallner (2019) hilft dabei, die Verwendungsweisen der Verben in den Texten auf den Grund zu gehen. Durch gezielte Betrachtung der Textumgebung des untersuchten Verbs wird eine Verwendungsweise dafür im jeweiligen Text identifiziert. In dieser Untersuchung sind das die jeweils drei vorangestellten, sowie die drei nachfolgenden Worte des untersuchten Verbs im Text. Damit wird mit der vorgefundenen Wortumgebung eine Tendenz der Anwendung aufgezeigt.

**Keywords:** Einleitungen, Sprachhandlungen, Verben, Verwendungsweisen

## **Einleitung – Hinführung zur Fragestellung**

Formal betrachtet hat jeder Text einen Anfang und jeder Anfang hat ein Ende. Den dazwischenliegenden Textabschnitt bezeichnen wir als Einleitung. In wissenschaftlichen Arbeiten kommt es in dieser Textpassage zu einer Handlung, in welcher Leser\*innen sprachlich zu einem Thema hingeführt werden soll. Doch was macht dieses sprachhandelnde wissenschaftliche Schreiben aus? Ob und wie dieser Prozess individuell verwirklicht wird, vor allem aber, welche Funktion die im Text eingesetzten Verben für die Einleitung erfüllen, stellt das Forschungsinteresse dieser Arbeit dar.

Wie verändert sich der Einsatz angewandter Sprachhandlungen in Einleitungen während des wissenschaftlichen Entwicklungsprozesses einer akademischen Karriere, zwischen Diplomarbeit und Habilitationsschrift? Auf Basis des gemeinsamen sprachlichen Inventars der Geisteswissenschaften (Meißner/Wallner, 2019) lag der Fokus auf exemplarisch ausgewählten Verben in exemplarisch gewählten Einleitungen wissenschaftlicher Arbeiten. Anhand der darin angewandten Verben kommt die von Meißner/Wallner (2019) vorgestellte Methode zur Erschließung der Funktionalität von Verben in dem gegebenen Korpus aus sechs Einleitungen wissenschaftlicher Qualifizierungsarbeiten von zwei Autor\*innen zur Anwendung, um die Handlungsfelder und ihre Subtypen als Möglichkeit der Versprachlichung transparent zu machen.

Für die Untersuchungsspannweite wurden die Diplomarbeiten beider Autor\*innen stellvertretend für das studentische Schreiben während der akademischen Ausbildung gewählt. Die jeweiligen darauffolgenden Dissertationen repräsentieren die Textentwicklung im Übergang vom studentischen zum professionellen wissenschaftlichen Schreiben, während die fortgeschrittene Textkompetenz

---

Heim, A., & J. Pacal (2020). Eine methodische Untersuchung wissenschaftssprachlicher Verwendungsweisen anhand der exemplarischen Verben „arbeiten“, „bringen“ und „stehen“. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 3, 74-85.

exemplarisch durch die beiden ausgewählten Habilitationsschriften dargestellt wird. Die ausgewählten Autor\*innen haben aufgrund der jeweiligen curricularen Bestimmungen keine Bachelorarbeit verfasst, weshalb stattdessen die jeweilige Diplomarbeit bzw. deren Einleitung den Ausgangspunkt darstellt.

## Theoretische Grundlagen

Wissenschaftliches Schreiben ist im Idealfall eine durchgehende, anhaltende, konstruktive Prozedur zum Aneignen von Textkompetenz. Steinhoff (2007, 2) nennt diese Kompetenz eine so genannte Sprachgebrauchskompetenz. Um wissenschaftlich schriftlich produzieren zu können, bedarf es des geübten Gebrauchs von verschiedenen sprachlichen Registern. Steinhoff (2007, 133) spricht in diesem Zusammenhang vom Bewegen in Domänen, was für das wissenschaftliche Schreiben stetig wiederkehrende Reflexion der Phänomene der spezifischen Fachgebiete bedeutet. Meißner und Wallner (2019, 9) weisen auf die besondere Anforderung hin, die den Studierenden der Geisteswissenschaften zukommt, zumal u.a. für diese Gruppe Sprache als Erkenntniswerkzeug fungiert. Die richtige Anwendung dieses Werkzeugs ist wesentlicher Bestandteil der Entwicklung im wissenschaftlichen Schreiben. Hier kommt der Verbindung zwischen der Sprache der Geisteswissenschaften und der Gemein- oder Alltagssprache eine besondere Bedeutung zu, nämlich der Vollzug einer Spezifizierung der Gemeinsprache, um wissenschaftspropädeutisch partizipieren zu können. Dies erklärt auch der Ansatz Steinhoffs (2007, 3), indem er beschreibt, die „alltägliche Wissenschaftssprache“ sei einerseits als unterstützendes Werkzeug für die wissenschaftlichen Denkprozesse, aber auch als ein Merkmal für wissenschaftliche Autorität zu sehen. Seine Prägung erhielt der Begriff „alltägliche Wissenschaftssprache“ vor allem durch Ehlich (1999, 22), der die Notwendigkeit betont, Sprachressourcen, die durch das Praktizieren sprachlich dominierter Vermittlung zur Verfügung stehen, akkurat zu erfassen. Speziell der Verlauf des Erwerbs soll detailliert dokumentiert werden, um eine Weiterentwicklung dessen, was sprachlich ohnehin gegeben ist, für den wissenschaftlichen Gebrauch auszubauen, und damit die alltägliche Wissenschaftssprache zu fördern. Meißner und Wallner (2019, 21) verweisen mit dem Begriff „allgemeine“ Wissenschaftssprache auf Schepping (1976) und mit dem Begriff der „alltäglichen“ Wissenschaftssprache auf Ehlich (1993), indem sie den Fokus auf die fachübergreifende Lexik lenken. Sie implizieren damit die spezifischen Funktionen, die diese in der Wissenschaftssprache erhalten. Als eine weitere Grundlage für diese explorative Untersuchung sei der Ansatz von Moll und Thielmann (2016, 37) zu nennen, die versuchen zu erklären, wie Wissenschaftssprache auf Basis der Gemeinsprache funktioniert.

Die Fähigkeit wissenschaftlich zu schreiben zeigt sich im Umgang und im entsprechenden Einsatz der dazu notwendigen theoretischen Grundlagen. Die Art und Weise, wie mit Begriffen, Methoden und Theorien verfahren wird, gibt Aufschluss über die Fertigkeit in der wissenschaftlichen Textproduktion (Feilke, Lehnen & Steinseifer, 2019, 14). Das Gebiet der Gemeinsprache besteht im Hier und Jetzt, vor allem im Gespräch untereinander. Moll und Thielmann (2016, 38) beziehen sich auf Ehlich (1983), indem sie den sprachlichen Vorgang konkretisieren, der die Verständigung zwischen zwei Menschen ausmacht. Im Unterschied zu einem Gespräch, das zwei Menschen miteinander führen, wenn sie gemeinsam persönlich anwesend sind, entsteht dann ein Text, wenn ein\*e Sprecher\*in eine\*n

Hörer\*in erreichen will, der\*die nicht persönlich anwesend ist. Dieses Phänomen der Textproduktion ist ein Motiv des wissenschaftlichen Arbeitens. Es entsteht eine Kommunikation mit nicht anwesenden Personen. In der universitären Laufbahn geschieht dies vorrangig durch schriftliche Kommunikation mit bestimmten Adressat\*innen sowie der Weitervermittlung und Partizipation von Fachwissen. Der\*Die Rezipient\*in erwartet eine Anleitung, wie er\*sie weiterhin mit dem Wissen verfahren soll. Dafür steht die Wissenschaftssprache. Meißner und Wallner (2019, 25) betonen die bedeutende Rolle der Verbindung zwischen der Gemeinsprache und der Wissenschaftssprache in den Geisteswissenschaften, da die Alltagssprache die Ressourcen für das sprachliche Handeln in wissenschaftlichen Texten stellt. Dadurch wird der Vorgang, wie mit dem vorhandenen Material umgegangen wird, sprachlich festgelegt. Beim Verfassen der Diplomarbeit oder Masterarbeit steht der\*die Textproduzent\*in nicht am Ende, aber an der Grenze zwischen studentischer Textproduktion und der Vertiefung textueller Fertigkeit durch Textproduktionsroutine. Der Forschungsgegenstand ist hier vor allem der funktionelle Einsatz von Verben in einleitenden Texten. Im Rahmen des universitären Kontextes gilt das Erkenntnisinteresse der Sichtbarmachung der individuellen Ausprägungen, die im Laufe der akademischen Weiterentwicklung vorgefunden werden können (Brinkschulte & Kreitz, 2017, 13). Basierend auf dem von Meißner und Wallner (2019) erstellten Korpus des „Gemeinsamen sprachlichen Inventars der Geisteswissenschaften“ und der Idee der Autorinnen, die Funktionalität einzelner Ausdrücke methodisch zu untersuchen, kam es zur Umsetzung dieser 2019 vorgestellten Methode anhand bestimmter Verben aus den gesichteten Einleitungen wissenschaftlicher Texte.

## Methodischer Ablauf

Grundlage der Untersuchung sind die Einleitungen in exemplarisch ausgewählten geisteswissenschaftlichen Hochschulschriften in zwei Studienrichtungen. Insgesamt werden sechs Arbeiten herangezogen, davon jeweils zwei Diplomarbeiten, zwei Dissertations- und zwei Habilitationsschriften. Dabei handelt es sich um eine wissenschafts-chronologische Reihe von je drei Abschlussarbeiten zweier ausgewählter Autor\*innen. Fünf der vorliegenden Arbeiten sind veröffentlicht worden. Eine unveröffentlichte Habilitationsschrift aus dem Jahr 2018 wurde uns für die Untersuchung zur Verfügung gestellt. Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurde das vorliegende Material wie folgt bezeichnet: Diplomarbeit 1, Diplomarbeit 2, Dissertation 1, Dissertation 2, Habilitationsschrift 1, Habilitationsschrift 2, wobei die in der zeitlichen Abfolge früher erschienene Reihenfolge, alle von derselben Autorin, mit der Ziffer 1 nummeriert wurde.

Der ausgeführte methodische Vorgang orientiert sich an der von Meißner und Wallner (2019, 116-140) vorgestellten Analyse zur Ermittlung von Sprachhandlungen und deren wissenschaftsspezifischen Verwendungen in wissenschaftlichen Texten. Von exemplarisch ausgewählten Verben aus den Einleitungen werden die sog. Kookkurrenzpartner ermittelt. Das bedeutet, dass in der vorliegenden Untersuchung je drei Wörter vor und drei Wörter nach dem gewählten Verb dokumentiert werden. Im nächsten Schritt wird das Gebrauchsmuster des Verbs analysiert, um einen Handlungsbezug festzustellen. Anschließend wird untersucht, ob bei den Funktionswörtern, den Bindewörter des Satzes, eine klare funktionale Zuordnung erkennbar ist oder nicht. Zur Veranschaulichung sei das

Verb „bringen“ zur Ermittlung der Verwendungsweise angeführt: Ein Satz mit dem ausgewählten Verb wird herangezogen. Danach wird diese Auswahl auf drei Worte vor dem angeführten Verb und drei Worte nach dem angeführten Verb reduziert. Hierbei ist es möglich, dass diese vorangestellten und nachgestellten Verben, die so genannten Kookkurrenzpartner, nicht in einem Satz platziert sind. Das kann folgendermaßen aussehen: „...in den Diskurs einzubringen. Die Darstellung des...“. Beim Funktionswort „einzu“- als Verbindung zum Verb „bringen“, lässt sich eine klare Zuordnung erkennen. Das Verb „einzubringen“ deutet durch den Kookkurrenzpartner „Diskurs“ und „die Darstellung“ eine Einbettung in einen Diskurs an. Dessen Darstellung wird daraufhin im nächsten Satz angedeutet, womit das Gebrauchsmuster mit diesem handlungssprachlichen Ausdruck vorgenommen wird. Somit wird eine Zuordnung konstatiert und das Verb einer weiteren wissenschaftlichen Verwendungsweise zugeführt, die durch die Lesart „sein“ bestätigt scheint.

Die Verwendungsweise des Verbs wird je nach Lesart interpretiert. Bei Verwendungsweisen des Lemmas nach Lesart „sein“ stellt sich die Frage, ob und wie im Text eine Beziehung sprachlich zum Ausdruck gebracht wird. Es kommt zu einer Klassifizierung. Diese kann in unterschiedliche Kontexte eingebettet sein. Sie kann in einer Aufzählung, einer Hervorhebung, dem Konstatieren einer Zuordnung zu einem fachspezifischen Oberbegriff oder dem Konstatieren einer Zuordnung zu einer allgemeinwissenschaftlichen Kategorie auftreten. Mit den Kookkurrenzpartnern „somit“, „damit“, „also“, „zwar“ und „jedoch“, wird ein argumentativer Kontext identifiziert. Ebenso kann ein Verweis auf eine Autor\*innenposition gegeben sein.

Bei der Identifikation mit der Verwendungsweise nach der Lesart „beschreiben“, handelt es sich um die Wiedergabe eines Sachverhalts in sprachlicher Form. Diese kann in Form von sog. Metakomentierungen auftreten, welche die Gliederung eines Textes für Rezipient\*innen transparent machen. Dazu zählen makrostrukturelle Vorausverweise, wie beispielsweise eine im Text angedeutete, vorausblickende Textgliederung, oder die einleitende Qualifizierung einer danach folgenden Sprechhandlung, welche die Erwartungshaltung des Rezipienten steuern soll. Auch Rückverweise auf die bereits im Text erwähnte Information zählen zu dieser Strategie. Ein weiterer Punkt, der in den Bereich der Lesart „beschreiben“ fällt, sind Metakomentierungen zur Datenintegration. Dazu zählen Daten, welche durch Tabellen oder Abbildungen in den Text integriert werden. Zu dieser Kategorie zählen ebenso Verweise und Zitate sowie Verweise auf weiterführende Literatur.

Die Autorinnen selbst verwenden beim Vorstellen ihrer Methode das Verb „darstellen“, da sie dieses vor allem fächerübergreifend als häufig angewandt wahrnehmen. Deswegen wurde speziell nach diesem Verb in den für diese Untersuchung vorliegenden Einleitungen gesucht. Überraschend war seine absolute Abstinenz dieses in den gesichteten Einleitungen. Wir trafen dann mit den Verben „stehen“, „bringen“ und „arbeiten“ eine Auswahl, von der wir Ergebnisse erwarteten.

Um das methodische Vorgehen zur funktionalen Erschließung von Verben anhand der exemplarischen Beispiele zu präsentieren, erfolgt anschließend die deskriptive Erarbeitung dessen. Die im Anschluss an dieses Kapitel zur Besprechung stehenden Ergebnisse beziehen sich auf die gesamten ausgewählten und untersuchten Verben aus den sechs gesichteten Einleitungen der Autor\*innen.

## **Besprechung der Funktionalität ausgewählter Verben anhand der methodischen Erschließung nach Meißner und Wallner (2019)**

Ziel der Untersuchung ist die Betrachtung der schriftlichen Sprachhandlungen in den Einleitungen der gesichteten Arbeiten. Den Schwerpunkt bildet die funktionale Zuschreibung exemplarisch ausgewählter Verben aus den wissenschaftlichen Texten. Die Einleitungen der jeweiligen wissenschaftlichen Arbeit liefern das zu untersuchende Datenmaterial. Die Datenerhebung erfolgt durch die Sichtung der insgesamt sechs Einleitungen aus unterschiedlichen Phasen der wissenschaftlichen Schreibentwicklung. In einem weiteren Schritt richtet sich der Fokus auf exemplarisch ausgewählte Verben in diesen Textpassagen. Diese werden anhand ihrer Funktionsweise erschlossen.

### **Ergebnisse der funktionalen Erschließung des Verbs „stehen“ in den Einleitungen von Autorin 1**

Die mit dem Verb „stehen“ identifizierten Textstellen können sowohl mit der Lesart „sein“, als auch mit der Lesart „beschreiben“ interpretiert werden. Ausschlaggebend für die Tendenz der Sprachhandlung sind die Kookkurrenzpartner und somit die Umgebungswörter des ausgewählten Verbs.

Zur Verdeutlichung des methodischen Vorgangs nachfolgend ein Anschauungsbeispiel aus der Einleitung der Diplomarbeit 1 von Autorin 1. Als identifizierte Sprachhandlung können die Aufzählung sowie die Hervorhebung ermittelt werden. Diese funktionale Erschließung von „...Komische des Theaters steht für die Ornamentik...“ (Seite 6) brachte folgendes Ergebnis:

Mit der Interpretation nach der Lesart „sein“ drückt das Verb in der Aufzählung aus, dass etwas in den funktionalen Kontext einer weiteren Verwendungsweise eingebunden wird, welche daraufhin explizite Erwähnung findet. Es wird etwas dargestellt. Durch die Anwendung des Verbs „stehen“ kommt es zur kontextuellen Hervorhebung eines Merkmales. Zur Konstatierung einer Zuordnung zu einem fachspezifischen Oberbegriff kommt es durch den nominalen Kookkurrenzpartner „Theater“ und „Ornamentik“. Hier findet sich das Gebrauchsmuster, mit dem eine Kategorisierung innerhalb eines Fachbereichs vorgenommen wird. Durch die zusätzliche Interpretation nach der Lesart „beschreiben“ wird der Informationsgehalt des vorhandenen Textes sowie die Erwartungshaltung der Rezipient\*innen durch die beiden Kookkurrenzpartner „Theater“ und „Ornamentik“ in eine bestimmte Richtung geleitet. Als weiteres Beispiel sei die funktionale Erschließung von „...einige wenige Facetten bringen, um überhaupt den ...“ (Seite 6) angeführt: Die Funktion der Aufzählung, legitimiert durch die Lesart „sein“ des Verbs „bringen“. Dieses wird als Teil einer etwas voraussetzenden Sprachhandlung verstanden, weil sofort nach der Anwendung des Verbs „bringen“ eine Relativierung erfolgt, die in den Kontext eingebunden wird. Es muss vorerst eine Sprachhandlung gesetzt werden, damit ein weiteres Tun möglich wird. Die Verwendungsweise wird durch den Kookkurrenzpartner „um“ als Begründung unterlegt. Ein weiteres Ergebnis aus dieser Einleitung bietet die funktionale Erschließung von „... Kunsthistoriker Aby Warburg bringt für diese Arbeit...“ (Seite 6): Die Verwendungsweise des Verbs „bringt“, vermittelt den Verweis auf eine weitere Autorenposition im Text. In diesem Kontext wird angedeutet, dass ein weiterer Wissenschaftler zur vorliegenden Thematik etwas beisteuert. Der Kookkurrenzpartner, das Funktionswort „für“, erlaubt eine eindeutige funktionale Zuordnung. Diese wird durch den weiteren

Kookkurrenzpartner „diese Arbeit“ bestätigt.

Für die Einleitung der Dissertation 1 wurden doppelt so oft Sprachhandlungen der Lesart „beschreiben“ gesetzt, als Sprachhandlungen der Lesart „sein“. Zum Beispiel die funktionale Erschließung von den Kookkurrenzpartnern „... der Moderne zu verstehen. Wir fassen sie...“ (Seite 6). Durch die Lesart „beschreiben“ wird ein Sachverhalt in sprachlicher Form erläutert. In Form einer Metakomentierung wird die Erwartung der Rezipient\*innen in eine bestimmte Richtung geleitet, wie das anhand des Kookkurrenzpartners „Moderne“ in Verwendungsweise mit dem im Text vorkommenden Verb „verstehen“ vermittelt wird. Die weiteren Kookkurrenzpartner „Wir fassen sie“, können eine Integration von Daten andeuten. Eine weitere Veranschaulichung zur Anwendung der Lesart „beschreiben“ im Einleitungstext, liefert die funktionale Erschließung von „...berücksichtigen. Der Prater steht am Anfang, da...“

Die Lesart „beschreiben“ deutet durch die Kookkurrenzpartner „Prater“ und „Anfang“ eine konkrete Positionierung an. Die Verwendungsweise erhält im Rahmen der Metakomentierung durch den nach einem Beistrich gesetzten Kookkurrenzpartner „da“, seine Begründung. Die Erwartungen der Rezipient\*innen werden an dieser Textstelle an den Beginn des bereits erwähnten Kookkurrenzpartners „Prater“ geleitet.

Insgesamt konnten hier neun Sprachhandlungen identifiziert werden, außerdem gab es unter Verwendung des Verbs „stehen“ keine Aufzählungen, keine Argumentationen und auch keine Autor\*innenverweise.

In der Habilitationsschrift 1 kommen beide Lesarten „sein“ und „beschreiben“ ausgewogen je viermal zur Anwendung. Keine Verwendung gibt es in der gesichteten Habilitation für die Funktion der Aufzählung und der Zuordnung zu einer allgemein-wissenschaftlichen Kategorie. Das kann nun mit der bereits fortgeschrittenen Phase im fachlichen Diskurs zu verstehen sein, wobei hier fachsprachlich vermehrt spezifiziert wird.

Das Verb „stehen“ findet in den drei gesichteten Einleitungen der Autorin 1 insgesamt zwölfmal Anwendung. Auffallend ist die quantitativ gleichmäßige Anwendung der verschiedenen Verwendungsweisen in beiden genannten Lesarten. Insgesamt wurde für alle drei Einleitungen das Verb „stehen“ am häufigsten als Hervorhebung eines Merkmals und zur Qualifizierung einer folgenden Sprachhandlung verwendet. Am geringsten, nur einmal in allen drei Einleitungen, kam es zu einer Metakomentierung zur Datenintegration. Dieser informationsgestützte Vorgang kann durch Einfügen von Abbildungen oder Tabellen bzw. Grafiken untermauert werden. In den Einleitungen der Autorin 1 geschah dies einmal durch die Integration von Information durch einen im Text erwähnten Transformationsprozess, der als Vorankündigung für einen bestimmten Umgang mit Information im Text dient. Das ist in Einleitungen nicht unbedingt üblich und ist ein Ergebnis der Textauswahl für diese Untersuchung. Verweise oder Zitate kamen in keiner der Einleitungen von Autorin 1 vor. Die für die Verben gebräuchlichen Lesarten „sein“ und „beschreiben“ mit ihren spezifischen Subkategorien halten sich für das untersuchte Verb „stehen“ insgesamt die Waage.

## Ergebnisse der funktionalen Erschließung des Verbs „bringen“ in den Einleitungen von Autorin 1

Das exemplarische Verb „bringen“ kommt in der Einleitung der Diplomarbeit 1 viermal zur Anwendung. Das Gebrauchsmuster zeigt als die häufigste Verwendungsweise des Verbs „bringen“ in einer Sprachhandlung die Anwendung im Kontext von „Einblick bringen“. Als Veranschaulichung dafür steht die funktionale Erschließung von „...Fülle des Materials bringen:1) Private Dokumente...“ (Seite 4): Im funktionalen Kontext wird darauf hingewiesen, dass ein Einblick in eine Quantität von vorhandenem Material gegeben wird und somit eine Aufzählung stattfindet. Die Gesamtheit des genannten Materials wird in Folge zusammenfassend beschrieben, um den notwendigen Überblick zu gewährleisten. Die Lesart „beschreiben“ wird durch die Kookkurrenzpartner „Materials“ und „Private Dokumente“ deutlich, denn diese weisen auf eine sprachliche Handlung hin, die Erwartungshaltung der Rezipient\*innen im Hinblick auf zu erwartende Inhalte im Text aufrechterhalten. In der Einleitung der Dissertation 1 kommt das exemplarische Verb „bringen“ einmal zur Anwendung. Die Verwendungsweise des Verbs „bringt“ vermittelt durch alle angegebenen Kookkurrenzpartner den Verweis darauf, dass eine namentlich genannte Autorin in der von ihr verfassten Einleitung etwas zum behandelten Thema verfasst hat, wodurch diese Beziehung zum Ausdruck gebracht wird. Das exemplarische Verb „bringen“ kommt in der Einleitung der Habilitationsschrift 1 nicht zur Anwendung.

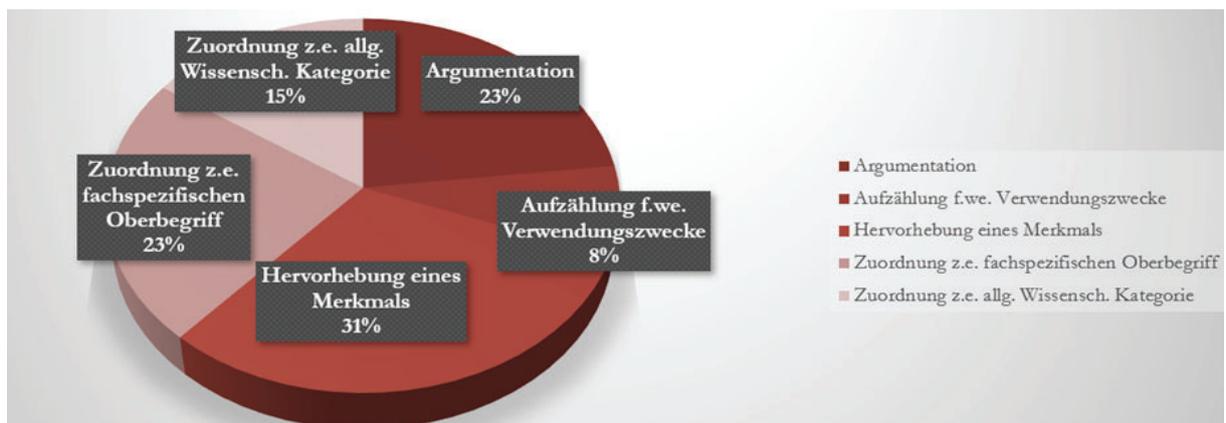


Abb. 1: Häufigkeiten wissenschaftssprachlicher Verwendungsweisen der Lesart „sein“ in den Einleitungen von Autorin 1 (eigene Darstellung)



Abb. 2: Häufigkeiten wissenschaftssprachlicher Verwendungsweisen der Lesart „beschreiben“ in den Einleitungen von Autorin 1 (eigene Darstellung)

## Ergebnisse der funktionalen Erschließung des Verbs „stehen“ in den Einleitungen von Autor 2

In den drei gesichteten Einleitungen von Autor 2 kommt das Verb „stehen“ elf Mal zur Anwendung. Es lässt sich erkennen, dass das Verb „stehen“ am häufigsten in einem argumentativen Kontext verwendet wird. In der Diplomarbeit 2 wurde es in diversen Varianten und sehr häufig verwendet. In der Dissertation 2 kam dieses Verb jedoch gar nicht zur Anwendung. Hingegen greift Autor 2 in der Habilitationsschrift 2 vor allem in einem argumentativen Kontext auf dieses Verb zurück. Die Lesarten von „sein“ und „beschreiben“ mit ihren Subkategorien zeigen sich ausgewogen.

In der Diplomarbeit 2 dominiert keine der genannten Lesarten, da sowohl dreimal durch die Lesart „beschreiben“, aber auch mit der Lesart „sein“ interpretiert werden kann. Insgesamt wurden in der Diplomarbeit sechs Sprachhandlungen identifiziert. Es lassen sich eine argumentative Sprachhandlung, eine rückweisende Funktion, zwei makrostrukturelle Vorausverweise, eine Sprachhandlung mit einleitender Funktion und eine Aufzählung identifizieren. Abstrakt zeigten sich Metakommentierung zur Datenintegration und Verweise sowie Zitate. Diese beiden Sprachhandlungen waren für den Autor in der Einleitung der Diplomarbeit 2 nicht relevant. Identifizierung und Analyse einer Sprachhandlung in Diplomarbeit 2 von Autor 2 zeigt sich anhand nachfolgenden Beispiels der funktionalen Erschließung von „...spätere Diskussion vorzugreifen - bestehen illustrative Gedichtpassagen aus“ (Seite 9):

Dieses Verb wird durch die Lesart „beschreiben“ mit einer einleitenden Qualifikation ausgedrückt. Das Verb zeichnet sich durch eine sprachliche Handlung aus, welche die Erwartungshaltung der Rezipienten erhöht. Im Nebensatz wird bereits auf eine spätere Diskussion zu diesem Thema verwiesen. Zusätzlich verweist das Verb durch die adjektiven und nominalen Kookkurrenzpartner „illustrativen Gedichtpassagen“ auf etwas Bestimmtes. Diese Klassifizierung erfüllt den Zweck, die Rezipient\*innen anzuleiten, wie das Verb zu lesen und zu verstehen ist.

In der Dissertation 2 findet das Verb „stehen“ keine Verwendung.

In der Habilitationsschrift 2 zeigt sich ein leicht verändertes Bild. Das Verb „stehen“ wird nicht mehr so divers eingesetzt, wie es in der früheren Phase der wissenschaftlichen Textproduktion, in der Diplomarbeit der Fall war. Das Verb „stehen“ wurde insgesamt fünf Mal verwendet, einmal im Kontext der Aufzählung, dreimal durch argumentative Verwendungen und in einer einleitenden Sprachfunktion, welche eine Erwartungshaltung für den Folgetext bei den Rezipient\*innen auslösen soll. In einem argumentativen Rahmen hat das Verb eine konklusive Klassifizierung, die sich dadurch ergibt, dass für den Autor hier etwas selbsterklärend ist. Zuerst werden Forschungsdaten und Argumente präsentiert, um schließlich Gegenargumente zu liefern. Die Lesart „sein“ kommt in der Habilitationsschrift viermal zum Einsatz, während die Lesart „beschreiben“ nur einmal verwendet wurde. Makrostrukturelle Vorausverweise, Hervorhebungen, Metakommentierung zur Datenintegration sowie Verweise oder Zitate kommen nicht zum Einsatz.

## Ergebnisse der funktionalen Erschließung des Verbs „arbeiten“ in den Einleitungen von Autor 2

In den drei gesichteten wissenschaftlichen Einleitungen wird das Verb „arbeiten“ insgesamt viermal vom Autor 2 als Sprachhandlung eingesetzt: zweimal in der Diplomarbeit, einmal in der Dissertation und einmal in der Habilitationsschrift. Es muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass der Autor nicht alle Arbeiten in deutscher Sprache verfasst hat. Die Dissertation wurde, wie seine anderen wissenschaftlichen Arbeiten, an der Universität Wien verfasst, jedoch in englischer Sprache. Der Autor verwendet das Verb arbeiten zweimal in einem Metakommentartyp zur Datenintegration, mit einem nominalen und adjektivischen Kookkurrenzpartner. Einmal handelt es sich um eine einleitende Sprechhandlung, um die Erwartungen der Rezipient\*innen in eine konkrete thematische Richtung im Text zu lenken. Dies verdeutlicht folgendes Beispiel aus der Dissertation 2 von Autor 2:

Funktionale Erschließung von „... themselves and to work from what at ...“ (Seite1):

Das Verb „to work“ wird durch die Lesart „beschreiben“ interpretiert. Hier handelt es sich um eine einleitende Qualifizierung einer Sprechhandlung. Die Erwartungen der Rezipient\*innen sollen in eine konkrete Richtung gesteuert werden.

Beim funktionalen Einsatz des Verbs „arbeiten“ in den gesichteten Einleitungen von Autor 2 überwiegt die Lesart „beschreiben“, weil von vier Verben, drei Verben mit dieser Lesart interpretiert werden können.

Verb	Funktion	Lesart „sein“ (Anzahl der Anwendung)	Arbeiten des Autors 2
stehen	Argumentativer Kontext	1	Diplomarbeit
	Weitere wissenschaftliche Verwendungsweisen	1	Diplomarbeit
	Vorgreifende Funktion	1	Diplomarbeit
	Beschreibung und Aufzählung	1	Diplomarbeit
		0	Dissertation
	Beschreibung und Aufzählung	1	Habilitationsschrift
	Argumentativer Kontext	3	Habilitationsschrift

Verb	Funktion	Lesart „beschreiben“ (Anzahl der Anwendung)	Arbeiten des Autors 2
stehen	Makrostrukturelle Funktion	1	Diplomarbeit
	Einleitende Qualifikation	1	Diplomarbeit
		0	Dissertation
	Einleitende Funktion einer Sprachhandlung	1	Habilitationsschrift

Verb	Funktion	Lesart „sein“ (Anzahl der Anwendung)	Arbeiten des Autors 2
arbeiten/to work		0	Diplomarbeit
		0	Dissertation
	Zuordnung zu einem fachspezifischen Oberbegriff	1	Habilitationsschrift
Verb	Funktion	Lesart „beschreiben“ (Anzahl der Anwendung)	Arbeiten des Autors 2
arbeiten/to work	Metakommetartyp „Datenintegration“	2	Diplomarbeit
	Einleitende Sprachhandlung	1	Dissertation

Tabelle 1: Übersicht der Funktionen von Verben und ihrer Lesart nach Autor\*in.

Anhand der Aufstellung in Tabelle 1 wird ersichtlich, wie oft die Verben in den jeweiligen Texten vorkommen und in welchen Funktionen sie angewandt werden. Dadurch geht hervor, dass sie in manchen Funktionen öfter angewandt werden als in anderen.

## Fazit – Besprechung der Ergebnisse

Diese exemplarische Untersuchung zeigt die Vielfältigkeit der wissenschaftssprachlichen Handlungsräume. Diese sind eine notwendige Voraussetzung, um Ausdrucksroutinen in wissenschaftlichen Texten entstehen zu lassen. Auf Grundlage der erhobenen Daten über die Funktion der in den Texten verwendeten Verben und deren Identifikation mit einer bestimmten Lesart zeigt sich eine konkrete Tendenz für eine schriftliche, sprachliche Handlung im Text. Für den Umgang mit Sprachhandlungen dominiert in den gesichteten Diplomarbeiten die Lesart „sein“ mit den ihr zugeschriebenen Subkategorien. Hier erfolgt eine Bestandsaufnahme. Ein Ist-Zustand wird festgestellt und kommuniziert. Die untersuchten Einleitungen der Dissertationen wiesen doppelt so oft Sprachhandlungen der Lesart „beschreiben“ auf, wie Sprachhandlungen von der Lesart „sein“. In dieser Phase des wissenschaftlichen Schreibens ist die Bestandsaufnahme des Forschungsgegenstandes weitgehend abgeschlossen, deshalb kommt es vermehrt zu beschreibenden Sprachhandlungen, die mit einer vertiefenden Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand im Text einhergehen. Die Tendenz zeigt mehr in Richtung Erfüllung der Programmatik und Vertiefung durch akkurate Umsetzung von Sprachhandlungen. Je fortgeschrittener die wissenschaftliche Schreibpraxis, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, Dinge auf den Punkt zu bringen. Auffällig zeigt sich in den gesichteten Einleitungen das Ausbleiben jeglicher Verweise, wie sie kategorisch als Metakommentare Verwendung finden können. Als häufigste Verwendungsweise einer Sprachhandlung kann der Einsatz der einleitenden Qualifikation der folgenden Sprechhandlung ermittelt werden. Diese Lesart bezeichnet die Strategie der Einleitung, indem die Erwartungshaltung der Rezipient\*innen gesteigert wird, um ein Weiterlesen zu animieren.

Die Funktionalität der Verben erfährt durch diverse Umsetzungen viel individuellen Einsatz sowie die Möglichkeit, die eigenen Ausdrucksroutinen aus einem Pool des gemeinsamen sprachlichen

Inventars der Geisteswissenschaften antrainiert zu haben. Dieser Versuch, diverse Lemmata einer bestimmten Funktion in einem Text zuzuordnen, zeigt die Vielfalt der Verwendungsmöglichkeiten in wissenschaftlichen Texten auf. Dementsprechend groß zeigt sich die Varietät der Sprachhandlungen in der Umsetzung in einem wissenschaftlichen Text. Die Voraussetzung für das wissenschaftliche Schreiben liegt darin, zu wissen, wie dieses Werkzeug optimal anzuwenden ist.

## Literatur

Brinkschulte, M. & Kreitz, D. (2017). *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (Vol 1). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Ehlich, K. (1983). *Sprache und sprachliches Handeln*. Berlin: Walter de Gruyter.

Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 26, 3-24. doi: 10.1515/infodaf-1999-0102

Ehlich, K. & Heller, D.; (2006). *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern: Peter Lang.

Feilke, H. & Lehnen, K. & Steinseifer, M. (2019). *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: SYNCHRON.

Meißner, C. & Wallner F. (2019). *Das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften*. Berlin: ESV.

Moll, M. & Thielemann, W. (2016). *Wissenschaftliches Deutsch*. Stuttgart: UTB.

Schmölzer-Eibinger, S. & Bushati, B. & Ebner, C. & Niederdorfer, L. (2018). *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann.

Schepping, H. (1976). Bemerkungen zur Didaktik der Fachsprache im Bereich des Deutschen als Fremdsprache. *Didaktik zur Fachsprache. Beiträge zu einer Arbeitstagung an der RWTH Aachen vom 30. September bis 4. Oktober 1974*, 13-74.

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

## Untersuchte wissenschaftliche Arbeiten

Peter, B. (1996). *Gewitzt: Stella Kadmons Kabarett "Der Liebe Augustin"*; ein Beitrag zur Wiener Unterhaltungskultur der dreißiger Jahre. (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien, Print.

Peter, B. (2001). *Schaulust Und Vergnügen: Zirkus, Varieté Und Revue Im Wien Der Ersten Republik*. (Dissertation). Universität Wien, Wien, Print.

Peter, B. (2013). *Zirkus: Geschichte und Historiographie marginalisierter artistischer Praxis*. (Habilitationsschrift). Universität Wien, Wien, Print.

Syrový, D. (2008). *Gedichtpassagen in Romanen : Eine Theorie Ihrer Formen Und Funktionen ; Mit Einer Analyse Der Gedichtpassagen Im Werk Vladimir Nabokovs*. Universität Wien, Wien, Print.

Syrový, D. (2012). *Problems of Genre in the Novels of Miguel De Cervantes and Charles Sorel*, Universität Wien, Wien, Print.

Syrový, D. (2018). „Ein Zweig der Politik“ *Zur Bedeutung der habsburgischen Bücherzensur und anderer polizeilicher Maßnahmen für das literarische Feld Lombardo-Venetiens (mit besonderem Schwerpunkt auf dem Zeitraum 1813-1848)*, (Nicht veröffentlichte Habilitationsschrift) Universität Wien, Wien.

## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

**Abbildung 1:** Häufigkeiten wissenschaftssprachlicher Verwendungsweisen der Lesart „sein“ in den Einleitungen von Autorin 1 (eigene Darstellung)

**Abbildung 2:** Häufigkeiten wissenschaftssprachlicher Verwendungsweisen der Lesart „beschreiben“ in den Einleitungen von Autorin 1 (eigene Darstellung)

**Tabelle 1:** Übersicht der Funktionen von Verben und ihrer Lesart nach Autor\*in.

zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung 03(2020)

ISSN 2709-3778