

ZISCH

zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung

Ausgabe 4/2021

Interdisziplinäre Schreibwissenschaft

Marie-Theres Friedl (Universität Wien): Die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext.

Bernadette Huber (University of Queensland, Australien): Die Aneignung der Alltäglichen Wissenschaftssprache mehrsprachiger Studierender

Katharina Krumpeck, Victoria Strejc, Loren Leong (Universität Wien): Die Rolle des Englischen in Unterrichtsmaterialien

Doris Schneider (Universität Wien): Strategien Studierender beim Verfassen von akademischen Texten in der L2 Deutsch und die Rolle der Erstsprache

Junge Schreibwissenschaft

Johanna Braunsdorfer, Anna Smolzer: Sprachreflexion – warum, für wen & wie?

Nicky Deluggi: Unsichtbar im eigenen Text?

Selina Gartner, Michael Rotter: Der Umgang mit Herausforderungen im Schreibprozess in der studentischen Schreibberatung

Lisa Hourmouzis, Petra Kolb: Strategien für den Schreibflow im akademischen Schreiben

Tyll Leyh, Elisa Schacherreiter, Clemens Schmid: Gutes Feedback – gutes Gefühl?

Antonia Saske: Auf der Suche nach Ideen im studentischen Schreiballtag

Sümeyye Ciftci-Bolat, Cornelia Hackl, Julia Schagerl: Wissenschaftspropädeutische Maßnahmen im schulischen Kontext

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.ⁱⁿ Brigitte Römmer-Nossek

Herausgeber*innen der Sektion "GewissS"

Dr.ⁱⁿ Brigitte Römmer-Nossek
Dr.ⁱⁿ Karin Wetschanow
Erika Unterpertinger, MA

Inhaltliche Betreuung der Beiträge der Sektion "Schreibmentoring"

Klara Dreo, MA
Mgr. Michal Dvorecký, PhD
Erika Unterpertinger, MA
Dr.ⁱⁿ Karin Wetschanow

Kontakt: ctl.schreibassistenz@univie.ac.at

Koordination, Text- und Bildredaktion, Lektorat und Korrektorat

Erika Unterpertinger, Marcela Hubert, Julia Gramm

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: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung erscheint zweimal im Jahr.
Die Sektion "GewissS" wird durch ein Peer-Review-Verfahren inhaltlich geprüft.

ISSN 2709-3778

zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 4 (2021)

Editorial

Die Schreibforschung hat – ihrem trans- und interdisziplinären Charakter entsprechend – in vielen Disziplinen in Ansätzen als Forschungsgegenstand schon lange Tradition, ist aber ein junges Feld und das echte interdisziplinäre Unterfangen neu. Erste Versuche, ihren Gegenstand und ihre theoretischen Ansätze zu bestimmen, finden sich in dem zweiten Band der Reihe „Schreibwissenschaft“ der österreichischen Gesellschaft für Wissenschaftliches Schreiben (Huemer et al. 2020).¹ Die Erforschung des Schreibens wird darin als vielseitiges Forschungsfeld vorgestellt: erforscht werden der Schreiberwerb, die Schreibkompetenz, die Schreibprozesse, -produkte, -funktionen, -bedingungen, -strategien und -störungen.

In Kooperation mit der österreichischen Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS), deren originäres Ziel die Erforschung und Etablierung wissenschaftlichen Schreibens ist, hat die zisch-Redaktion die Zeitschrift ab dieser Ausgabe für eine breitere Einreichung geöffnet. Mit einem ersten Call haben wir uns an österreichische Nachwuchswissenschaftler*innen gewandt, da engagierte und experimentelle Forschungsansätze häufig in akademischen Qualifizierungsarbeiten zu finden sind, die Raum für tiefgehende Auseinandersetzungen jenseits von institutionalisierter Finanzierung ermöglichen. In der Rubrik „Interdisziplinäre Schreibwissenschaft“ sind ab nun laufend Einreichungen zu Forschungsergebnissen und theoretischen Ansätzen aus dem interdisziplinären Feld der Schreibwissenschaft möglich.

Die Beiträge der Rubrik „Interdisziplinäre Schreibwissenschaft“ befassen sich in dieser ersten erweiterten Nummer mit dem Thema der Mehrsprachigkeit im wissenschaftlichen Schreiben. Huber geht in ihrer MA-These der Frage nach, wie sich die alltägliche Wissenschaftssprache bei mehrsprachigen Studierenden entwickelt. Sie überprüft in ihrer Arbeit, ob die Annahmen Pohls (2007) zur Schreibentwicklung deutschsprachiger Studierender auch auf mehrsprachige Studierende zutreffen und analysiert verfassers*innenreferentielle Textprozeduren.

Schneider widmet sich den Strategien, die Schreibende beim Verfassen von akademischen Texten in der L2 Deutsch anwenden und zeigt auf, dass der Erstsprache bei einem solchen Schreibprozess eine untergeordnete Rolle zukommt, weil sie bewusst vermieden wird. Der Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch in Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben an österreichischen Universitäten steht im Mittelpunkt der MA-Arbeit Friedels. Sie kommt zu dem überraschenden Ergebnis, dass die meisten der befragten LV-Leiter*innen sich der Komplexität der Wissenschaftssprache Deutsch bewusst sind und dementsprechend einen (schreibdidaktisch) wohlüberlegten Vermittlungsansatz verfolgen. Mehrsprachigkeit bei der Vermittlung von Fachinhalten auf Präsentationsfolien schließlich untersuchen Krumpeck, Strejc und Leong in ihrem Schreibmentoring-Projekt. Sie untersuchen das Verhältnis von deutsch- und englischsprachigen Anteilen in den Präsentationen eines politikwissenschaftlichen Seminars.

Schreibmentor*innen werden im Rahmen des Erweiterungscurriculums „Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen – Ausbildung von SchreibmentorInnen“ in der Kooperation von SPL 10 und Center for Teaching and Learning (CTL) ausgebildet, die neben ihrer supervierten Praxis auch kleine Schreibforschungsprojekte durchführen. Diese präsentieren sie einmal im Semester im Rahmen einer Studierendenkonferenz. Daran anschließend publizieren sie ihre Projekte - wie auch in den bisherigen Ausgaben - in der **Rubrik „Junge Schreibwissenschaft“**.

Wir hoffen mit dieser Öffnung dazu beizutragen, dass sich die Schreibwissenschaft zu einer lebendigen Diskursgemeinschaft entwickelt und dieser neue Publikations- und Diskussionsraum rege genutzt wird.

Wien, im Juni 2021

Karin Wetschanow (Herausgeberin der Rubrik „Internationale Schreibwissenschaft“)

Erika Unterpertinger (Chefredakteurin von „zisch“)

¹ Huemer, B., Doleschal, U., Wiederkehr, R., Dengscherz, S., Girgensohn, K., Brinkschulte, M., Mertlitsch, C. (Hrsg.). (2020). Schreibwissenschaft: Bd. 2. Schreibwissenschaft - eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven. Wien: Böhlau.

Inhaltsverzeichnis

Impressum	2
Editorial	3

Interdisziplinäre Schreibwissenschaft

Die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext.	
Marie-Theres Friedl (Universität Wien)	6
Die Aneignung der Alltäglichen Wissenschaftssprache mehrsprachiger Studierender	
Bernadette Huber, MA (University of Queensland, Australien)	25
Die Rolle des Englischen in Unterrichtsmaterialien	
Katharina Krumpeck, Victoria Strejc, Loren Leong (Universität Wien)	42
Strategien Studierender beim Verfassen von akademischen Texten in der L2 Deutsch und die Rolle der Erstsprache	
Doris Schneider (Universität Wien)	59

Junge Schreibwissenschaft

Sprachreflexion – warum, für wen & wie?	
Johanna Braunsdorfer, Anna Smolzer (Universität Wien)	72
Unsichtbar im eigenen Text?	
Nicky Deluggi (Universität Wien)	88
Der Umgang mit Herausforderungen im Schreibprozess in der studentischen Schreibberatung	
Selina Gartner, Michael Rotter (Universität Wien)	102
Strategien für den Schreibflow im akademischen Schreiben	
Lisa Hourmouzis, Petra Kolb (Universität Wien)	121
Gutes Feedback – gutes Gefühl?	
Tyll Leyh, Elisa Schacherreiter, Clemens Schmid (Universität Wien)	134
Auf der Suche nach Ideen im studentischen Schreiballtag	
Antonia Saske (Universität Wien)	148
Wissenschaftspropädeutische Maßnahmen im schulischen Kontext	
Sümeyye Ciftci-Bolat, Cornelia Hackl, Julia Schagerl (Universität Wien)	161



Die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext.

Eine Mixed-Methods-Untersuchung

Marie-Theres Friedl (Universität Wien)

Masterarbeit (Betreuung: Mgr. Michal Dvorecký, PhD, Universität Wien)

Abstract:

Dieser Beitrag untersucht die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im Rahmen der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens. Es werden zentrale Ergebnisse präsentiert, die in Form einer Masterarbeit (Friedl, 2020) zum Thema „Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext“ entstanden. Der Blick wurde auf ausgewählte Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien gelenkt und als Untersuchungsteilnehmende bzw. -zielgruppe Hochschullehrende aus den Kultur- und Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächern definiert. Als methodischer Zugang fungierte ein explorativ-sequentielles Mixed-Methods-Design, wobei auf Basis leitfadengestützter Expert*inneninterviews eine quantitative Folgeuntersuchung (Online-Befragung) konzipiert und umgesetzt wurde. Anhand der Selbsteinschätzung der befragten Lehrenden geht aus der Untersuchung hervor, dass die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch auf einem in den meisten Fällen (schreibdidaktisch) wohlüberlegten Vermittlungsansatz basiert. Dieser berücksichtigt einerseits die Komplexität der Wissenschaftssprache Deutsch und macht andererseits deutlich, dass verschiedenste Lehr- und Lerntechniken sowie Lehr- und Lernmaterialien bereitgestellt werden, um alle Studierenden, unabhängig ihrer Erstsprache, im Erwerbsprozess zu unterstützen.

Keywords: Wissenschaftssprache Deutsch, Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch, Mixed-Methods, Schreibdidaktik

Empfohlene Zitierweise:

Friedl, M.-T. (2021): Die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext. Eine Mixed-Methods-Untersuchung. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 4, 5-23. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210401>

Dieser Beitrag hat im Zuge der gemeinsamen Herausgabe mit der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) Österreich ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen.



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext.

Eine Mixed-Methods-Untersuchung

Marie-Theres Friedl (Universität Wien)

Einleitung

Wissenschaftliche Schreibfähigkeiten gelten als zentrale Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium (Ehlich & Steets, 2003b, 129). Da sich diese Kompetenz, wissenschaftliche Texte zu verfassen, nicht von selbst entwickelt, ist es von besonderer Bedeutung, sie im Rahmen der universitären Ausbildung systematisch zu vermitteln (Ehlich & Steets, 2003a, 1). Eine (systematische) Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz(en) steht dabei vor einigen anspruchsvollen Anforderungen und Herausforderungen, da wissenschaftliches Schreiben aus vielen verschiedenen Teilkompetenzen besteht. Eine Teilkompetenz, die in den vergangenen Jahren vermehrt aus vielen unterschiedlichen Perspektiven untersucht wird, ist die Wissenschaftssprache – konkret die Wissenschaftssprache Deutsch. Über die Wissenschaftssprache Deutsch wird vor allem im Bildungs- und Hochschulkontext diskutiert: Auf der einen Seite wird ihre (theoretische und konzeptionelle) Legitimierung regelmäßig neu ausgehandelt (vgl. z. B. Bongo, 2010, 2018). Auf der anderen Seite wird sie im Zusammenhang mit mangelhaften wissenschaftlichen Schreibfähigkeiten bzw. generellen Schreibproblemen von Studierenden untersucht (vgl. z. B. Dittmann, Geneuss, Nennstiel & Quast, 2003; Furchner, Ruhmann & Tente, 2014; Graefen, 2002) oder als Bestandteil wissenschaftlicher Schreibkompetenzentwicklung erörtert (vgl. z. B. Pohl, 2007; Steinhoff, 2007). Weiters werden ihre sprachlichen Mittel (v. a. in Form der Alltäglichen Wissenschaftssprache) untersucht (vgl. z. B. Ehlich, 1995, 1997, 1999; Fischbacher, 2017) und ihre Bedeutung für den Fremd- und Zweitsprachenkontext (vgl. z. B. Bongo, D’Angelo, Dvorecký & Wippel, 2018) zunehmend erforscht.

Trotz der Tatsache, dass kontinuierlich Forschung auf dem Gebiet der (deutschen) Wissenschaftssprache im universitären Kontext entsteht, wurde die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch bislang (nur) unzureichend untersucht: Es finden sich zwar diverse Beiträge zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz als „Gesamtkonzept“ (vgl. z. B. Kruse, 2003, 2007b; Kruse & Jakobs, 2014; Kruse & Chitez, 2014) und auch mehrere schreibdidaktische Empfehlungen (vgl. z. B. Furchner et al., 2014; Ruhmann & Kruse, 2014), jedoch beschäftigten sich bisher nur vereinzelte Untersuchungen (vgl. z. B. Dvorecký, 2014; Graefen, 2001) explizit mit der Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch oder der Perspektive der Lehrenden. In Anlehnung an Ehlichs (1993, 21) Forderung, eine „umfassende wissenschaftliche Erforschung von Wissenschaftssprache“ zu betreiben, wird in diesem Beitrag die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im Rahmen der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens (inklusive der damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Teilkompetenzen bzw. Arbeitstechniken) an der Universität Wien erforscht. Als Proband*innen wurden Lehrende aus den Bereichen der Kultur- und Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächer gewählt,

wobei das Hauptinteresse ihren subjektiven Theorien und Meinungen zur Wissenschaftssprache Deutsch, ihren individuellen Vermittlungszugängen sowie ihrem Umgang mit dem DaF/DaZ-Kontext galt. Damit beantworte ich eine übergeordnete Forschungsfrage und drei Subforschungsfragen:

Wie wird die Wissenschaftssprache Deutsch in ausgewählten Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien vermittelt?

1. Welche Rolle nimmt die Wissenschaftssprache Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens ein?
2. In welchem Umfang und mit welchen Methoden werden ausgewählte Teilphänomene der Wissenschaftssprache Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens thematisiert?
3. Inwiefern wird auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens eingegangen?

Um die Fragen bestmöglich zu beantworten, wählte ich ein sequentielles Mixed-Methods-Design als methodischen Zugang. Konkret entschied ich mich für ein Verallgemeinerungsdesign, das zunächst eine qualitative Erhebung in Form von Expert*inneninterviews und anschließend eine quantitative Befragung mittels Online-Fragebogen vorsah. Im Folgenden wird auf die wichtigsten theoretischen Positionen der Arbeit eingegangen und die methodische Vorgehensweise erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert und diskutiert und das Fazit der Untersuchung dargelegt.

Theoretische Hintergründe

Die Arbeit verortet sich zwischen der deutschsprachigen Wissenschaftssprachforschung, der empirisch basierten Schreibforschung und der empirischen Fremdsprachendidaktik im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (hier: in das Feld der Kompetenzforschung). Innerhalb dieser Verortung wurde der Fokus auf die Themenfelder Wissenschaftssprache Deutsch, die Rolle der Wissenschaftssprache beim wissenschaftlichen Schreiben sowie die Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben (inklusive der damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Teilkompetenzen bzw. Arbeitstechniken) im universitären Kontext gelegt.

Zunächst sind die Merkmale und sprachlichen Bestandteile der (geschriebenen) Wissenschaftssprache Deutsch zu klären (vgl. dazu Bärenfänger, Lange & Möhring, 2015; Fluck, 2010; Schäfer & Heinrich, 2010). Zu Orientierungszwecken stützte ich mich auf die Ausführungen von Bärenfänger et al. (2015). Zu den Merkmalen zählen der Nominalstil, das Ich-Tabu (verfasserreferentielle Merkmale), eine bestimmte Tempuswahl (das Perfekt oder das historische Präsens), Abstraktheit (z. B. in Form von Figurativität, Idiomatizität oder Formelhaftigkeit), Passivkonstruktionen und Kohäsionsmittel. Auch wenn die angeführten Merkmale so etwas wie eine allgemeingültige Grundlage darstellen, können sie zwischen den Textsorten variieren (Bärenfänger et al., 2015, 21). Neben den Merkmalen nimmt die Rolle der Wissenschaftssprache beim wissenschaftlichen Schreiben eine wichtige theoretische Position ein, wobei ich ihren Stellenwert im Schreibprozess, ihren Einfluss auf die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz sowie ihre Bedeutung als Bestandteil wissenschaftlicher Schreibkompetenz näher untersuchte. In Bezug auf die Phasen des Schreibprozesses wie sie z. B. Kruse (2007a, 110–176; 2018, 87–89) und Wolfsberger (2016, 59–62) skizzieren, kann festgehalten werden, dass die „Anwendung“

der Wissenschaftssprache bzw. ihrer sprachlichen Strukturen (AWS) im Schreibprozess (d. h. in welcher Schreibprozessphase sie angewendet bzw. verortet wird) aufgrund individueller Präferenzen und Schreibgewohnheiten nicht eindeutig verortet werden kann. Wolfsberger (2016, 119) betont in diesem Zusammenhang, dass Schreibende ihren eigenen wissenschaftlichen Stil erst nach und nach im Schreibprozess entwickeln und sich dafür genügend Raum und Zeit nehmen sollten. Dies sollte in der Schreibdidaktik berücksichtigt werden.

Die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz stellt, wie bereits erwähnt, eine weitere theoretische Grundlage dar. Der Begriff „Kompetenz“ wird im Rahmen dieses Artikels als „Fähigkeit [...] problemlösend zu handeln“ (Schmölzer-Eibinger, 2014, 453) definiert und Schreiben in weiterer Folge als „Problemlösen“ (Dengscherz, 2019, 111). Um die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu beschreiben, wurden die Modelle von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) herangezogen. Die Wahl fiel auf sie, da sie einen ontogenetischen Zugang zur Schreibentwicklung haben und den Prozess des Hervortretens bestimmter linguistischer Strukturmerkmale (darunter auch die Wissenschaftssprache) des wissenschaftlichen Schreibens und der damit zusammenhängenden Textsorten untersuchten (Knappik, 2018, 27–28). In Conclusio gehen sowohl Pohl (2007) als auch Steinhoff (2007) davon aus, dass (wissenschaftliche) Schreibfähigkeiten lebenslang ausgebaut und wissenschaftssprachliche Kompetenzen während des Studiums erlernt und verbessert werden. Diese Erkenntnis ist nicht nur für die Schreibdidaktik, sondern auch in Bezug auf Erwartungshaltungen von Studierenden und Lehrenden bedeutsam.

Neben der Entwicklung liegt ein wesentlicher theoretischer Schwerpunkt dieses Artikels auf den Bestandteilen und Aspekten wissenschaftlicher Schreibkompetenz, wieder mit besonderem Fokus auf die Wissenschaftssprache. Um die Bestandteile und Aspekte wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu illustrieren, wurden insbesondere die Ausführungen von Kruse (2003, 2007b) herangezogen: Er entwickelte ein Modell³ wissenschaftlicher Schreibkompetenz, das sich aus vier Dimensionen der Textproduktion konstituiert. Bei den Dimensionen handelt es sich um das Produkt (den entstehenden Text), den Prozess (die subjektive Steuerung), den Kontext (die inhaltliche Dimension) sowie den Kontext (die soziale Seite); sie ergeben nur zusammen ein vollständiges Bild vom Schreiben (Kruse, 2003, 97). Für jede Dimension definiert Kruse eigene Kompetenzfelder und Teilkompetenzen, wobei anhand der Teilkompetenz Wissenschaftssprache (zugehörig zur Produktdimension bzw. zur Sprachkompetenz) gezeigt werden kann, dass die Grenzen zwischen den einzelnen Dimensionen, Kompetenzbereichen und Teilkompetenzen als fließend erachtet werden können (Kruse, 2007b, 130–133). Anhand dieser Modellierung kann wissenschaftliches Schreiben als „Handlungs- und Kompetenzfeld, das eng an die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion der Disziplinen eingebunden ist“ (Kruse, 2007b, 130) verstanden werden. Darauf aufbauend lassen sich schreibdidaktische Implikationen, gerade in Verbindung mit der Lehrperspektive, diskutieren.

In Verbindung mit dem Kompetenzmodell wissenschaftlicher Schreibkompetenz nach Kruse (2003, 2007b) gilt es Aspekte der Professionalisierung (auf Seiten der Lehrkräfte) zu diskutieren: Exemplarisch

3 Dieses Modell wurde im Laufe der Zeit überarbeitet und noch weiter aufgeschlüsselt (vgl. z. B. Kruse 2007b).

können die praktischen (Lehr-)Herausforderungen der Produktdimension genannt werden, zu welchen u. a. die Vermittlung normativer Aspekte der Wissenschaftssprache, stilistische Anforderungen wissenschaftlicher Texte, Zitierkonventionen, Textmuster, Textdesign und Textreproduktion zählen (Kruse, 2003, 98–100). Auch ist die Diskussion um den (bestmöglichen) Einbezug von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens hervorzuheben. Als Basis fungieren die von Furchner et al. (2014, 65–66) definierten „unverzichtbaren“ Elemente einer Schreibausbildung: Schreiben soll zur Lerngewohnheit werden, Bewertungskriterien und Anforderungen offengelegt, Schritte im Schreibprozess sollen verdeutlicht und Rückmeldungen auf Texte eingeübt werden. Ebenso lassen sich Lehr-Prinzipien vorstellen, die sich besonders für einen zweit- und fremdsprachlichen Kontext eignen: Adressat*innennähe, Individualisierung, Flexibilisierung und Differenzierung (Ehlich, 2004, 16).

Schließlich ist nach dem Stellenwert der Wissenschaftssprache im universitären Kontext zu fragen. Als zentraler Interessenspunkt fungieren Erwerbsbedingungen für das wissenschaftliche Schreiben: Auf Basis der Literaturrecherche erfolgte eine Einteilung in sprachliche, didaktische und curriculare Bedingungen. Auf sprachlicher Ebene (diese bezieht sich v. a. auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch) wird eine „elementare Verstehens- und Aktionsfähigkeit“ (Graefen, 2001, 198) (in der fremden Sprache), d. h. ein „mittleres“ Sprachniveau (vgl. dazu auch Dvorecký, 2014) vorausgesetzt. Die didaktischen Bedingungen umfassen begleitenden Grammatikunterricht, der in Kombination mit der Einübung wissenschaftssprachlicher Strukturen erfolgen sollte (Dvorecký, 2014, 110) sowie die Bereitstellung unterschiedlichster, auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmter Übungsangebote (Einig & Menne-El.Sawy, 2012, 386). In Bezug auf die curricularen Erwerbsbedingungen wurden einerseits die Ausführungen von Graefen (2001) und Pohl (2007) und andererseits die Position von Everke Buchanan und Meyer (2016) herangezogen. Während sich Graefen (2001, 196) und Pohl (2007, 531) für eine explizite curriculare Beschäftigung mit dem wissenschaftlichen Schreiben und der Wissenschaftssprache in der „Mitte“ des Studiums aussprechen, nachdem Studierende bereits gewisse Erfahrungswerte sammeln konnten, vertreten Everke Buchanan und Meyer (2016) in ihrem fachintegrierten Ansatz eine andere Position: Sie setzen sich für eine Vermittlung bzw. ein Thematisieren des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens bereits ab Studienbeginn ein, wobei Studierende, nach Studienjahren eingeteilt, systematisch an die wissenschaftlichen Schreib- und Arbeitstechniken herangeführt werden sollen. Die genannten Bedingungen wurden auf Grundlage einer umfassenden Literaturrecherche zusammengetragen. In diesem Sinn sind sie als Idealbedingungen und -empfehlungen zu verstehen.

Methode

In Anlehnung an das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen wurde als methodischer Zugang ein sequentielles Mixed-Methods-Design gewählt. Bei einem Mixed-Methods-Design handelt es sich um ein Forschungsdesign, in dem nicht nur qualitative, sondern auch quantitative Erhebungs- und Analyseformen angewandt werden (Kuckartz, 2014, 57), was die (forschungstechnischen) Vorteile beider Datenformen mit sich bringt. Hinsichtlich des Designtyps entschied ich mich für das sogenannte

„Verallgemeinerungsdesign“ (im Sinne von Creswell, 2009, 2014), das auch unter dem Namen „exploratory sequential design“ (Creswell, 2014, 225) bekannt ist.

Als sequentielles Design besteht es aus zwei hintereinander ablaufenden Teilstudien, wobei die Ergebnisse der ersten Studie die Konzeption und Durchführung der zweiten Studie beeinflussen (Kuckartz, 2014, 77). Beim Verallgemeinerungsdesign erfolgt zunächst die qualitative und daran anschließend die quantitative Erhebung. Auf die Empfehlungen von Creswell (2009, 211; 2014, 220) folgt das Design der Notation (Schreibweise) „QUAL -> quant“⁴ und strebt danach, ein bisher noch unbekanntes Phänomen – in diesem Fall die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch an der Universität Wien – zu erforschen. Ziel des Designs ist es, ein geeignetes Messinstrument (z. B. einen Fragebogen) für die quantitative Folgeuntersuchung zu entwickeln und zu ergründen, ob Daten bzw. Theorien von wenigen Personen auf eine große Stichprobe übertragen und somit verallgemeinert werden können (Creswell, 2014, 226).

Forschungsverlauf

In der Praxis bestand das zweiphasige Forschungsdesign (vgl. Abb. 1) aus mehreren Schritten, wobei sich der Ablauf an der klassischen Dreiteilung der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse orientierte.

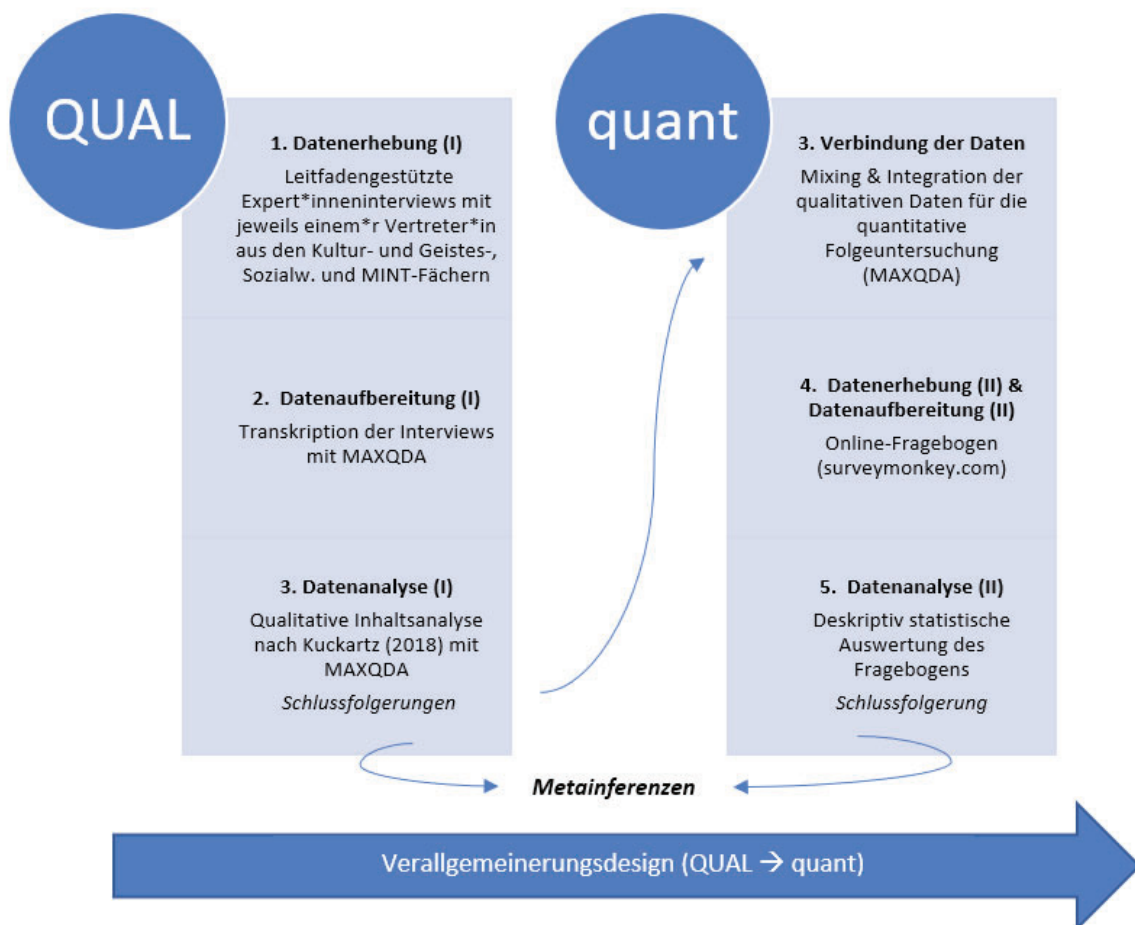


Abbildung 1: Darstellung des Forschungsdesigns (eigene Darstellung)

⁴ QUAL ist großgeschrieben, da der qualitative Strang prioritär behandelt wird. Die quantitative Studie dient der Ergänzung, daher ist quant kleingeschrieben.

Im qualitativen Strang wurden im Rahmen der Datenerhebung als erster Schritt drei leitfadengestützte Expert*inneninterviews (vgl. Tabelle 1) mit Lehrenden der Universität Wien geführt. Bei den drei Expert*innen handelte es sich um jeweils eine*n Vertreter*in der Kultur- und Geisteswissenschaften, der Sozialwissenschaften und von den MINT-Fächern. Sie wurden über ausgewählte Punkte zum wissenschaftlichen Schreiben und der Wissenschaftssprache Deutsch (hinsichtlich ihrer spezifischen Lehrveranstaltungen) befragt. Bei den ausgewählten Punkten handelte es sich um die Inhalte ihrer spezifischen Lehrveranstaltung(en), um ihre persönlichen Auffassungen/Definitionen/Merkmalszuschreibungen in Bezug auf die Wissenschaftssprache Deutsch, um ihre Einstellung hinsichtlich der Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch sowie um den Umgang mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (vgl. Tabelle 1).

Frage 3	Nachdem Sie die Wissenschaftssprache folgendermaßen definiert haben ... gibt es in den Seminararbeiten Ihrer Studierenden, Ihrer Meinung nach, besondere Merkmale, die die Wissenschaftssprache Deutsch kennzeichnen?
Frage 4	Nun möchte ich Ihnen zwei Fragen stellen, die Ihre Studierenden betrifft. 1) Welche Rolle spielt für Sie persönlich und Ihre Studierenden die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch?
Frage 5	2) Die Universität Wien verzeichnet derzeit einen Anteil von ungefähr 26.000 internationalen Studierenden pro Semester, das heißt, Internationalität, Mobilität und Mehrsprachigkeit werden in diesem Kontext großgeschrieben. Internationale Studierende haben oft eine andere Erstsprache als Deutsch und auch einige Studierende, die schon seit langer Zeit in Österreich leben oder hier geboren sind, haben eine andere Erstsprache als Deutsch. Mit Hinblick auf diese Situation, inwiefern gehen Sie in Ihrer Lehrveranstaltung, in der das wissenschaftliche Schreiben vermittelt bzw. verwendet wird, auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ein?

Tabelle 1: Auszug aus den Interviewfragen (Expert*inneninterviews)

Das Ziel der qualitativen Erhebung bestand darin, Arbeitshypothesen und thematische Codes über das Lehren bzw. Vermitteln von wissenschaftlichem Schreiben und Arbeiten zu generieren, um darauf aufbauend, einen teilstandardisierten Online-Fragebogen für eine quantitative Folgeuntersuchung zu entwickeln. Zu diesem Zweck wurden, als weitere Schritte, die Interviews mithilfe der Mixed-Methods-Software MAXQDA zuerst transkribiert und anschließend mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Als Auswertungsform kam die „kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien“ zum Einsatz, wobei die einzelnen Haupt- und Subkategorien sowohl deduktiv anhand der Forschungsfragen und der Forschungsliteratur als auch induktiv ausgehend vom Material selbst entwickelt wurden. Insgesamt wurden sechs Hauptkategorien und 17 Subkategorien (vgl. Tabelle 2) aufgestellt, wobei die letzte Hauptkategorie eine „Restkategorie“ darstellt und für die Beantwortung der Forschungsfragen keine Rolle spielt.

Thematische Hauptkategorie	Subkategorie
Allgemeine Informationen zur LV	Ziele Fachspezifisches Curriculare Verankerung
Aufbau und Inhalte der LV	Aufbau Inhalte
Auffassung der Wissenschaftssprache Deutsch	Definition(en) Merkmale Vergleich zur englischen Wissenschaftssprache Gedanken zur Vermittlung und zum Erwerb
Studierende und das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten	Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten Einstellungen zur und Reaktionen auf die Inhalte der Lehrveranstaltung
DaF/DaZ-Kontext	Umgang mit L2-Studierenden Deutschkenntnisse und die Wissenschaftssprache Deutsch

Tabelle 2: Liste der thematischen Hauptkategorien mit ihren Subkategorien

Nach Vollzug der Inhaltsanalyse erfolgte, noch als Teil der (qualitativen) Datenanalyse („Verbindung der Daten“ daher auch noch Bestandteil des dritten Schrittes (vgl. Abb. 1)) (Kuckartz, 2017, 168), das Mixing und die Integration der qualitativen Daten für die quantitative Folgeuntersuchung, was die Entwicklung eines Online-Fragebogens vorsah. Als Hilfsmittel wurden sogenannte Concept-Maps (mithilfe von MAXQDA) und Word- sowie Excel-Tabellen eingesetzt, um den „Entwicklungsprozess“ des Fragebogens so transparent wie möglich abzubilden. Schlussendlich wurden für die quantitative Erhebung 30 Fragen, bestehend aus offenen, halboffenen und geschlossenen Fragen, zu fünf Themenblöcken formuliert. Die Themenblöcke entsprachen dabei den in Tabelle 2 dargestellten Hauptkategorien und bezogen sich auf die Resultate der qualitativen Erhebung, um Generalisierbarkeit zu erreichen.

Nach Fertigstellung des Fragebogens wurde dieser auf die Online-Umfrageplattform SurveyMonkey transferiert. Die Datenerhebung und -analyse des quantitativen Untersuchungsstrangs lief somit rein über SurveyMonkey. Die darauffolgende Datenanalyse bediente sich ausgewählter statistischer Analysetools von SurveyMonkey, arbeitete jedoch auch mit (deskriptiv) statistischen Grundfunktionen von Excel. Am Schluss der Mixed-Methods-Untersuchung wurden die Ergebnisse der beiden Untersuchungsstränge einer vergleichenden Schlussbetrachtung (den sogenannten Meta-Inferenzen) unterzogen. Grundsätzlich konnte festgestellt werden, dass die Ergebnisse der qualitativen Erhebung größtenteils mit den Ergebnissen der quantitativen Erhebung übereinstimmen. Abgesehen von den Übereinstimmungen konnten weitere und tiefergehende Fragen bezüglich der Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext geklärt werden. Bezüglich der Wahl des methodischen Vorgehens konnte das Verallgemeinerungsdesign sein Ziel erreichen: Dadurch, dass die Ergebnisse des qualitativen Untersuchungsstrangs in der Entwicklung der quantitativen Folgeuntersuchung miteinbezogen wurden, konnten die qualitativ gewonnenen Ergebnisse der kleinen Stichprobe anhand der größer angelegten quantitativen Stichprobe nicht nur verallgemeinert,

sondern auch präzisiert werden. Präzisierung bedeutet in diesem Kontext, dass Themenbereiche in der quantitativen Untersuchung noch detailreicher beschrieben wurden und die daraus resultierende Erkenntnisse eindeutiger zu interpretieren waren.

Sampling

In sequentiellen Designs wie dem hier angewandten Verallgemeinerungsdesign sollten die Stichproben der gleichen Grundgesamtheit zugehören, die Teilnehmenden der ersten Erhebung sollten jedoch nicht Bestandteil der Teilnehmer*innengruppe der zweiten Untersuchung sein (Creswell, 2014, 227). In Bezug auf die Bestimmung der Grundgesamtheit und die Wahl der Proband*innen wurden einige Auswahlmerkmale bzw. -kriterien aufgestellt. Zunächst wurden Lehrpersonen ausgewählt, die im Studienjahr 2019/20 eine Lehrveranstaltung in Bachelorstudien über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien leiteten und dadurch über Erfahrungen mit der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens (inklusive wissenschaftlicher Teilkompetenzen, wie z. B. der Wissenschaftssprache) verfügten. Weiters wurde die Auswahl der Untersuchungsteilnehmenden auf Lehrende begrenzt, die aus den Fachbereichen der Geistes- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächern kommen, wobei aus forschungsökonomischen Gründen auf eine statistische Gleichverteilung verzichtet wurde. Mit Orientierung an den Samplingmerkmalen und -kriterien erfolgte die Zusammenstellung der Grundgesamtheit über das Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien. Im Zuge meiner umfangreichen Recherche konnte ich eine Liste von insgesamt 75 Lehrenden (n=75) zusammenstellen. Diese wurden im Verlauf der Forschung über ihre Universitätsmailadresse kontaktiert. Gemäß der Stichprobengrößenbildung in Verallgemeinerungsdesigns fiel die Samplinggröße der qualitativen Untersuchung deutlich kleiner aus als die der quantitativen Folgeuntersuchung (Kuckartz, 2014, 85): Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurden mittels purposive Sampling (zielgerichtete Auswahl) drei Proband*innen befragt. Innerhalb der quantitativen Untersuchung wurden, im Zuge des Versuchs einer Vollerhebung, 72 Proband*innen kontaktiert, wobei 35 Proband*innen erreicht werden konnten.

Stichprobenbeschreibung

Qualitative Erhebung

Bei den Teilnehmenden der leitfadengestützten Expert*inneninterviews handelte es sich, gemäß der Samplingkriterien, um jeweils eine*n Repräsentant*in aus den Fachbereichen der Geistes- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächern. Alle drei Befragten leiteten im Wintersemester 2019/20 eine Lehrveranstaltung in Bachelorstudien über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten und verfügten dadurch über Erfahrungswissen und Expertise, die für mein Erkenntnisinteresse ausschlaggebend sind.

Quantitative Erhebung

Wie bereits angesprochen wurde als Sampling-Verfahren für die quantitative Erhebung eine Vollerhebung der definierten Stichprobe (n=72) angestrebt. Um möglichst viele Proband*innen zu erreichen, wurde der Bearbeitungszeitraum der Online-Befragung auf drei Wochen festgelegt und nach 1,5 Wochen eine Erinnerungsmail ausgesendet. Innerhalb der drei Wochen wurde der Link zur Umfrage 44-mal aufgerufen, jedoch nur von 35 Personen vollständig ausgefüllt. Der durchschnittliche Zeitaufwand betrug 13 Minuten, wobei die kürzeste Bearbeitungszeit sieben Minuten und die Längste über 41 Minuten in Anspruch nahm. Mit 35 vollständig beantworteten Fragebögen konnte der Versuch einer Vollerhebung nicht erreicht werden. Die Zahl entspricht mit 48,61 % jedoch ungefähr der Hälfte der angestrebten Vollerhebung und stellt eine Grundlage für eine tiefere Auseinandersetzung mit der Thematik dar. Von den 35 Fragebogenteilnehmenden ordneten sich 68,57 % (n=24) dem weiblichen Geschlecht und 31,43 % (n=11) dem männlichen Geschlecht zu, die Antwortmöglichkeit divers wurde von niemanden gewählt. In Bezug auf die Verteilung der wissenschaftlichen Bereiche ordneten sich 57,14 % (n=20) der Proband*innen den Geistes-/Kulturwissenschaften und 40 % (n=14) den Sozialwissenschaften zu, eine Person wählte die Option „Sonstiges“. Aufgrund des Umstands, dass keine Lehrperson aus den MINT-Fächern an der Befragung teilnahm, konnten in der Gesamtanalyse, mit Ausnahme eines Interviews, keine genauen Angaben zur Vermittlungssituation der Wissenschaftssprache Deutsch in den MINT-Fächern getätigt werden.

Analyse und Diskussion der Ergebnisse

Die Datenmenge, die im Rahmen der Untersuchung entstand, kann als sehr umfangreich bezeichnet werden. Aus forschungspragmatischen Gründen wird deshalb im Folgenden nicht separat auf die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungsstränge eingegangen, sondern die Gesamtergebnisse und -erkenntnisse mit Bezug zu den Forschungsfragen präsentiert und diskutiert. Vorab ist festzuhalten, dass zwischen den verschiedenen Disziplinen keine auffallenden Unterschiede hervortraten, aus diesem Grund wird nur auf einzelne Tendenzen näher eingegangen.

Die Rolle der Wissenschaftssprache Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens

Die Wissenschaftssprache Deutsch nimmt keine Monopolstellung in den untersuchten Lehrveranstaltungen ein; die Wissenschaftssprache Englisch erfährt – disziplinenunabhängig – zunehmend mehr Bedeutung. In den Interviews stellte sich beispielsweise heraus, dass die Wissenschaftssprache Deutsch nicht in allen wissenschaftlichen Bereichen als Lehr- und Lerngegenstand verwendet wird: Während sie bei den Vertreter*innen der Geistes- und Kulturwissenschaften und Sozialwissenschaften (immer noch) verstärkt zum Einsatz kommt, dominiert bei dem*r Vertreter*in der MINT-Fächer fast ausschließlich die Wissenschaftssprache Englisch. Der aufsteigende Trend der Wissenschaftssprache Englisch konnte im Rahmen der quantitativen Untersuchung bestätigt

werden: Mehr als die Hälfte (n=19) der befragten Lehrenden gab an, Prüfungs- und Teilleistungen sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch zu akzeptieren. Mit Blick auf die Forschungsliteratur kann dies in Verbindung mit dem sinkenden internationalen Stellenwert der Wissenschaftssprache Deutsch und der Forderung nach Mehrsprachigkeit in den Wissenschaften gebracht werden, was momentan aus verschiedensten Positionen (vgl. z. B. Reinbothe, 2015; Salzmann, 2017) erörtert wird. Obwohl die Wissenschaftssprache Deutsch scheinbar keine „singuläre“ Position (mehr) in den einzelnen Lehrveranstaltungen einnimmt, zeigte sich in der Mixed-Methods-Untersuchung, dass die Wissenschaftssprache bzw. der wissenschaftssprachliche Stil generell von beinahe allen Befragten als fixer thematischer LV-Bestandteil (v. a. als Teil des wissenschaftlichen Schreib- und Arbeitsprozesses), neben anderen Bereichen wie z. B. der Literaturrecherche, der Einführung in die gute wissenschaftliche Praxis oder dem Lesen und Zitieren, gehandhabt wird. Interessant ist, dass in der Online-Befragung 60 % der Befragten angaben, die Wissenschaftssprache Deutsch bzw. den wissenschaftssprachlichen Stil sogar in einer eigenen Einheit zu behandeln und 70 % es auch persönlich wichtig finden, sie zu thematisieren.

Eine weitere Perspektive eröffnen die in der Untersuchung genannten Lehrtechniken und -unterlagen, die für die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch herangezogen werden. Zum einen stellte sich in den Interviews Feedback als zentrales Vermittlungsinstrument der Wissenschaftssprache Deutsch heraus, wobei neben dem Feedback-Geben als Lehrperson auch andere Formen des Feedbacks angegeben wurden: mündliches sowie schriftliches Feedback, Tandems und Peer-Feedback (z. B. in Form des Schreibmentoring-Programms). Zum anderen konnten im Rahmen der quantitativen Erhebung konkrete Lehr- und Lernunterlagen in Bezug auf die Wissenschaftssprache Deutsch ermittelt werden. In diesem Kontext wurden u. a. Formulierungshilfen, Skripten, exemplarische Fallbeispiele, konkrete Arbeits- und Übungsbücher (z. B. das Lehr- und Arbeitsbuch von Graefen und Moll (2012)) sowie wissenschaftliche Ratgeberliteratur genannt. In Anbetracht dieser Ergebnisse kann angenommen werden, dass die Wissenschaftssprache ernst genommen wird und ihre Bedeutung – als ein für den Wissenschaftsbetrieb besonderes sprachliches Register – nicht verkannt wird, wie es z. B. Kruse und Jakobs (2014, 20–21) kritisieren. Als unverzichtbares Element einer Schreibausbildung (vgl. dazu Furchner et al., 2014, 65–66) und der eigenen Schreibentwicklung (vgl. dazu Wolfsberger, 2016) wird hier das große Potenzial des Feedbacks u. a. als Vermittlungsinstrument der Wissenschaftssprache Deutsch erkennbar.

Die Wissenschaftssprache Deutsch hat also nach Einschätzung der Lehrenden Bedeutung in ihren Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten. Auf der einen Seite wird deutlich, dass die Wissenschaftssprache Deutsch selbst bzw. der wissenschaftssprachliche Stil einen festen thematischen Grundpfeiler in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens ausmacht. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass sie vom Großteil der befragten Lehrpersonen als persönlich wichtiger Lerngegenstand erachtet wird, für den (in einigen Fällen) spezielle Lehr- und Lernmaterialien eingesetzt werden.

Die Thematisierung ausgewählter Teilphänomene der Wissenschaftssprache Deutsch

Entlang der zweiten Sub-Forschungsfrage wurde nach dem Umfang und der methodischen Herangehensweise in der Thematisierung ausgewählter Teilphänomene der Wissenschaftssprache Deutsch gefragt. Zu Orientierungszwecken³ wurden hierfür die von Bärenfänger et al. (2015) definierten Merkmale der geschriebenen Wissenschaftssprache (Nominalstil, Ich-Tabu (verfasserreferentielle Merkmale), Tempuswahl, Abstraktheit, Passivkonstruktionen und Kohäsionsmittel) als Referenzkriterien herangezogen.

Zu Beginn möchte ich einen Einblick in die persönlichen Auffassungen (Sichtweisen und Definitionen) der Lehrenden in Bezug auf die Wissenschaftssprache Deutsch geben. In der Mixed-Methods-Untersuchung stellten sich mehrere unterschiedliche Aspekte heraus, auf die sich die Proband*innen bezogen, um ihre Sicht auf die Wissenschaftssprache Deutsch zu erläutern: Mit Abstand am häufigsten wurde die Wissenschaftssprache Deutsch über ihre funktionalen und sprachlichen Merkmale beschrieben. Als weiterer definitorischer Bezugspunkt kristallisierte sich die kulturelle Bedeutung der Wissenschaftssprache Deutsch heraus, wobei ihr sinkender internationale Stellenwert sowie der Aufstieg des Englischen als lingua franca angesprochen wurde. Ferner fanden sich Äußerungen zu Vermittlungs- und Erwerbsaspekten sowie Bestandteile der Alltags- und Bildungssprache in den persönlichen Definitionen, was mit den in der Literaturrecherche erarbeiteten Erkenntnissen in Verbindung gebracht werden kann: Für eine Definition der Wissenschaftssprache Deutsch wird zum einen auf themenverwandte Begriffe bzw. darin enthaltene Konzepte (z. B. die Begriffe Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache und alltägliche Wissenschaftssprache) zurückgegriffen und zum anderen ihr spezieller Erwerbscharakter hervorgehoben, indem sie z. B. als „fremde“ und unbekannte Sprache für jeden und jede, wie es z. B. Graefen (2001) für die AWS formuliert, bezeichnet wird. Die Definitionen der Wissenschaftssprache (Deutsch) sind divers und multiperspektivisch. Wenngleich keine Definitionen auf einer Meta-Ebene, wie sie zum Teil in der Forschungsliteratur vorgeschlagen werden, dargelegt wurden, lassen sich die Ausführungen als reflektiert in Bezug auf den Wissenschaftssprachdiskurs beschreiben. Die von Bärenfänger et al. (2015) formulierten Merkmale wurden in den Ergebnissen der Mixed-Methods-Untersuchung nur teilweise beschrieben. Als konkrete Merkmale wurden zum einen der Nominalstil, das Ich-Tabu und Passivkonstruktionen hervorgehoben (vorwiegend im qualitativen Strang). Im Unterschied dazu wurden Kohäsionsmittel und Abstraktheit „nur“ in Form von ausgewählte Teilkomponenten genannt (vorwiegend im quantitativen Strang, z. B. Präzision, Objektivität und Strukturiertheit) und das Perfekt (als bestimmte wissenschaftliche Tempuswahl) überhaupt nicht erwähnt.

Neben den individuellen Ausführungen und Merkmalszuschreibungen der Wissenschaftssprache Deutsch galt es, die methodische Herangehensweise im Unterricht zu klären – zu diesem Zweck wurden Lehrtechniken und -materialien erhoben. Zu den Lehr- bzw. Vermittlungstechniken zählt v. a. die in den Interviews genannte persönlichen Begleitung des Erwerbsprozesses (Anleitung und Förderung

³ Die Merkmale fungierten als Orientierungshilfe, indem sie sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Befragung als Referenzkriterien herangezogen wurden.

durch die Lehrperson) und die Bedeutung und Wirksamkeit des Feedback-Gebens und -Nehmens. In Verbindung mit den Ausführungen von Wolfsberger (2016, 119) können die Feedback-Bemühungen der Lehrpersonen als wesentlich und wegweisend für den Schreibentwicklungsprozess der Studierenden angesehen werden, da sich die (eigene) Wissenschaftssprache vorwiegend durch Überarbeitungs- und Feedbackschleifen verbessert bzw. entwickelt. Bezüglich der zum Einsatz kommenden Lehrmaterialien wurde in der Online-Befragung das Arbeiten mit selbst konzipierten Skripten und PowerPoint-Folien, der Einsatz von Formulierungshilfen und Literaturempfehlungen und der Hinweis auf konkrete Arbeits- und Übungsbücher aufgezählt. Das berücksichtigend erscheint der Umfang bzw. die Bandbreite an Lehr- und Lerntechniken sowie -materialien beträchtlich.

Im Hinblick auf die genaue Fragestellung der zweiten Sub-Forschungsfrage wird die Untersuchung an dieser Stelle kritisch reflektiert. Obwohl in der Untersuchung unterschiedlichste didaktische und methodische Herangehensweisen angegeben wurden, war keine einzige Beschreibung darunter, die gezielt auf die Förderung oder Unterstützung einzelner Merkmale einging. Den Forschungsprozess reflektierend deutet dies auf ein unzureichendes Nachfragen in den Befragungen hin und hätte, für eine vollständigere bzw. aussagekräftigere Beantwortung der Sub-Forschungsfrage 2, im Idealfall im direkten Gespräch erfolgen sollen. Anhand der Daten, die vorliegen, wird an dieser Stelle jedoch die Hypothese aufgestellt, dass die einzelnen Merkmale der Wissenschaftssprache Deutsch nicht explizit als gesondeter Lerngegenstand angesprochen, sondern vielmehr implizit als Teil des Feedbacks oder der vorgeschlagenen Hilfsmittel thematisiert werden.

Die methodischen Ansätze bzw. Herangehensweisen, um die Wissenschaftssprache Deutsch zu thematisieren, sind vielgestaltig. Auch wenn keine gezielten Aussagen zur Thematisierung bzw. Vermittlungsweise einzelner Merkmale getätigt werden können, ist zu vermuten, dass die verschiedenen Komponenten der Wissenschaftssprache entweder in verschiedenen Formen von Feedback oder in Form von bestimmten Lehr- und Lernmaterialien behandelt werden.

Berücksichtigung des DaF/DaZ-Kontextes

Mit der dritten Sub-Forschungsfrage wurde der DaF/DaZ-Kontext erforscht und danach gefragt, wie in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eingegangen wird. In der Untersuchung stellte sich heraus, dass die befragten Lehrenden über verschiedene Erfahrungswerte hinsichtlich des Fremd- und Zweitsprachenkontextes verfügen. Dies betrifft einerseits konkrete Erfahrungen mit Studierenden, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, und andererseits Lehr- und Lernaspekte im DaF/DaZ-Kontext. Es wurde beispielsweise deutlich, dass ein Erkennen bzw. Differenzieren zweit- und/oder fremdsprachiger Studierender nicht immer einfach ist. Dies geht einher mit Unsicherheiten in Bezug auf deren Anwendungskompetenz und den Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch. Exemplarisch können die Ergebnisse zum Erwerb der Wissenschaftssprache angeführt werden: Die eine Hälfte der Befragten beurteilte den Erwerb der und die Schwierigkeiten mit der Wissenschaftssprache Deutsch als unabhängig von der Erstsprache und schließt sich Graefens (2001) Position an, welche die AWS (als Form der Wissenschaftssprache) als eine fremde und unbekannte Sprache für jeden und jede auszeichnet. Die andere Hälfte der Befragten

sprach sich dagegen aus und verlieh den Erstsprachler*innen implizit mehr wissenschaftssprachliche Kompetenzen. Gesamt sind die Erfahrungswerte und Qualifikationen der befragten Lehrenden als höchst verschieden zu beschreiben. Das entspricht den Ausführungen von Kruse und Jakobs (2014, 31), die zu bedenken geben, dass Lehrende allgemein unterschiedliche Erfahrungen in schreibdidaktische Lehrveranstaltungen mitbringen und schreibdidaktisches Know-How nicht 'von vorn herein' vorausgesetzt werden kann.

Das Hauptanliegen der dritten Subforschungsfrage – die Berücksichtigung des DaF/DaZ-Kontextes – drückte sich in den Ergebnissen der Mixed-Methods-Untersuchung vor allem in der Nennung von Unterstützungs- und Förderangeboten aus. Diese bestehen aus persönlichem Feedback (mündlich und/oder schriftlich), dem Hinweis auf schreibdidaktische Unterstützungseinrichtungen (z. B. die Angebote des Centers for Teaching and Learning (CTL)), die Förderung von Peer-Feedback-Runden und Tandems sowie dem Bereitstellen von Literaturempfehlungen und Regeln bzw. Vorlagen. Allgemein sind diese Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten für alle Studierenden gedacht, jedoch werden sie im Zweit- und Fremdsprachenkontext noch intensiver angeboten bzw. eingesetzt. Mit Blick auf die von Furchner et al. (2014) definierten unverzichtbaren Elemente einer Schreibausbildung stellen das Feedback-Angebot und der Hinweis auf Schreibberatungsangebote besonders sinnvolle Voraussetzungen und Bedingungen für die Berücksichtigung des DaF/DaZ-Kontextes dar. Ein weiterer positiver Aspekt für den DaF/DaZ-Kontext findet sich im Offenlegen von Normen und Konventionen, das mit der Vorlage bestimmter Regeln und Literaturempfehlungen erreicht wird und den Studierenden Vergleiche zwischen den unterschiedlichen wissenschaftlichen Kulturen ermöglicht.

Conclusio

Die Studie kommt anhand der Selbsteinschätzung der befragten Lehrenden zu dem Ergebnis, dass die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch in den ausgewählten Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien (in den meisten Fällen) geplant und (schreibdidaktisch) wohlüberlegt erfolgt. Obgleich drei verschiedene wissenschaftliche Bereiche (Geistes- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächer) untersucht wurden, traten keine auffallenden Unterschiede zwischen diesen hervor. Auch wenn die MINT-Fächer geplanter Bestandteil der Untersuchung waren, konnte nur eine Person als Vertreter*in befragt werden – die Resultate beziehen sich dementsprechend auf die Geistes- und Kulturwissenschaften sowie Sozialwissenschaften.

Es zeigte sich, dass die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext aus beträchtlichen Aufgaben (Ehlich, 1999) besteht und die Vermittlungsverantwortung bei den Hochschullehrenden liegt. Diese gehen mit verschiedenen Vorerfahrungen und Qualifikationen in den Unterricht und gestalten die Einführung ins wissenschaftliche Schreiben individuell. Unabhängig von den individuellen Unterrichtsansätzen und -zugängen stellte sich heraus, dass die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch erfolgt, indem sie als Bestandteil des wissenschaftlichen Schreib- bzw. Arbeitsprozesses thematisiert wird. In Anbetracht dieser Erkenntnis und mit Blick auf den ganzheitlichen Schreibansatz von Kruse (2003, 2007b), der neben der Produkt- und Prozessseite auch den Kontext

und Kontext miteinbezieht, wird deutlich, dass die Wissenschaftssprache, wie von der Literatur (vgl. z. B. Kruse, 2007b; Pohl, 2007; Steinhoff, 2007) empfohlen, als Teilkompetenz wissenschaftlicher Schreibkompetenz vermittelt wird. Als solche nimmt sie einen fixen thematischen Bestandteil in den Lehrveranstaltungen und (darin) in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens ein.

Aus den Ergebnissen lässt sich folgern, dass die Wissenschaftssprache Deutsch immer noch eine wichtige Rolle (in den untersuchten wissenschaftlichen Bereichen) im universitären Kontext einnimmt, obwohl ihr internationaler Stellenwert kontinuierlich sinkt (Reinbothe, 2015). Ihre Vermittlung lässt sich in den meisten Fällen als ein geplanter und (nach den Empfehlungen der Schreibdidaktik) sinnvoll ausgerichteter Vermittlungsansatz beschreiben, der einerseits ihre Komplexität (hypothetisch: inklusive ihrer Merkmale und damit zusammenhängenden Arbeitstechniken) berücksichtigt und andererseits verschiedenste Lehr- und Lerntechniken im Unterricht einsetzt, um alle Studierenden, unabhängig von ihrer Erstsprache, im Erwerbsprozess zu unterstützen.

Im Zusammenhang mit der theoretischen und praktischen Relevanz der Thematik eröffnen die Erkenntnisse der Mixed-Methods-Untersuchung zwei entscheidende Perspektiven: Auf der einen Seite sollte die Ausbildung der Lehrenden seitens der Universität kritisch mitbedacht werden, wie es z. B. Furchner et al. (2014) und Kruse und Jakobs (2014) fordern. Hierbei gilt es, v. a. schreibdidaktische Elemente zu berücksichtigen, da es in der Vermittlungsverantwortung der Lehrenden liegt, wissenschaftliche Schreibkompetenz und die Wissenschaftssprache als Teil davon, in ihren Lehrveranstaltungen zu vermitteln. Auch wenn die Ergebnisse darauf schließen lassen, dass der Großteil der Lehrenden über schreibdidaktisches Know-How verfügt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass dem so ist bzw. dass sie es sich im Vorhinein selbstständig aneignen. Außerdem ist, mit den Ausführungen von Graefen (2001), darauf hinzuweisen, dass auch Lehrende die Beschäftigung mit dem wissenschaftlichen Schreiben als herausfordernd oder schwer empfinden können. Demzufolge könnten sich die Lehrenden an Hilfestellungen im Vorfeld orientieren. Auf der anderen Seite weisen die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass die Erforschung der Wissenschaftssprachen (darunter die Wissenschaftssprache Deutsch) v. a. für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von zentraler Bedeutung ist: Als international anerkannte und erfolgreiche Bildungsinstitution ist es für die Universität wichtig, allen Studierenden, Lektor*innen und Wissenschaftler*innen (ungeachtet ihrer Erstsprache) eine reibungslose Teilnahme an der deutschsprachigen Lehre, Forschung und wissenschaftlichen Gemeinschaft zu ermöglichen (Fandrych & Graefen, 2010, 509). Daher ist es insbesondere für Lehrpersonen wissenschaftlicher Schreibkompetenz (und der Wissenschaftssprache Deutsch als Teil davon) wichtig, Kenntnisse über Erwerbs- und Vermittlungsprozesse sowie -bedingungen zu haben. Die empirische Erforschung der Wissenschaftssprache Deutsch leistet einen entscheidenden Beitrag für die Entwicklung und Planung adäquater didaktischer Konzepte, Kurse und Unterlagen (Fandrych & Graefen, 2010, 509) – mit den Ergebnissen der hier vorgestellten Studie soll daran angeschlossen werden, wobei Feedback, das sich als wichtiges Förder- und Vermittlungsinstrument der Wissenschaftssprache herausstellte, besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Die Untersuchungsergebnisse stellen eine Grundlage für weiterführende Fragestellungen dar. Zunächst ließe sich die Untersuchung mit einer größeren Stichprobe erneut durchführen. Weiters könnte

die Forschung auf weitere Disziplinen ausgeweitet (z. B. Wirtschafts- oder Rechtswissenschaften, Religionswissenschaften, Psychologie) oder erneut mit stärkerem Einbezug der MINT-Fächer durchgeführt werden, da in der Untersuchung nur eine Person aus diesem wissenschaftlichen Bereich erreicht werden konnte. Aufschlussreich wäre auch eine Untersuchung, die neben der Perspektive der Lehrenden auch die Perspektive der Studierenden analysiert und ihre Sicht auf die Wissenschaftssprache Deutsch erforscht. Interessant wäre weiter eine Kombination beider Perspektiven, z. B. in Form von Gruppeninterviews oder einer ethnografische Begleitung bzw. teilnehmenden Beobachtung im Unterrichtsgeschehen. Ungeachtet davon stellte sich in der Literaturrecherche heraus, dass die Erforschung von Curricula – mit Fokus auf das wissenschaftliche Schreiben – ein Forschungsdesiderat darstellt. Im Zusammenhang mit dem DaF/DaZ-Kontext kann auch auf das Fehlen einer umfassenden L2-Schreibdidaktik sowie mangelhafter L2-Schreibentwicklungsmodelle hingewiesen werden.

Literatur

Bärenfänger, O., D. Lange, & J. Möhring (2015). Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase. (Research Papers in Assessment. Band 1.) Leipzig: Institut für Testforschung und Testentwicklung.

Bongo, G. (2010). Der theoretische Raum der Wissenschaftssprache. Untersuchungen über die funktionale Konstitution einer Wissenschaftssprachtheorie und deren Anwendung in der Praxis (Europäische Hochschulschriften / European University Studies / Publications Universitaires Européennes, Bd. 365, 1st, New ed.). Bern: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0129-4>

Bongo, G. (2018). Zur funktionalen Zweiteilung der wissenschaftssprachlichen Erscheinungen. In G. Bongo, M. D'Angelo, M. Dvorecký & E. Wippel (Hrsg.), Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen (13–38). Wien: Praesens Verlag.

Bongo, G., M. D'Angelo, M. Dvorecký, & E. Wippel (Hrsg.). (2018). Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen. Wien: Praesens Verlag.

Creswell, J. W. (2009). Research design. Qualitative, quantitative, and mixed method approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2014). Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th edition, international student edition). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC: SAGE Publications, Inc.

Dengscherz, S. (2019). Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess. Berlin: Peter Lang.

Dittmann, J., K. A. Geneuss, C. Nennstiel, & N. A. Quast (2003). Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen (155–185). Berlin: De Gruyter.

Dvorecký, M. (2014). Zur Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Bereich. Dargestellt am Beispiel einer Lehrveranstaltung im Rahmen des Erweiterungscurriculums Deutsche Wissenschaftssprache und Studierstrategien. ÖDaF-Mitteilungen, 30(1), 98–111. <https://doi.org/10.14220/odaf.2014.30.1.98>

Ehlich, K. (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In A. Wierlacher, D. Eggers & U. Engel (Hrsg.), Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (Bd. 19, 13–42). München: Iudicium Verlag GmbH.

Ehlich, K. (1995). Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In H. L. Kretzenbacher (Hrsg.), Linguistik der Wissenschaftssprache (Forschungsbericht / Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Bd. 10, 325–351). Berlin: De Gruyter.

Ehlich, K. (1997). Von der Attraktivität der Lehrangebote für »Deutsch als fremde Wissenschaftssprache«. Wissenschaftspolitische Voraussetzungen und didaktische Konsequenzen. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 24(6), 757–770. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1997-0603>

Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 26(1), 3–24. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1999-0102>

Ehlich, K. (2004). Sprachqualifizierung für die Wissenschaftskommunikation. In H. Casper-Hehne & K. Ehlich (Hrsg.), Kommunikation in der Wissenschaft (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 69, 1. Aufl., 1–19). Regensburg: Fachverb. Deutsch als Fremdsprache.

Ehlich, K. & A. Steets (2003a). Einleitung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen (1–9). Berlin: De Gruyter.

Ehlich, K. & A. Steets (2003b). Wissenschaftliche Schreibenforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (129–154). Berlin: De Gruyter.

Einig, C. & G. Menne-El.Sawy (2012). Problemfeld: Sprachliche Register in der Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 39(4), 385–404. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2012-0403>

Everke Buchanan, S. & H. Meyer (2016). Wissenschaftliches Schreiben lernen - integriert im Fach. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 45–61. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-02/03>

Fandrych, C. & G. Graefen (2010). Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1, 509–517). Berlin, New York: De Gruyter.

Fischbacher, R. (2017). Konnektoren (in) der Wissenschaftssprache. Zum quantitativen Gebrauch von Konnektoren in wissenschaftlichen Fachartikeln und Bachelorarbeiten. Dargestellt am Beispiel des Faches Gesundheits- und Krankenpflege. Masterarbeit. Universität Wien.

Fluck, H.-R. (2010). Fach- und Wissenschaftssprachen in den Naturwissenschaften. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1, 477–486). Berlin, New York: De Gruyter.

Friedl, M.-T. (2020). Die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext. Eine Mixed-Methods-Untersuchung. Masterarbeit. Universität Wien, Wien.

Furchner, I., G. Ruhmann, & C. Tente (2014). Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, 3. Aufl.) (61–72). Bielefeld: Univ.-Verl. Webler.

Graefen, G. (2001). Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In A. Wolff & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 58)* (191–210). Regensburg: Fachverband DaF.

Graefen, G. (2002). Probleme mit der alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer StudentInnen. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität. <https://doi.org/10.5282/UBM/EPUB.13669>

Graefen, G. & M. Moll (2012). *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben*. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (1st, New ed.). Frankfurt a. M: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-00982-8>

Knappik, M. (2018). *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft* (Theorie und Praxis in der Schreibwissenschaft, Band 6). Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004651w>

Kruse, O. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (95–111). Berlin: De Gruyter.

Kruse, O. (2007a). *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium* (Campus concret, 12., völlig neu bearbeitete Auflage). Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.

Kruse, O. (2007b). Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A, Bd. 5) (117–143). Duisburg: Gilles & Francke.

Kruse, O. (2018). *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium* (Studieren, aber richtig, Bd. 3355, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius. Verfügbar unter: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838549996>

Kruse, O. & M. Chitez (2014). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 8604, 107–126). Opladen: Budrich.

Kruse, O. & E.-M. Jakobs (2014). Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, 3. Aufl.) (19–34). Bielefeld: Univ.-Verl. Webler.

Kuckartz, U. (2014). Mixed Methods. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kuckartz, U. (2017). Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69(S2), 157–183. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0456-z>

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden, 4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok_id/2513416

Pohl, T. (2007). Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 271). Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110946116>

Reinbothe, R. (2015). Der Rückgang des Deutschen als internationale Wissenschaftssprache. In M. Szurawitzki, I. Busch-Lauer, P. Rössler & R. Krapp (Hrsg.), Wissenschaftssprache Deutsch. International, interdisziplinär, interkulturell (81–94). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ruhmann, G. & O. Kruse (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 8604) (15–34). Opladen: Budrich.

Salzmann, K. (2017). Expansionen in der deutschen und italienischen Wissenschaftssprache. Kontrastive Korpusanalyse und sprachdidaktische Überlegungen (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 3). Dissertation. Berlin: Erich-Schmidt-Verlag.

Schäfer, S. & D. Heinrich (2010). Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten. Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich: mit Übungsaufgaben. München: Iudicium.

Schmölzer-Eibinger, S. (2014). Unterrichtliches Schreiben und Kompetenzentwicklung. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4) (453–464). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

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

Wolfsberger, J. (2016). Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 3218, 4., bearbeitete Auflage). Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.



Die Aneignung der Alltäglichen Wissenschaftssprache mehrsprachiger Studierender

Eine qualitative Untersuchung der Umsetzung verfasser*innenreferentieller Prozeduren in Seminararbeiten

Bernadette Huber, MA (University of Queensland, Australien)

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

Abstract:

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

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

Keywords: Mehrsprachigkeit, Alltägliche Wissenschaftssprache, studentisches Schreiben

Empfohlene Zitierweise:

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

Dieser Beitrag hat im Zuge der gemeinsamen Herausgabe mit der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) Österreich ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen.



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

ISSN: 2709-3778

Die Aneignung der Alltäglichen Wissenschaftssprache mehrsprachiger Studierender

Eine qualitative Untersuchung der Umsetzung verfassers*innenreferentieller
Prozeduren in Seminararbeiten

Bernadette Huber, MA (University of Queensland, Australien)

Einleitung: Der vorliegende Beitrag soll ...

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

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

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

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

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

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

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

Legende:

A, B, C etc.: Autor*innen

z, y, x etc.: inhaltliche Konzepte

GS -> SV: Gliedsatz drückt Sachverhalt aus

SG -> SV: Substantivgefüge drückt Sachverhalt aus

NS -> SV: Nebensatz drückt Sachverhalt aus

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

[Titel]: Titel eines Werks aus der Primärliteratur

[Text]: Textsorte

Die Alltägliche Wissenschaftssprache: Konzept, Entstehung und Aneignung

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

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

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

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

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

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

Studien zur Aneignung der AWS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wie entwickelt sich die sprachliche Umsetzung wissenschaftlicher Schreibhandlungen?

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

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

Teilnehmer*innen und Korpus

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

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

Tabelle 1: Metadaten zu Texten im Korpus

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

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

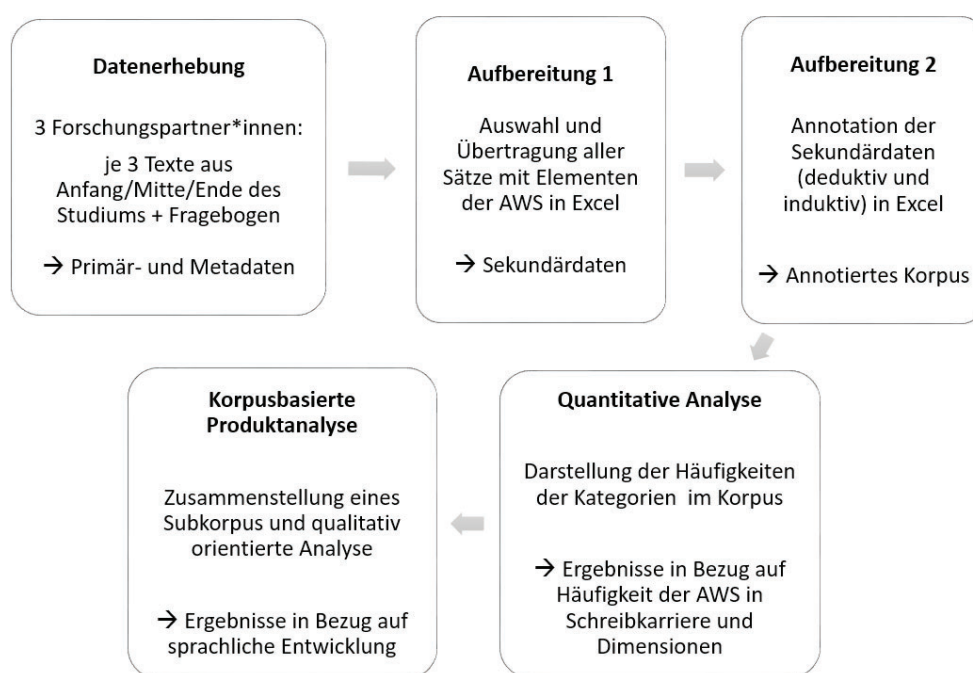


Abbildung 1: Darstellung des Forschungsdesigns

Auswahl und Analyse des Subkorpus

Aus dem annotierten Korpus wurde auf Basis einer quantitativen Analyse³ ein Teil der Daten für die detaillierte Analyse ausgewählt. Hierfür eigneten sich verfasser*innenreferentielle Prozeduren, da diese in allen Arbeiten ausreichend vorhanden waren. Es wurden nur metakommunikative, interpretative

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

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

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

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

Analysebeispiele und Ergebnisse: Die folgenden Beispiele sollen ...

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

Subjektschub

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Einschätzung von BH.

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

Fazit ziehen bei D

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

D1:

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

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

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

D2:

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

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

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

D3:

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

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

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

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

sollen + Partizip II + *werden* in As Ankündigungen

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

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

A1:

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

A2 (Auswahl: 3 von 4 Belegen):

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

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

A3 (Auswahl: 6 von 8 Belegen):

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

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

Bs Einsatz von *man*

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

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

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

⁵ Einschätzung von BH.

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

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

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

Diskussion: Zusammenfassend kann festgehalten werden, ...

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

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

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

Fazit: Daraus resultierend lässt sich feststellen, ...

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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



Die Rolle des Englischen in Unterrichtsmaterialien

Eine exemplarische Untersuchung von ausgewählten Materialien der Politikwissenschaft an der Universität Wien

Katharina Krumpeck, Viktoria Strejc, Loren Leong (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Klara Dreo, MA, Universität Wien)

Abstract:

Englisch nimmt in akademischen Fach- und Wissenschaftssprachen bereits eine große Rolle ein, was einen starken Gebrauch in Unterrichtsmaterialien in der Politikwissenschaft nahelegt. Im Rahmen dieser Studie wurden PowerPoint-Präsentationen eines ausgewählten Seminars am Institut für Politikwissenschaft der Universität Wien in Bezug auf die Verwendung von Englisch und Deutsch analysiert. Zum einen wurde der relative Anteil an englischen und deutschen Wörtern, Literaturangaben, Grafiken und Links sowie deren Einbettung in den thematischen Kontext ermittelt. Zum anderen wurde ein strukturiertes Leitfaden-Interview mit der Seminarleiterin geführt, das anhand empiriegeleiteter Kategorienbildung ausgewertet wurde.

Insgesamt dominiert die Verwendung von Deutsch in den PowerPoint-Präsentationen mit einem Gesamtanteil von ungefähr 75%. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem Definitionen von Konzepten und Theorien, unter anderem zum Parteiensystem, größtenteils als englische Zitate erfolgen. Das Interview zeigt, dass Internationalität, das Zielpublikum sowie das jeweilige Thema für die Sprachverwendung in der politikwissenschaftlichen Forschung von großer Bedeutung für die Sprachverwendung im Unterrichtsmaterial des ausgewählten Seminars sind. Außerdem sind gewisse Fachtermini, wie zum Beispiel im Bereich der Koalitionstheorien, auf Englisch so etabliert, dass sie im Deutschen im Sinne der Nachvollziehbarkeit übernommen werden.

Keywords: Fachsprache, Wissenschaftssprache, Hochschuldidaktik, ELF, Unterrichtsmaterial

Empfohlene Zitierweise:

Krumpeck, K., V. Strejc, & L. Leong (2021): Die Rolle des Englischen in Unterrichtsmaterialien. Eine exemplarische Untersuchung von ausgewählten Materialien der Politikwissenschaft an der Universität Wien. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 4, 41-58. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210403>

Dieser Beitrag hat im Zuge der gemeinsamen Herausgabe mit der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) Österreich ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen.



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Die Rolle des Englischen in Unterrichtsmaterialien

Eine exemplarische Untersuchung von ausgewählten Materialien der Politikwissenschaft an der Universität Wien

Katharina Krumpeck, Viktoria Strejc, Loren Leong (Universität Wien)

Einleitung

Sprache und fachspezifische Sprachkompetenz haben im akademischen Bereich eine zentrale Bedeutung. Mit der Durchsetzung von Englisch als Lingua Franca (ELF) wurden vor allem Fragen nach dem Stellenwert von Englisch im Vergleich zu anderen Nationalsprachen sowie Multilingualität in der Wissenschaft und im Universitätsbetrieb zu umstrittenen Themen. Diese Entwicklung in Richtung einer vermehrten Präsenz von Englisch in der Wissenschaft hat im deutschsprachigen Raum bereits vor dem zweiten Weltkrieg begonnen und ist mit dem Einfluss englischsprachiger Länder, allen voran den USA, entsprechend gestiegen. Die Bedeutung von ELF in den Wissenschaften, wodurch nicht nur internationaler Austausch, sondern auch Vergleichbarkeit gewährt werden können, ist im Kontext von vielen Diskussionen rund um den „Niedergang“ von Nationalsprachen unumstritten. Insbesondere in den Naturwissenschaften wurde Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache verdrängt – hier finden sich z.B. keine nennenswerten deutschsprachigen Fachzeitschriften mehr (Tripon, 2017, 37). In den Geistes- und Sozialwissenschaften ist der Einfluss des Englischen zwar ebenfalls vorhanden, doch aufgrund lokal relevanter und spezifischer Inhalte, deren internationale Bedeutung oft als gering eingeschätzt wird, noch nicht im gleichen Maße ausgeprägt.

Der Forschungsbereich zu ELF konzentriertes sich ursprünglich primär auf den mündlichen Sprachgebrauch, weshalb es zu schriftlichen Verwendungen von Englisch in nicht ursächlich englischsprachigen Studienprogrammen vergleichsweise wenige Analysen gibt. In den letzten Jahrzehnten hat sich jedoch die Schreibforschung viel mit Englisch als Lingua Franca im akademischen Bereich beschäftigt und einen großen wissenschaftlichen Beitrag geleistet. Unter anderem wurde ein Corpus für ELF-Texte geschaffen und diverse Ansätze zum Erlernen von akademischem Englisch, wie „English for Academic Purposes“ und „Cognitive Academic Language Learning“, entwickelt. Allerdings ist das Ziel jener Modelle und Ansätze der Erwerb der besonderen Sprachkompetenz. Zum Erlernen fachspezifischer akademischer Inhalte durch bilinguale Sprachmischung gibt es im Gegensatz dazu kaum empirische Ergebnisse. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher mit der Frage, wie Englisch in PowerPoint-Präsentationen einer Lehrveranstaltung am Institut für Politikwissenschaft an der Universität Wien verwendet wird und welchen Einfluss der Status von ELF in der politikwissenschaftlichen Forschung darauf hat.

Dieser Frage soll anhand einer Analyse der PowerPoint-Präsentationen, sowie eines strukturierten Leitfaden-Interviews mit der Seminarleiterin beantwortet werden. Für den analytischen Teil wurden, mit zwei Ausnahmen, alle (zehn) PowerPoint-Präsentationen des Seminars, welche uns von der Seminarleiterin zur Verfügung gestellt wurden, in Bezug auf den Anteil an deutschen und englischen Wörtern, Literaturangaben, Grafiken und Links analysiert. Daraufhin wurde erarbeitet, in welche

Kontexte die englische Sprachverwendung eingebettet ist. Danach wurde ein Interview mit der Seminarleiterin geführt, welches durch empiriegeleitete Kategorienbildung ausgewertet wurde. Die Ergebnisse dieser Forschung leisten einen kleinen Beitrag zur ELF-Forschung im Bereich der schriftlichen Sprachmischung von Englisch und Deutsch im Unterrichtsmaterial von Lehrenden an Hochschulen.

Im ersten Teil dieses Artikels wird zunächst auf aktuelle Forschung zu ELF, deren Verwendung im akademischen Kontext und zu PowerPoint-Präsentationen als visuellen Hilfsmitteln im Unterricht eingegangen. Danach wird das methodische Vorgehen erläutert, bevor die Ergebnisse der Analyse der Verteilung von englischen und deutschen Wörtern, Literaturangaben, Grafiken und Links der PowerPoint-Präsentationen und die Kategorien des Interviews dargelegt werden. In der anschließenden Diskussion werden die qualitativen mit den analytischen Ergebnissen in Anbetracht ihrer theoretischen Einbettung diskutiert.

Theoretische Einbettung: Englisch als Lingua Franca im akademischen Bereich

Um die ELF-Verwendung von Englisch in Unterrichtsmaterialien zu analysieren, muss zunächst geklärt werden, was das aktuelle Verständnis von ELF ist und wie es in Bezug auf akademisches Schreiben in der Forschung diskutiert wird. Da sich die diesem Artikel zugrundeliegende Analyse auf PowerPoint-Präsentationen bezieht, wird außerdem das Genre PowerPoint-Präsentationen als Hilfsmittel in der Lehre in einem folgenden Absatz genauer erläutert.

Eine Lingua Franca (LF) hat die Funktion, die Kommunikation zwischen Sprecher*innen mit verschiedenen Erstsprachen zu ermöglichen (Swann et al., 2004, 184; Wilton, 2012, 338). Der Begriff „English as a lingua franca“ (ELF) wurde zum ersten Mal 1996 von Jennifer Jenkins verwendet (Jenkins, 1996, 11). ELF wird, wie jede andere LF, erlernt: „[N]iemand wird als ELF-SprecherIn geboren“ (Seidlhofer, 2013, 181). Mittlerweile wird betont, dass die Grenze zwischen ELF und ENL (English as a native language) eine fluide ist (Sewell, 2013, 3). Anstatt ELF als eine minderwertige Sprachpraxis zu betrachten, wird hervorgehoben, dass es sich dabei um inklusive, dynamische und multilinguale Sprechakte handelt (Sewell, 2013). Jegliche kommunikative Verwendung von Englisch von Menschen mit verschiedenen Erstsprachen wird als ELF gesehen (Seidlhofer, 2011, 7).

Besonders hervorgehoben wird auch, dass die Anzahl der ELF Sprecher*innen die Anzahl der ENL Sprecher*innen klar überschreitet (Seidlhofer, 2013). Seidlhofer (2013, 181) plädiert daher dafür, die nach wie vor vorzufindenden Hierarchien zwischen L1- und L2-Sprecher*innen abzubauen (siehe auch Sewell, 2013; Jenkins, Congo & Dewey, 2011; Smit, 2017). Während Nationalsprachen von staatlichen Institutionen normiert, standardisiert und beeinflusst werden, wird die Entwicklung von ELF von ihren Sprecher*innen beeinflusst und gesteuert (Widdowson, 2003, 43 in Seidlhofer, 2013, 182). Die Tatsache, dass Sprachen und deren (nationalstaatliche) Grenzen ideologische Konstrukte sind, wird durch die zunehmende Bedeutung von ELF im akademischen Kontext ersichtlich (Seidlhofer, 2013, 181; Kimura & Canagaraja, 2017, 296). Hier sind nicht länger die entsprechenden Nationalsprachen die vorherrschenden Sprachen, sondern das oft als „fremd“ angesehene Englisch. Seidlhofer (2013, 185) appelliert für ein Aufbrechen dieser gegenteiligen Denkweise und für ein dynamisches Miteinander

verschiedener Sprachvarietäten.

Universitäten sind international vernetzte Institutionen, in denen eine Lingua Franca notwendig ist (Ljosland, 2011). Internationalität ist kein neues Merkmal von Universitäten. Im Laufe der Zeit gab es verschiedene universitäre Linguae Francae, die wohl bekannteste davon ist Latein (Mauranen, Hynninen & Ranta, 2010, 183). Der größte Unterschied zwischen Latein und Englisch als Lingua Franca ist die globale Spannbreite und Sprecher*innenzahl, die ELF inzwischen erreicht (Mauranen, Hynninen & Ranta, 2010, 183). Die Entwicklung von Englisch an Universitäten variiert von Disziplin zu Disziplin. In den Sozialwissenschaften ist Englisch weniger stark ausgeprägt als in den Naturwissenschaften, da ein dominanter Fokus auf den eigenen (nationalen) Gesellschaftsphänomenen liegt (Ammon, 2010, 401). Phillipson (2008) und Avarvarei (2016) zeigen sich gegenüber der Zunahme des Gebrauchs von Englisch und der damit einhergehenden Nivellierung an Universitäten kritisch, da sie den Verlust von sprachlicher Vielfalt im akademischen Bereich befürchten (Phillipson, 2008, 251; Avarvarei, 2016, 117). Avarvarei (2016) untersucht in ihrer Studie die mündlichen Anglizismen Lehrender und bemerkt, dass ELF im akademischen Bereich „*misused and overused*“ wird (Avarvarei, 2016, 117, Kursiv im Original). Seidlhofer beobachtet jedoch, dass der Anteil von Englisch an Hochschulen, trotz starker Kritik an ELF, nicht abgenommen hat (2013, 178).

In den letzten Jahren hat die Forschung zu schriftlichem ELF-Sprachgebrauch zugenommen. Bruce Horner (2017, 413-414) betont in seinem Artikel „Written Academic English as Lingua Franca“ (WAELF), dass WAELF, im Unterschied zu Written Academic English (WAE), ein offener Begriff ist. Sein Begriff geht, wie mündliche ELF, von keiner stabilen Sprachvarietät aus (Kimura & Canagarajah, 2017, 303). Mauranen finalisierte 2015 den „Corpus of Written English as a Lingua Franca in Academic Settings“ (WrELFA), in dem Texte ohne sprachliche Korrektur vorzufinden sind (University of Helsinki). Während es zunehmende Forschung im Bereich zum schriftlichen EFL-Sprachgebrauch gibt, hat sich auch der Bereich „English for Academic Purposes“ herausgebildet, welcher sich auf das Erlernen von Englisch im akademischen Bereich konzentriert und zu einem großen Teil im Universitätswesen verortet ist. Dieses Forschungsfeld trägt vor allem dazu bei, akademische Diskurse zu beschreiben und aus den gewonnenen Erkenntnissen pädagogische Methoden und Materialien abzuleiten (Charles, 2013).

„English for Academic Purposes“ (EAP) bezieht sich spezifisch auf das Erlernen von Englisch für akademische Zwecke und stellt somit das Lernen der Sprache in dieser Ausprägung in den Vordergrund. Eine ähnliche Entwicklung hat der „Cognitive Academic Language Learning Approach“ gemacht, welches, basierend auf kognitiver Lerntheorie, ein Modell zur kontextbasierten akademischen Sprachentwicklung entwickelte (Chamot & O'Malley, 1986; Chamot & O'Malley, 1996). Ähnlich wie bei dem Modell „English for Academic Purposes“ steht das Erlernen der akademischen Sprachkompetenz an erster Stelle. Das bedeutet, dass Forschung in diesen Bereichen sich am Ziel orientiert, diese Sprachkompetenz zu entwickeln und zu fördern. Die Erarbeitung von fachspezifischen akademischen Inhalten mit Hilfe von zwei oder mehreren Sprachen ist bisher allerdings kaum in dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzungen thematisiert worden.

Weil bei EAP der Fokus auf dem Erlernen von akademischem Englisch liegt, ist hier die Verwendung und Anerkennung von multilingualen Sprachverwendungen oft zweitrangig. Forschung zu

Sprachmischung setzt sich mit den sprachlichen Einflüssen und der Komplexität von untrennbaren Sprachsystemen auseinander. Wie auch bei ELF bezieht sich der Großteil der vorzufindenden Literatur zu Sprachmischung, und den eng verwandten und oft synonym gebrauchten Begriffen „code-switching“, „codemeshing“, „translanguaging“ und ähnlichen, auf den mündlichen Sprachgebrauch (Klimpfinger, 2009; Cogo, 2017; Allard, 2017; Bolton & Botha, 2019). Prinzipiell lässt sich sagen, dass Sprachmischung und „translanguaging“ im Gegensatz zu Sprachwechsel („code-switching“) ein inklusiveres und dynamischeres Verständnis von Sprache zugrunde liegt und als Erweiterung zu „code-switching“ gesehen werden kann (Cogo, 2017, 363; Canagarajah, 2011, 401; Mazak, 2016, 2; Auer, 1999). Aufgrund der engen Verbundenheit der beiden Konzepte, die laut Auer (1999, 309) als Teile eines Kontinuums betrachtet werden können, wird im Folgenden auf Forschungsbeiträge zu „code-switching“ in begrenztem Maße eingegangen.

Ein zentrales Ziel von mündlicher Sprachmischung ist eine klarere Verständlichkeit (Cogo, 2007). Auch bei wissenschaftlichen Konferenzen und Projekten wird ein Wechsel von Sprachen als durchaus positiv erachtet (Lüdi, 2018). Hierbei liegt die Annahme zugrunde, dass Sprache nicht bloß ein Kommunikationsmittel ist, sondern mit verschiedenen Wertehaltungen, Ideologien und Ausdrucksmöglichkeiten einhergeht, die somit Forschung entsprechend beeinflusst (Lüdi, 2018). Sprachmischung wird hier auch als ein natürlicher und intrinsischer Bestandteil von (multilingualen) ELF Sprachakten gesehen (Klimpfinger, 2009, 350). Diese Sprachmischung kann dabei sowohl die Wort-, Satzteile- und Satzebene betreffen (Grosjean, 2008, 160). Anstatt streng zwischen diesen Ebenen des Sprachmischens zu unterscheiden, schlägt Romaine (2001) ein Kontinuum vor, das ein fluides Bewegen zwischen diesen Ebenen erlaubt. In einem Dialog kommt es schließlich nicht ausschließlich zu Mischungen auf Wort-, Satzteile- oder Satzebene.

Entgegen der Annahme, dass bei mündlichem Sprachgebrauch durch Sprachmischen unter anderem die gegenseitige Verständlichkeit verstärkt wird, indem Ideen in einer anderen Sprache besser ausgedrückt werden können (Klimpfinger, 2009, 351), sehen Studierende die Mischung von Sprachen in akademischen Texten grundsätzlich negativ und kontraproduktiv (Kafle, 2020, 1). Die Studierenden gehen Sprachmischungen gezielt aus dem Weg, um Verwirrungen vorzubeugen (Kafle, 2020, 5). Das hat mitunter mit dem wahrgenommenen Mangel an Dialog, strikten Regeln und der sprachlichen Distanz in akademischen Texten zu tun (Kafle, 2020, 5-6; Canagarajah, 2011, 402). Die Fixierung auf und durch den Text wird als hemmend und einschränkend betrachtet (Kafle, 2020, 5). Als potenzielle Ausnahme erwähnt Kafle (2020, 5) Lehnwörter oder Idiome. Für Grosjean (2008, 160) ist zwischen Sprachmischung und historisch in die Sprache aufgenommenen Lehnwörtern jedoch eine klare Unterscheidung zu treffen.

Eine wichtige Alternative zu den einschränkenden und negativen Annahmen zu Sprachmischung in akademischem Schreiben ist, sich von dem Verständnis von „nonnative speaker“ zu entfernen und sich stattdessen einer inklusiven Rekonzeptualisierung als ein*e multilingual Schreibende*r zuzuwenden (Canagarajah, 2011, 407). Zentral ist dabei die Rolle der Lehrenden, einen inklusiven Raum für kritisch reflektierte und kontextabhängige Sprachmischung von ELF-Studierenden bei akademischem Schreiben zu schaffen (Canagarajah, 2011, 415). Diese kritische Evaluationskompetenz von kontextabhängiger

Sprachmischung ist in schriftlichen Texten relevanter als in mündlichem Sprachgebrauch. Während bei mündlicher Sprachmischung wie bei mündlich begleiteten PowerPoint-Präsentationen zusätzliche Erklärungen und etwaige Unklarheiten sofort bereinigt werden können, besteht diese Möglichkeit bei schriftlichen Texten nur bedingt.

Während in den letzten Jahren Forschung zu Sprachmischung im schriftlichen (Hochschul-)Bereich zugenommen hat, gibt es bis jetzt, soweit bekannt, noch keine Forschung zu Sprachmischung in lehrveranstaltungsbegleitendem Unterrichtsmaterial. Das ist vor allem deshalb überraschend, weil sich der „pictorial turn“ (Felten, 2008, 60) mittlerweile seit über 30 Jahren erstreckt, wonach Bilder zu einem zentralen Element der Kommunikation geworden sind. Felten (2008, 60) spricht in diesem Fall von „visual literacy“ als die Fähigkeit, kulturell signifikante Bilder, Objekte und visuelle Aktionen zu verstehen und zu erzeugen. Das Aufkommen dieses Konzepts hat im wissenschaftlichen Diskurs dazu angeregt, das Konzept der Lese- und Schreibstrategien zu überdenken und zu erweitern (Association of American Colleges and Universities, 2002; Kress, 2003; Gee, 2003). Dabei kann im akademischen Kontext ein Trend hin zu bildfokussierter Pädagogik beobachten werden. Vor allem die PowerPoint-Präsentation wurde zu einem Kernelement von Vorlesungen und Seminaren. Einerseits wird sie von Lehrpersonen als Unterrichtsmaterial verwendet und andererseits sind Student*innen bei Referaten und Präsentationen meistens dazu angehalten, diese visuell zu unterstützen. Felten (2008) sieht die Verwendung von PowerPoint-Präsentationen positiv, da das Gesehene nicht bloß passiv rezipiert wird, sondern zusätzlich eine aktive Konstruktion der Bedeutung des Gesehenen erfolgt. Tufté (2006) vertritt eine starke Gegenposition, welche auf der Argumentation basiert, dass PowerPoint-Präsentationen die analytische Qualität der Präsentation von Ergebnissen enorm einschränken. Ausgehend von seiner Kritik an der Verwendung von PowerPoint-Präsentationen bildete sich ein breiter Forschungsblock heraus, der versucht deren Nützlichkeit anhand „richtiger“ Gestaltung offenzulegen (Doumont, 2005; Farkas, 2006; Farkas, 2009).

Forschung zur generellen und sprachlichen Gestaltung von PowerPoint-Präsentationen dreht sich hauptsächlich um die Debatte, ob sie zur Aufnahme und Verarbeitung der präsentierten Informationen von Vorteil oder von Nachteil sind, beziehungsweise durch welche Gestaltung sie am ehesten zum Verständnis des Inhalts beitragen. Forschung, die sprachliche Gestaltung von PowerPoint-Präsentationen untersucht, bezieht sich somit größtenteils auf einsprachige Präsentationen und beschäftigt sich damit, in welcher sprachlichen Form (ganze Sätze, Stichpunkte oder Grafiken) der Inhalt am besten vermittelt werden kann. Laut Susskind (2005) können PowerPoint-Präsentationen in Stichpunkt-Format das Engagement der Studierenden fördern und ihnen helfen, Informationen zu behalten. Savoy, Proctor & Salvendy (2009) argumentieren, dass die Effektivität von PowerPoint-Präsentationen von dem Lernziel abhängt, das die Lehrperson zu vermitteln versucht. Bei Informationen und Konzepten, die verbal am verständlichsten transportiert werden können, kann auf PowerPoint-Präsentationen verzichtet werden, während PowerPoint-Präsentationen für das Verstehen von Grafiken und statistischen Daten ein wichtiges Hilfsmittel sein können. Obwohl PowerPoint-Präsentationen zum vorherrschenden Werkzeug für den Unterricht im akademischen Umfeld geworden sind, stellt Berk (2011, 24) fest: „[...] the research on Powerpoint is not widely known and, as a consequence, is not reflected in classroom

practices“.

ELF hat sich im akademischen Umfeld breit etabliert, was sich unter anderem in der Entwicklung und Weiterentwicklung von „English for Specific Purposes“, „English for Academic Purposes“ und Modellen der „Cognitive Academic Language Learning Approach“ und „sustained content language teaching“ (Murphy & Stoller, 2001) zeigt. Dabei liegt der Fokus auf der Spracherlernung, was bedeutet, dass die Verwendung von Englisch mit dem Ziel eingesetzt wird, die Sprachkompetenz auf akademischem Niveau zu evaluieren und zu fördern. Während Modelle zum Spracherwerb von akademischem Englisch in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit erfahren haben, ist gleichzeitig die Verwendung von PowerPoint-Präsentationen in Universitätslehrveranstaltungen üblich geworden. Allerdings ist bei letzterem der bilinguale Sprachgebrauch als Mittel und Unterstützung zur Erarbeitung des Inhalts von Lehrveranstaltungen noch nicht erforscht, weshalb die vorliegende Studie einen ersten Beitrag zur bilingualen Sprachverwendung in Unterrichtsmaterialien an Hochschulen liefert.

Methode

In Hinblick auf unsere Forschungsfrage „Wie wird Englisch im Unterrichtsmaterial am Institut für Politikwissenschaft verwendet und von einer Lehrenden in ihren Unterrichtsmaterialien eingesetzt und welchen Einfluss hat der Status von ELF in der politikwissenschaftlichen Forschung darauf?“ wurde die Verwendung von Deutsch und Englisch im Unterrichtsmaterial einer Seminarleiterin (nachfolgend „die Interviewpartnerin“) untersucht. Die Entscheidung für ein Seminar am Institut für Politikwissenschaft basierte auf der Annahme, dass das Studienprogramm von Politikwissenschaft sich sowohl mit zentralen internationalen als auch lokalen politischen Phänomenen beschäftigt und sich dies auf die Verwendung von Englisch im Unterrichtsmaterial auswirken könnte. Aufgrund des englischsprachigen Ursprungs zentraler Termini in der Politikwissenschaft wurde angenommen, dass eine relativ große Menge an Übernahmen von englischen Termini und deutlich erkennbare Sprachmischung zu erwarten sind. Zusätzlich zu diesen Vorüberlegungen hatte eine der Autorinnen dieser Arbeit das Seminar bereits absolviert und konnte somit den Kontakt zur Interviewpartnerin herstellen.

Die Interviewpartnerin leitete ein deutschsprachiges Seminar, bei dem sie insgesamt zwölf PowerPoint-Präsentationen verwendete, welche sie uns zur Analyse zur Verfügung stellte. Von diesen zwölf wurden die ersten zwei aufgrund rein organisatorischen Inhalts aus der Analyse ausgeschlossen. Der Begriff „PowerPoint-Präsentation“ bezieht sich in dieser Arbeit auf die Gesamtheit des Foliensatzes einer PowerPoint-Datei. Im ersten Schritt der Analyse der PowerPoint-Präsentationen wurde die Anzahl der deutschen und englischen Wörter, Literaturangaben, Grafiken und Links gezählt, um den relativen Anteil deutscher und englischer Sprachverwendung anhand dieser Unterteilung zu ermitteln. Ausgeschlossen aus der Zählung der Wörter wurden Eigennamen, Informationen zu Arbeitsaufträgen und Organisatorisches sowie Titelfolien und Foliensätze mit der Zusammenfassung der vorherigen Einheit. In Bezug auf Grafiken, Links und Literaturangaben wurde analysiert, ob diese auf Englisch oder Deutsch sind, während die einzelnen Wörter ebenfalls nicht gezählt wurden. In einem zweiten Analyseschritt wurde der Frage nach den Kontexten der englischen Wortverwendungen nachgegangen, um mögliche Muster und Kategorien in der Verwendung von Englisch zu finden (siehe Tabelle 1).

Um nach der sprachlichen Analyse der PowerPoint-Präsentationen die Gründe für die Verwendung von Englisch in den PowerPoint-Präsentationen zu verstehen, wurde ein strukturiertes Leitfadent-Interview mit der Interviewpartnerin geführt. In diesem Interview wurde über ihre Wahrnehmung des multilingualen Universitätsalltags, die Gründe für die Verwendung der akademischen Fachsprachen Deutsch und Englisch, die Bedeutung von englischsprachigem Forschen und Publizieren sowie das Verhältnis der beiden Sprachen am Institut für Politikwissenschaft gesprochen. Nach der Transkription des Interviews wurden durch mehrmaliges Lesen und gemeinsames Diskutieren des Transkripts Kategorien erstellt (siehe Tabelle 2), die für die qualitative Auswertung des Interviews als Ausgangspunkt herangezogen wurden. Bei der Kategorienfindung haben wir uns an der „induktive Kategoriendefinition“ (Mayring, 2010, 83) und dem Ansatz der „empiriegeleitete[n] Kategorienbildung“ (Früh, 2017, 148) orientiert. Dies lässt sich grob mit der „offenen Kodierung“ der Grounded Theory vergleichen (Glaser & Strauss, 1967). Für die Kategorienbildung wurden relevante Aspekte herausgefiltert, welche dann in einem weiteren Schritt gebündelt zu möglichen Erklärungen generalisiert wurden. Diese Vorgehensweise lehnt sich an Mandls (1981) sechs „inhaltsanalytischen Regeln [...] [f]ür Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung“ an (Mayring, 2019, Abs. 2).

Die Verwendung von Kategorien als Grundstein einer qualitativen Analyse wird nicht unkritisch betrachtet. Kuckartz (2019) argumentiert für eine Öffnung des Kategorienbegriffes, da er Kategorien oft als limitierend erachtet. Jedoch betont Mayring (2019), dass Kategorien stets interpretativ sind, wodurch eine gewisse Offenheit dieser Orientierungsinstanzen ohnehin gegeben ist. Kategorien sind in seiner qualitativen Inhaltsanalyse „Bedeutungsaspekte des Textes [...] die auf sprachliche Kurzformeln gebracht sind“ (Mayring, 2019, Abs. 2). Sie schließen daher notwendigerweise gewisse Aspekte aus, indem der Fokus auf die für eine Forschungsfrage zentralen Punkte gelegt wird (Muckel, 2011, 333).

Ergebnisse

Analyse der PowerPoint-Präsentationen

Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse der Ermittlung des Anteils an englischen Token im Text, in Grafiken, Literaturangaben und Links präsentiert. Danach wird detaillierter auf den Kontext, in welchem Englisch verwendet wird, eingegangen. Die Bezeichnung „Token“ wird in der Linguistik für ein Wort beziehungsweise eine Wortform verwendet, die in einem Text vorkommt. Dies steht im Gegensatz zur Bezeichnung „Type“, die sich auf Vorkommnisse lexikalischer Wörter in einem Text bezieht. Da sich lexikalische Wörter normalerweise in einem Text wiederholen, gibt es im Allgemeinen mehr Token als Types.

In den zehn analysierten PowerPoint-Präsentationen werden insgesamt 3.303 Token verwendet, wovon 18,8% englische Token sind. Ein ähnliches Verhältnis in der Verwendung von Deutsch und Englisch findet sich in der verwendeten Literatur, welche zu einem Viertel aus englischsprachigen Texten besteht. Bei den Grafiken und Internet-Links liegt der Anteil von Englisch bei ungefähr 30% und ist somit etwas höher als in den beiden anderen Kategorien. Insgesamt liegt die englische Sprachverwendung bei knapp 25%, was einerseits die überwiegende Verwendung von Deutsch aufzeigt, allerdings auch den

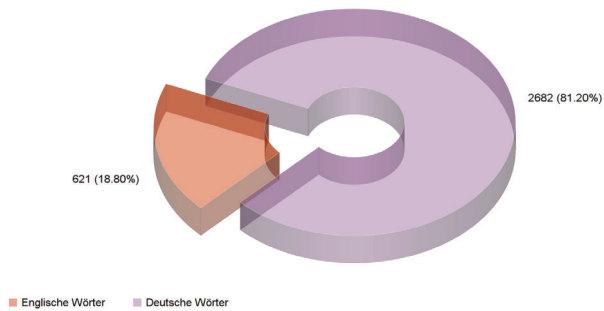


Abbildung 1: Token in den PowerPoint-Präsentationen des Seminars

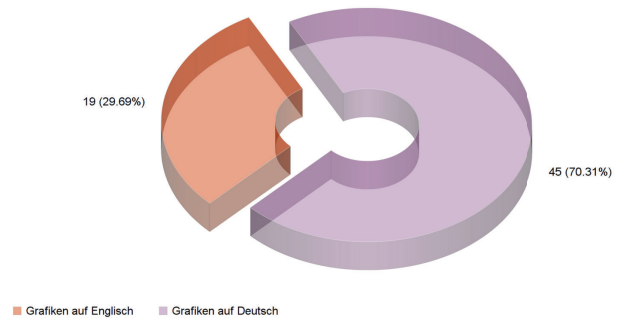


Abbildung 2: Grafiken in den PowerPoint-Präsentationen des Seminars

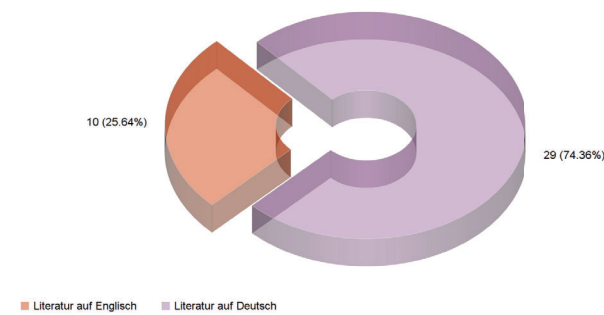


Abbildung 3: Literaturangaben in den PowerPoint-Präsentationen des Seminars

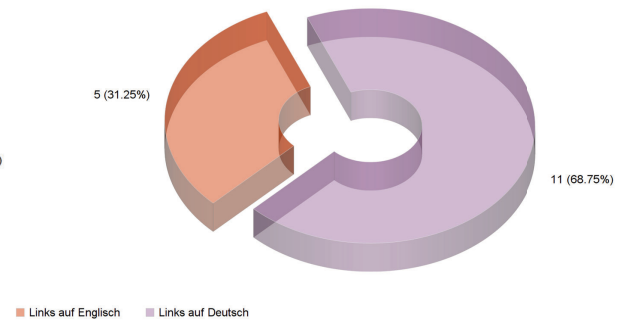


Abbildung 4: Links in den PowerPoint-Präsentationen des Seminars

Im nächsten Schritt wurde genauer analysiert, in welchem Zusammenhang englische Token vorkommen (siehe Tabelle 1). Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem Definitionen und Erklärungen von Konzepten und Theorien wie zum Beispiel Demokratie, Koalitionstheorien und Parteiensystem zum Großteil durch englische Zitate erfolgen. In Einheit 3 werden zu Beginn verschiedene Definitionen von Demokratie angeführt, gefolgt von zentralen Charakteristika von Demokratie. Insgesamt werden drei englische und ein deutsches Zitat zur Beschreibung von Demokratie verwendet. Die von Diamond und Morlino genannten acht Eigenschaften wurden von der Interviewpartnerin auf Deutsch angeführt und in Klammern auf Englisch übersetzt, zum Beispiel: „Rechtstaatlichkeit (Rule of law)“. In Einheit 4 werden Koalitionstheorien behandelt. Termini für diesen Bereich sind weitgehend auf Englisch angeführt, wie zum Beispiel: „Office-seeking Modelle“ und „minimum winning coalition“. Nur einer von drei Ansätzen zu Koalitionstheorien ist auf Deutsch beschrieben.

Einheit	Thema der Einheit	Verwendung von Englisch	Beispiele
3	Demokratie	3/4 wissenschaftlichen Definitionen (Direktzitat) Fachtermini Englische Definition (unmarkiertes Direktzitat)	Rechtsstaatlichkeit (Rule of Law), Politische Rechte (political rights), Vertikale Verantwortung (vertical accountability) Quality of Democracy = (freedom & other characteristics of the political system) & (performance of 5 non-political dimensions)
4	Koalitionstheorien, Koalitionsregierungen in Österreich und Kontrollmechanismen	2/3 Fachtermini für Koalitionstheorien Alle Fachtermini für Modellen innerhalb dieser zwei großen Theorien 1/2 Ex-post Fachterminus zu Kontrollmechanismen	Office-seeking Modelle, policy-seeking Modelle minimal winning coalition, minimal range coalition monitoring (Ausschüsse, Staatssekretäre)
5	Politikgestaltung in Österreich (Umsetzung von Wahlversprechen)	Akademischer Textausschnitt/ Textausschnitt eines Fachartikels/-publikation 3/3 Fachtermini	policy = politischen Inhalte; Polity = politische Form; Politics = politische Prozesse
7	Parteien in Österreich und Parteienwettbewerb	2/3 wissenschaftlichen Definitionen (Direktzitat)	
8	Wahlssysteme, NR-Wahlen und Wahlbeteiligung	1/1 Fachterminus	Civic-voluntarism Modell
9	Wahlverhalten und Parteienbindung	1/1 Fachterminus	Cleavage-Theorie

Tabelle 1: Verwendung von Englisch im Kontext der Einheiten

Einheit 5 thematisiert die Umsetzung von Wahlversprechen aus Wahlprogrammen in Österreich. Obwohl dies die einzige Einheit mit einer höheren Anzahl an englischen Token (64%) im Vergleich zu deutschen Token ist, wird das Thema auf Deutsch erarbeitet. Der überwiegende Anteil von Englisch ergibt sich daraus, dass die Lösung für die Gruppenarbeit in Form eines englischen Zitats gezeigt wird. Einheit 7 handelt von Parteien in Österreich und der Großteil der Präsentation ist auf Deutsch verfasst. Allerdings werden zu Beginn drei unterschiedliche Definitionen von „Parteiensystem“ angeführt, wovon zwei auf Englisch sind.

Die behandelten Theorien zu Wahlbeteiligung und zu Wahlverhalten in Einheit 8 und 9 werden zwar auf Englisch bezeichnet, beziehungsweise wird das deutsche Wort „Modell“ oder „Theorie“ an den englischen Begriff angehängt („Civic-Voluntarism-Modell“, „Cleavage-Theorie“). Die darauffolgende Erklärung erfolgt allerdings auf Deutsch, wobei in Bezug auf die Cleavage-Theorie der Begriff „cleavage(s)“ auch in der deutschen Beschreibung durchgehend erhalten bleibt.

In den letzten vier Einheiten des Seminars, in welchen direktdemokratische Instrumente in Österreich, Deutschland und der Schweiz, Föderalismus in Österreich, Institutionen und Zukunft der EU und Ministerrat, Einbindung des Parlaments und Länder in EU-Gesetzgebung, Rolle von Politik und Wissenschaft bei Vermittlung der EU thematisiert werden, ist die Verwendung von Englisch am geringsten. Es werden zwischen 0 und 6 englische Token pro PowerPoint-Präsentation verwendet, die Literaturangaben und Internet-Links sind überwiegend auf Deutsch und trotz hoher Anzahl an Grafiken (21) ist keine davon englischsprachig.

Interviewanalyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Interviews präsentiert. Das Interview lässt sich grob in zwei Teile gliedern, die mit den zwei Aspekten der Forschungsfrage korrelieren und auf deren Basis sich in der Interviewanalyse zwei zentrale Themenfelder herausgebildet haben. Zum einen geht es um die Rolle von Englisch als Wissenschaftssprache im Studium Politikwissenschaft aus didaktischer Perspektive. Die didaktische Relevanz von Englisch wird wiederum von der Rolle des Englischen als Fachsprache in der politikwissenschaftlichen Forschung stark beeinflusst. Das Interview wurde anhand empiriegeleiteter Kategorienbildung analysiert (siehe Tabelle 2).

Deutsch und Englisch als Fachsprachen in der Didaktik im Studium Politikwissenschaft

Die Interviewpartnerin vertritt die Meinung, dass Sprache die didaktische Herangehensweise und den Lehrbetrieb beeinflusst (Interviewpartnerin, persönliche Kommunikation, 22.Mai.2020, Z, 117-119). In Bezug auf Englisch gilt es dabei, bewusst zwischen Alltagssprache und Fachsprache zu unterscheiden (INT, Z 120-122). Dabei hebt sich das Fachvokabular in der Politikwissenschaft deutlich von der Alltagssprache ab (INT, Z 120-122). Sie spricht in diesem Zusammenhang von einer gewissen Verantwortung der Universität den Studierenden einen geschützten Raum zu bieten, um sie an Englisch als Fach- und Wissenschaftssprache heranzuführen (INT, Z 162). Eines der Ziele ist ein erleichterter Austausch zwischen verschiedenen Universitäten (INT, Z 126-136). Dabei spielt zum einen der Aspekt eine Rolle, dass durch die Verwendung von Englisch in deutschsprachigen Seminaren sowie durch englischsprachige Seminare, die Hemmschwelle sinkt, in einer anderen Sprache zu diskutieren und sich auszutauschen (INT, Z 126). Zum anderen wird durch die Verwendung von englischen Fachtermini ein Zugang zu spezifischem Fachwissen geschaffen (INT, 126-136).

In Bezug auf fachspezifisches Vokabular sind es vor allem Begriffe, die für Theorien und Mechanismen verwendet werden und die Student*innen auf Englisch gebrauchen sollten (INT, Z 189-194). Grund dafür ist, dass Mechanismen hauptsächlich in der internationalen Literatur und nicht in der jeweiligen Nationalsprache entwickelt werden (INT, Z 217-220). Theorien und Mechanismen sind

Forschungsgegenstände, die für politische Systeme und Phänomene landunabhängig und damit sprachunabhängig angewandt werden können. Um einen Beitrag zur Theorienbildung zu leisten, wird deshalb auf Englisch publiziert. Das bedeutet, dass Politikwissenschaftler*innen mit ELF auf Englisch publizieren, um am "Big Picture" mitzuwirken (INT, Z 187-189). Laut der Interviewpartnerin spielt diese Internationalität in der Politikwissenschaft eine große Rolle, was sich unter anderem in der Relevanz und Reichweite englischsprachiger Forschung ausdrückt (INT, Z 67-68).

	Kategorien	Unterkategorien
Forschung	Internationalität	Relevanz/Reichweite Zugang zu Wissen Prestige/Anerkennung Internationale Theorieentwicklung
	Lokale Verantwortung	Gegenüber österreichischen Politikdebatte
	Gegenstand der Forschung	Fallspezifität Theorie/ Mechanismen
Universität und Didaktik/ Hochschuldidaktik	Lehrverantwortung	Heranführen an Fachvokabular Hemmschwelle senken
	Gegenstand der Forschung	Fallspezifisch Theorie, Mechanismen, Methoden
	Didaktische Überlegungen und Auswahl von Lektüre	Kompetenz der Studierenden, Lernziele und Bereichsspezifität Lehrbuchwissen Anwendungsorientiertheit

Tabelle 2: Kategorien der Interviewanalyse

Ein weiterer Aspekt, der mit Internationalität verbunden ist, ist der Zugang zu Wissen, den die jeweilige Sprache schafft (INT, Z 230-232). Die große Menge an englischen Publikationen erlaubt ein Zugreifen auf mehr Wissen (INT, Z 187-189), wobei die Kenntnis der richtigen englischsprachigen Begriffe essentiell ist (INT, Z 220-225). Die Schwierigkeit besteht allerdings darin, die Begriffe erst zu finden (INT, Z 220-230). Des Weiteren gibt es einige Begriffe, die durch die Internationalität des Fachbereichs auf Englisch so etabliert sind, dass sie sowohl in deutschsprachigen Publikationen als auch in der Lehre übernommen werden (INT, Z 234-248). In dieser Hinsicht gilt es zu evaluieren, ob ein Begriff tatsächlich soweit etabliert ist, um ihn ohne Übersetzung zu übernehmen oder ob es einer Übersetzung ins Deutsche bedarf (INT, Z 234-248).

Bei der Auswahl der Seminarlektüre in Bezug auf Fach- und Wissenschaftssprache sind für die Interviewpartnerin die Kompetenz der Studierenden, die Lernziele und die Bereichsspezifität von Bedeutung (INT, Z 160-166). Je nach dem, wo sich die Teilnehmer*innen im Studium befinden, variiert der Anteil an deutscher und englischer Literatur, wobei zu Beginn der Fokus auf Deutsch liegt (INT, Z 160-162). Vor allem für das Erarbeiten von Lehrbuchwissen ist für sie deutschsprachige Literatur wichtig,

um für die Studierenden keine zusätzlichen Barrieren zu schaffen (INT, Z 177-178). Zusätzlich gilt es, die Eckpfeiler der jeweiligen Bereiche in der Fachliteratur herauszuarbeiten, die für österreichische Themen primär auf Deutsch verfasst sind. Wird Österreich selbst als Fall der Untersuchung betrachtet, ist es naheliegend, dass die deutsche Sprache dabei im Vordergrund steht, da der Adressat*innenkreis primär deutschsprachig ist (INT, Z 70 – 73). Im Gegensatz dazu ist für vergleichende und anwendungsorientierte Forschung englische Lektüre gut geeignet (INT, Z 158-178).

Diskussion

Es gibt sowohl in der Hochschuldidaktik als auch im Forschungsbereich Politikwissenschaft zentrale Kriterien, die die Auswahl der Sprache grundlegend beeinflussen. Im Rahmen der Analyse von PowerPoint-Präsentationen und dem begleitenden strukturierten Leitfaden-Interview wurde der Frage nachgegangen, wie Englisch in PowerPoint-Präsentationen einer Lehrveranstaltung am Institut für Politikwissenschaft an der Universität Wien verwendet wird und welche Rolle politikwissenschaftliches Forschen in diesem Zusammenhang spielt.

Insgesamt lässt sich die Sprachverwendung in den PowerPoint-Präsentationen mit den Kategorien erklären, die für die Auswahl der Sprache anhand des Interviews entwickelt wurden (siehe Tabelle 2). Die Politikwissenschaft ist in verschiedene Bereiche gegliedert, welche unterschiedlich stark von Internationalisierung und Internationalität betroffen sind. Das untersuchte Seminar hat als Fokus das politische System Österreichs und der Europäischen Union (EU). Durch diesen Fokus ist die deutsche Fachsprache mit einem Anteil von 81,2% deutscher gegenüber 18,8% englischer Wörter hier eindeutig dominanter vertreten. Die überwiegende Verwendung der Fachsprache Deutsch unterstreicht allerdings auch die Argumentation der Interviewpartnerin, dass Studierende an deutsche fachsprachliche Begriffe herangeführt werden sollen. Lehrbuchwissen wird zuerst auf Deutsch erarbeitet und die Analyse des Falls Österreich erfolgt demnach hauptsächlich in der landesspezifischen Sprache. Beispiele, bei denen Deutsch als Fachsprache im Vordergrund steht, bieten die PowerPoint-Präsentationen der Einheiten 10, 11, 12 und 13. Diese Einheiten beschäftigen sich primär mit direktdemokratischen Instrumenten und Föderalismus in Österreich sowie mit der EU.

Zusätzlich zum deutschen oder englischen Fokus gibt es auch Beispiele, die das gleichzeitige Heranführen an beide Fachsprachen verdeutlichen. In Einheit 3 wird ein deutscher Begriff mit einem entsprechenden englischen in Verbindung gebracht: „Politische Rechte (political rights)“. Ähnlich geschieht dies auch in Einheit 5, wo die Themen die Umsetzung von Wahlversprechen und Wahlprogramme in Bezug auf Österreich sind. Der englische Begriff „policy“ wird als „politischen Inhalte [sic!]“ übersetzt. Während für bestimmte Konzepte sehr wohl beide Sprachen gemeinsam verwendet werden, gilt grundsätzlich, dass es bei gezielter Beschäftigung mit dem Fall Österreich von Bedeutung ist, das Landesspezifische in der Landessprache zu erarbeiten. Stehen im Gegensatz dazu allgemeine, länderübergreifende Theorien und Mechanismen im Vordergrund, ist es wichtig, die Termini dafür auch auf Englisch zu kennen, da das meiste vorhandene Wissen auf Englisch publiziert wird (INT, Z 190-198; von Oppeln, 2018, 141). Aufgrund der Tatsache, dass in der Politikwissenschaft gewisse Begriffe auf Englisch so stark etabliert sind, gibt es zum Teil keine deutschen Übersetzungen von zentralen Termini, was eine sprachliche

Trennung von Deutsch und Englisch in bestimmten Bereichen unmöglich macht. Beispiele dazu finden sich vor allem in Einheit 4 und 9. In Einheit 4 werden Koalitionstheorien behandelt, wobei die auf Englisch etablierten Begriffe und Erklärungsmodelle, wie „Office-seeking Modelle“ oder „minimal winning coalition“, zum Großteil nur auf Englisch angeführt werden. In Einheit 9 wird die Cleavage-Theorie zwar auf Deutsch beschrieben, der Begriff „cleavage“ bleibt jedoch durchgehend auf Englisch erhalten. Hier wird hervorgehoben, dass es sich um Theorien und Mechanismen handelt, die in verschiedenen Ländern wirksam sind, und vermutlich auf Englisch entwickelt wurden und werden. Dadurch wird den Studierenden ein Zugang zur primär englischsprachigen Forschungsliteratur ermöglicht.

Die Verwendung dieser englischsprachigen Begriffe, Phrasen und ganzen Sätzen, teilweise ohne deutsche Übersetzung, verdeutlichen nicht nur die Rolle des Englischen als eine die transnationale Kommunikation an Hochschulen ermöglichende Lingua Franca (Sann et al. 2004, 184; Wilton 2012, 338), sondern ist auch ein Beispiel von Sprachmischung. Ein zentrales Ziel von mündlicher Sprachmischung ist es, Ideen und Konzepte durch einen Sprachwechsel zu verdeutlichen (Cogo, 2007, 181; Klimpfner, 2009, 351). Es soll also Missverständnissen aus dem Weg gegangen werden. Bei den unübersetzten Beispielen zu Demokratie und Koalitionstheorien kann davon ausgegangen werden, dass diese Definitionen mündlich besprochen werden. Durch das Miteinander von schriftlichen und mündlichen Inhalten sowie die mangelnde Verwendung von vollständigen Sätzen, kann ein interaktives und, in diesem Fall auch multilinguales, Miteinander geschaffen werden. Diese Erkenntnis wird auch von Susskind (2004) betont, wenn er sagt, dass die gezielte Verwendung von PowerPoint-Präsentationen den Unterricht interessanter und unterhaltsamer machen kann.

Dadurch, dass Studierende stets die erwähnten Begriffe, Termini oder ganze englische Zitate mitlesen können, werden sie in der Verarbeitung der vielen, oft neuen, Informationen unterstützt. Laut Felten (2008) und Susskind (2005) ist das eine Grundidee der gezielten Verwendung von PowerPoint-Präsentationen. Visuelle Hilfsmittel werden demnach nicht bloß als passiv wahrgenommene Elemente im Unterricht verstanden, sondern verlangen – bei bewusstem Einsatz – ein aktives Miteinander. Die Verwendung von Englisch regt dazu an, gut aufzupassen, um neue bzw. neu verwendete Begriffe nachzuvollziehen. Potenzielles Nachfragen oder selbstständiges Nachschlagen unbekannter Begriffe wird durch die visuelle Darstellung dieser vereinfacht. Bei der Tatsache, dass die meisten englischen Wörter auf den PowerPoint-Präsentationen übersetzt oder beschrieben werden, handelt es sich also um eine didaktisch überlegte Verwendung von Sprache, um Studierende an das Fachvokabular der Politikwissenschaft in beiden Sprachen heranzuführen.

Ganz entgegen der Position, dass Englisch eine „fremde“, den Universitätsalltag überfallende Sprache ist (Phillipson 2008; Avarvarei 2016), zeigt das Ergebnis dieser Studie, dass Englisch gezielt im deutschsprachigen Unterricht eingesetzt wird. Englisch wird ganz im Sinne der Grundidee der offenen und inklusiven ELF-Forschung verwendet, wonach Englisch kreativ, inklusiv und auf dynamische Weise eingesetzt wird (Sewell, 2013, 3-4; Seidlhofer, 2011, 7; Jenkins, Congo & Dewey, 2011; Smit, 2017). Die individuell unterschiedliche Gestaltung von Sprachmischung, wie sie in der Analyse der PowerPoint-Präsentationen beobachtet wurde, entspricht Widdowsons (2003) Betonung, dass ELF-Sprecher*innen die Regeln ihres ELF-Sprachgebrauchs selbst festlegen können. Die bewusste Verwendung von Englisch

in den hier analysierten PowerPoint-Präsentationen verdeutlicht somit, dass es kein Kampf zwischen Englisch oder Deutsch sein muss, sondern ein sprachliches Miteinander sein kann (Seidhofer, 2013, 185). Durch das Vorleben dieses sprachlichen Miteinanders in Form der PowerPoint-Präsentationen kann Studierenden ein kreativer Umgang mit Sprache veranschaulicht werden. Es wird ein inklusiver Raum für Studierende geschaffen, in dem sie sich an die wichtige Rolle des Englischen in bestimmten Bereichen der Politikwissenschaft herantasten können (INT, Z 125, 162). Ein offener und flexibler, aber auch kritischer und kontextabhängiger Umgang mit dem Englischen von Seiten der Lehrenden ist ein wichtiger Bestandteil von multilingualer ELF (Schreib-)didaktik (Canagaraja, 2011).

Fazit und Ausblick

Diese Fallstudie liefert einen kleinen Beitrag zur ELF-Forschung im Bereich der schriftlichen Verwendung von Englisch im Unterrichtsmaterial von Lehrenden. Die Sprachverwendung von Lehrenden und deren Auseinandersetzung mit verschiedensprachiger Literatur beeinflusst das Verständnis über die eigene Fachrichtung, vor allem für Student*innen, was nicht zuletzt an der Semesterfrage der Universität Wien für das Sommersemester 2020 „Wie wirkt Sprache?“ ersichtlich wird. Es bieten sich daher weitere Studien in diesem Bereich an, bezüglich anderer Formate (z.B. Handouts) oder anderen Studienrichtungen, mit größerem oder geringerem Anteil an englischer Präsenz. Englisch wird im Unterrichtsmaterial der ausgewählten Lehrveranstaltung am Institut für Politikwissenschaft gezielt und überlegt verwendet, um Studierenden einen ersten Einblick in das teilweise stark vom Englischen geprägte Fach zu geben.

Eine weitere Beschäftigung mit dem Thema könnte sich einerseits mit einem Vergleich aller Seminare eines Moduls und andererseits der verschiedenen Bereiche der Politikwissenschaft beschäftigen. Da die Bereiche der Politikwissenschaft unterschiedlich stark internationalisiert sind, wäre es interessant zu untersuchen, ob sich der Grad der Internationalisierung des Forschungs- bzw. Lehrbereichs in der Sprachverwendung in diversen Unterrichtsmaterialien widerspiegelt. Weitere Aspekte, auf die sich zukünftige Studien konzentrieren könnten, sind die unterschiedlichen Zugänge von Lehrenden zur Verwendung diverser Fachsprachen inklusive, aber nicht ausschließlich, Deutsch und Englisch in der Politikwissenschaft sowie eine Analyse in Bezug auf Alter, Ausbildung, persönliche Erfahrungen und Geschlecht der Lehrenden.

Literatur

- Allard, E. C. (2017). Re-examining teacher translanguaging: An ecological perspective. *Bilingual Research Journal*, 40(2), 116-130.
- Ammon, U. (2010). Über Deutsch als Wissenschaftssprache: Kaum noch ein Prozent Weltanteil in den Naturwissenschaften, *Forschung & Lehre*, 6(10), 400-402.
- Association of American Colleges and Universities. (2002). *Greater expectations - A New Vision for Learning as a Nation Goes to College*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Auer, P. (1999). From codeswitching via language mixing to fused lects. *The International Journal of Bilingualism: Cross-disciplinary, Cross-linguistic Studies of Language Behavior*, 3(4), 309-332.
- Avarvarei, S. C. (2016). English as lingua franca in academia – in between globalising trends and emerging thought patterns. *Studia Universitatis Moldaviae*, 4(94), 117-120.
- Berk, R. A. (2011). Research on PowerPoint: From basic features to multimedia. *International Journal of Technology in Teaching and Learning* 7, 24–35.
- Bolton, K., & W. Botha (2019). Multilingualism and language mixing among Singapore university students. In I. Liyanage, & T. Walker (Hrsg.), *Multilingual education yearbook 2019: media of instruction & multilingual settings* (43-61), Springer International Publishing.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal* 95(3), 401-417.
- Chamot, A. U., & J.M. O'Malley (1986). *A Cognitive Academic Language Learning Approach: An ESL Content-Based Curriculum*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Chamot, A. U., & J. M. O'Malley (1996). *The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Model for Linguistically Diverse Classrooms*. *The Elementary School Journal* 96(3), 259-273.
- Charles, M. (2013). English for Academic Purposes. In B. Paltridge, & S. Starfield (Hrsg.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (137-153), West Sussex: John Wiley & Sons, Inc.
- Cogo, A. (2007). *Intercultural Communication in English as a Lingua Franca: A Case Study*. PhD diss., King's College London.
- Cogo, A. (2017). ELF and multilingualism. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Hrsg.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (357-368), London: Routledge.
- Doumont, J. (2005). The Cognitive Style of PowerPoint: Slides Are Not All Evil. *Technical Communication* 52(1), 64-70.
- Farkas, D. (2006). Toward a better understanding of PowerPoint deck design. *Information Design Journal + Document Design* 14(2), 162-171.
- Farkas, D. (2009). Managing Three Mediation Effects that Influence PowerPoint Deck Authoring. *Technical Communication* 56(1), 1-11.
- Felten, P. (2008). Visual Literacy. *Change* 40(6), 60-63.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Konstanz & München: UVK.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games have to Teaching Us about Literacy and Learning*. New York: Palgrave Macmillan.

- Glaser, B. G., & A. L. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Horner, B. (2017). Written academic English as a lingua franca. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Hrsg.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (413-426), London: Routledge.
- Jenkins, J. (1996). Native Speaker, Non-native Speaker and English as a Foreign Language: time for a change. *IATEFL Newsletter* 131, 10-11.
- Jenkins, J., Cogo, A., & Dewey, M. (2011). Review of developments in research into English as a Lingua Franca. *Language Teaching* 44(3), 281–315.
- Kafle, M. (2020). “No one would like to take a risk”. Multilingual students’ views on language mixing in academic writing. *System (Linköping)*, 94, 1-10.
- Kimura, D. & S. Canagarajah (2017). Translingual practice and ELF. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Hrsg.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (295- 308). London: Routledge.
- Klimpfinger , T. (2009). “She’s mixing the two languages together”— forms and functions of code-switching in english as a lingua franca, In A. Mauranen, & E. Ranta (Hrsg.), *English as a Lingua Franca* (348-371). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publisher.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Content Analysis: From Kracauer’s Beginnings to Today’s Challenges. *Qualitative Sozialforschung* 20(3). DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3370>
- Ljosland, R. (2011). English as an Academic Lingua Franca: Language policies and multilingual practices in a Norwegian university. *Journal of Pragmatics* 43, 991-1004.
- Lüdi, G. (2018). Mehrsprachigkeit im Wissenschaftsdiskurs: Ein Panorama der Möglichkeiten und Schwierigkeiten. In H. W. Giessen, A. Krause, P. Oster-Stierle, & A. Raasch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Wissenschaftsdiskurs* (21-50). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Mandl, H. (1981). *Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Mauranen, A., NN. Hynninen, & E. Ranta (2010). English as an academic lingua franca: The ELFA project. *English for Specific Purposes* 29(3), 183-190.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Qualitative Social Research* 20(3), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Mazak, C. (2016). Introduction: Theorizing Translanguaging Practices in Higher Education. In C.M. Mazak, & K.S. Carroll, *Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies* (1-10), Bristol: Multilingual Matters.
- Moulton, S.T., S. Türkay, & S. M. Kosslyn (2017). Does a presentation’s medium affect its message? PowerPoint, Prezi, and oral presentations. *PLoS ONE* 12(10).
- Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (333-352). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Murphy, J.M., & F. L. Stoller (2001). Sustained-Content Language Teaching: An Emerging Definition. *TESOL Journal* 10, 3-5.
- von Oppeln, S. (2018). Sprachenvielfalt im Bereich der Politikwissenschaft – ein Praxisbericht. In H. Giessen, A. Krause, P. Oster-Stierle, & A. Raasch (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit im Wissenschaftsdiskurs: Ein Panorama der Möglichkeiten und Schwierigkeiten* (141-150). Baden-Baden: Nomos.
- Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation. *World Englishes* 27(2), 250-267.
- Romaine, S. (2001). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Savoy, A., R. W. Proctor, & G. Salvendy (2009). Information retention from PowerPoint™ and traditional lectures. *Computers & Education* 52, 858–867.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. (2013). Hegemonie oder Handlungsspielraum? Englisch als Lingua Franca in der Wissenschaft. In R. Neck, H. Schmidinger, S. Weigelin-Schwiedrzik (Hrsg.), *Kommunikation – Objekt und Agens von Wissenschaft* (178-185). Wien: Böhlau Verlag.
- Sewell, A. (2013). English as a lingua franca: ontology and ideology, *ELT Journal* 67(1), 3-10.
- Smit, U. (2017). Beyond monolingualism in higher education: A language policy account. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Hrsg.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (387-399). London: Routledge.
- Susskind, J. E. (2005). PowerPoint's power in the classroom: enhancing students' self-efficacy and attitudes. *Computers & Education* 45, 203–215.
- Swann, J., R. Mesthrie, A. Deumert, & T. M. Lillis (2004). *A Dictionary of Sociolinguistics*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Tripon, M. (2017). Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft von Deutsch als Wissenschafts- und Fachsprache. *ATN: Languages for specific purposes* 17(1), 35-45.
- Tufte, E. (2006). *Beautiful Evidence*. Cheshire, CT: Graphics Press. University of Helsinki (2020). *WrELFA Corpus*. Abgerufen am 27. November 2020 von <https://www.helsinki.fi/en/researchgroups/english-as-a-lingua-franca-in-academic-settings/research/wrelfa-corpus>
- Wetzel, L. (2006). Types and Tokens. In E.N. Zalta (Hrsg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Abgerufen am 09. August 2020 von <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/types-tokens>.
- Widdowson, H. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: OUP Oxford.
- Wilton, A. (2012). The monster and the zombie: English as a lingua franca and the Latin analogy. *Journal of English as a Lingua Franca* 1(1), 337-361.



Strategien Studierender beim Verfassen von akademischen Texten in der L2 Deutsch und die Rolle der Erstsprache

Doris Schneider (Universität Wien)

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

Abstract:

Schreibstrategien sind Teil einer umfassenden wissenschaftlichen Schreibkompetenz, die sich Studierende im Laufe ihrer universitären Ausbildung aneignen müssen. Dies gilt gleichermaßen für das Schreiben in der L1 wie auch in der L2. Für den fremdsprachigen Kontext jedoch kann eine grundsätzliche Besonderheit genannt werden: Es gibt die Möglichkeit, zumindest eine weitere Sprache, nämlich die Erstsprache, im Textherstellungsprozess einzusetzen.

Inwiefern und in welcher Weise Studierende von dieser Möglichkeit Gebrauch machen, war eine der Fragen, die ich in meiner Masterarbeit für die Fachrichtung DaF/DaZ untersuchte. Die hier im Artikel präsentierten Ergebnisse basieren auf einer empirischen Studie: Es wurden sieben qualitative Interviews geführt, in denen die Proband*innen über ihr Vorgehen beim Verfassen unterschiedlicher Textsorten (Reflexion, Proseminar-, Seminar- oder Masterarbeit) berichteten. Die Aussagen wurden anschließend mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet und in Hinblick auf die verwendeten Strategien interpretiert.

Aus der Untersuchung wird deutlich, dass die Studierenden ihre L1 nur vereinzelt zielgerichtet im Textherstellungsprozess einsetzen. Zumeist bemühen sie sich, den gesamten Prozess ohne Einbezug ihrer Erstsprache zu gestalten. Diesbezüglich kann aufgrund der Aussagen der Probanden*innen eine Entwicklung ihrer Strategien in drei Stufen beschrieben werden, die mit der Nutzung der L1 im Rahmen von Kompensationsstrategien einher geht, aber schließlich in einem völligen Verzicht auf die Erstsprache resultiert.

Keywords: Schreibstrategien, wissenschaftliches Schreiben, akademisches Schreiben, Schreiben in der Fremdsprache

Empfohlene Zitierweise:

Schneider, D. (2021): Strategien Studierender beim Verfassen von akademischen Texten in der L2 Deutsch und die Rolle der Erstsprache. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 4, 59-70.

DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210404>

Dieser Beitrag hat im Zuge der gemeinsamen Herausgabe mit der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) Österreich ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen.



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Strategien Studierender beim Verfassen von akademischen Texten in der L2 Deutsch und die Rolle der Erstsprache

Doris Schneider (Universität Wien)

Einleitung

Dem Schreiben kommt in der Hochschulausbildung eine Schlüsselrolle zu. Dies gilt insbesondere in Hinblick auf das Verfassen von studentisch-wissenschaftlichen Textsorten wie bspw. Seminararbeiten. Denn diese Textsorten erfüllen zwei im Studium zentrale Funktionen: Erstens eine Übungsfunktion, da Studierende sich durch das Schreiben vielfältige Formen von Wissen und unterschiedliche Kompetenzen wie z.B. Fachwissen und wissenschaftliche Schreibkompetenz aneignen sollen, und zweitens eine Prüfungsfunktion, da sie dem Leistungsnachweis dienen (Prestin, 2011, 35).

Die Masterarbeit, die diesem Artikel zugrunde liegt, beschäftigt sich mit der Frage, wie Studierende beim Verfassen von studentisch-wissenschaftlichen Arbeiten vorgehen. Dabei wird eine prozessorientierte Perspektive auf das Thema eingenommen. In der prozessorientierten Schreibdidaktik wird der Reflexion, Flexibilisierung und Erweiterung von individuellen Schreibstrategien grundsätzlich eine wichtige Rolle zugesprochen (Sennewald, 2014, 187-188). Für den Erwerb der wissenschaftlichen Schreibkompetenz wird die Notwendigkeit der (Weiter-)Entwicklung von Strategien aus verschiedenen Gründen noch zusätzlich betont: einerseits aufgrund der Menge an zu verarbeitendem Wissen, mit dem die Schreibenden umgehen müssen (Ortner, 2002, 239-240); andererseits da „Schreibende [...] bei der Produktion wissenschaftlicher Texte in einen längeren Auseinandersetzungsprozess mit einem Thema und dem entstehenden Text involviert“ sind (Kruse und Chitez, 2014, 112). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eine hohe Anzahl von Handlungsschritten sowie eine Vielfalt von beteiligten kognitiven Operationen zu organisieren, was „ein hohes Maß an Übersicht und Koordination bei der Auswahl und Umsetzung von Schreibstrategien“ verlangt (ebd., 113).

In der Masterarbeit richtet sich das Forschungsinteresse auf die Strategien, welche Studierende beim Verfassen von studentisch-wissenschaftlichen Arbeiten in der L2 einsetzen. Zusätzlich wurden drei Schwerpunkte gesetzt: die Frage nach dem Stellenwert der Wissensverarbeitung innerhalb der angewandten Strategien, die Frage nach der Rolle der Erstsprache sowie die Frage nach Veränderungen beim Vorgehen im Laufe der Studienzeit.

Der vorliegende Artikel konzentriert sich auf den zweiten Schwerpunkt, den Umgang mit der Erstsprache beim Verfassen von akademischen Arbeiten in der L2. Beim Schreiben in einer Fremdsprache muss zwar das schlussendliche Textprodukt in der jeweiligen L2 abgefasst werden, im Prozess können Studierende dennoch ihre Erstsprache(n) einsetzen. Im Folgenden wird die Erstsprache daher als Ressource betrachtet, deren Nutzung Strategien möglich macht, durch die der Arbeitsprozess reibungsloser gestaltet werden kann. Inwiefern Studierende diese Möglichkeit nützen bzw. welchen Stellenwert die Erstsprache beim Verfassen von fremdsprachlichen Texten einnimmt, steht in den folgenden Ausführungen im Zentrum

des Interesses. Zudem wird auch der dritte Schwerpunkt, die Frage nach den Veränderungen der Vorgehensweisen, zum Thema, da die L1 in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielt.

Theoretische Hintergründe

Der Begriff „Schreibstrategien“ wird in der Fachliteratur von verschiedenen Perspektiven aus betrachtet. Die von Bereiter und Scardamalia (1987) beschriebenen Strategien des ‘knowledge-tellings’ und ‘knowledge-transformings’ beziehen sich ausschließlich auf die kognitiven Vorgänge, die während des Verfassens von Texten ablaufen. In anderen Untersuchungen werden auch äußerlich beobachtbare Aktivitäten, wie z. B. die Anfertigung von Planungsnotizen oder eines Konzepts, miteinbezogen (vgl. Molitor, 1985; Keseling, 2004). Es werden einzelne Phasen im Textherstellungsprozess in Hinblick auf die angewandten Strategien betrachtet (z.B. Planungsstrategien, vgl. Keseling, 2004); oder die Art und Weise, wie im fremdsprachlichen Schreibprozess mit sprachlichen Defiziten umgegangen wird (vgl. Krings, 1989). Andere Autor*innen interessieren sich im Zusammenhang mit diesem Begriff hingegen dafür, wie der gesamte Prozess, in dem ein Text entsteht, im Ablauf organisiert wird (vgl. Molitor, 1985; Ortner, 2000).

In der vorliegenden Arbeit werden Schreibstrategien nach Molitor als „Verfahren einzelner Personen bei der Konzeption und Durchführung eines aktuellen Schreibvorhabens“ (Molitor, 1985, 335) verstanden und damit ein umfassender Blickwinkel auf den Textherstellungsprozess eingenommen. Dies begründet sich durch den Untersuchungsgegenstand. Für studentisch-wissenschaftliche Textsorten ist kennzeichnend, dass im Entstehungsprozess mehrere Handlungsschritte durchgeführt und koordiniert werden müssen (Kruse Chitez, 2014, 112-113; Ehlich, 2003, 21). Mit Molitors Perspektive auf Schreibstrategien kann dieser Prozess in seiner Gesamtheit – von der Themenfindung über die Aufbereitung der Fachliteratur bis hin zu Überarbeitungsaktivitäten – erfasst werden.

Ergebnisse aus der Erstsprachenforschung zeigen, dass Strategien „personen- und aufgabenabhängig“ (Molitor, 1985, 342) sind. Die jeweilige Vorgehensweise verschiedener Schreibender ist also einerseits durch große individuelle Unterschiede geprägt, andererseits jedoch auch von der Art der Schreibaufgabe beeinflusst.

Um die Beschaffenheit einer Schreibaufgabe sowie deren Einfluss auf die Strategiewahl analytisch fassbar zu machen, eignen sich Begrifflichkeiten, die Dengscherz (2017, 162-170) in diesem Zusammenhang einführt. Sie unterscheidet zum einen die rhetorische und die heuristische Ebene einer Schreibaufgabe und zum anderen Anforderungen und Herausforderungen auf beiden Ebenen.

Anforderungen ergeben sich spezifisch aus den Merkmalen unterschiedlicher Textsorten und Schreibsituationen in heuristischer und/oder rhetorischer Hinsicht (Sachebene), mit Herausforderungen hingegen meine ich die subjektive Wahrnehmung dieser Anforderungen (individuelle Ebene). Heuristische Anforderungen/Herausforderungen sind dann gegeben, wenn es um die Entwicklung von Inhalten und Zusammenhängen geht [...]. Es geht also darum, zu entwickeln, was man eigentlich sagen möchte. [...] Die rhetorischen Anforderungen ergeben sich aus den Ansprüchen an die Textgestaltung: Hier kommen etwa Textsortenkonventionen und Adressat*innen-Orientierung ins Spiel [...] (ebd., 164)

Betrachtet man Schreibstrategien unter diesen Aspekten, so können nicht nur Zusammenhänge zu bestimmten Vorgehensweisen im Textherstellungsprozess hergestellt werden, sondern z. T. kann auch

die Wirkungsweise einzelner Strategien nachvollzogen werden.

In der Fremdsprachenforschung findet man zum einen eine defizitorientierte Perspektive, bei der Strategien im Zusammenhang mit Formulierungsproblemen, die aufgrund von L2-Defiziten auftreten, beschrieben werden. So nennt Krings bspw. „L2-Problemlösestrategien“, wie die Benutzung von zweisprachigen Wörterbüchern, Reverbialisierungsstrategien und Vermeidungsstrategien (Krings, 1989, 419-421). Die Erstsprache taucht in diesem Kontext als störender Einfluss im fremdsprachlichen Schreibprozess auf, wenn bspw. „muttersprachliche Einbrüche“ (ebd., 423) beim Schreiben Formulierungsprobleme verursachen; oder sie tritt als Teil von Kompensationsstrategien auf, mit deren Hilfe L2-Defizite behoben werden, wenn bspw. zweisprachige Wörterbücher verwendet werden.

Zum anderen findet man eine ressourcenorientierte Perspektive, die im Zusammenhang mit dem Kontext des mehrsprachigen Schreibens steht. Hier wird die Frage gestellt, welche Möglichkeiten sich ergeben, wenn zusätzlich zur L2 (der Zielsprache des Textes) die L1 (oder andere Sprachen) im Textherstellungsprozess eingesetzt wird.

Diese Sichtweise findet man beispielsweise bei Lange (2012). Sie beschäftigt sich mit dem Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen, wozu sie das akademische Umfeld, wo häufig in mehreren Sprachen geschrieben werden muss, zählt. In diesem Kontext stellt sie die Frage, wie Schreibende die L1 (oder andere von ihnen beherrschte Sprachen) strategisch beim Schreiben in der Fremdsprache einsetzen können. Mit dem Ziel ein „Instrumentarium bereitzustellen, das zum einen als Grundlage für Schreibdidaktik und Schreibberatung dienen kann, zum anderen Anregungen für die weitere Erforschung des Schreibens unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit geben kann“ (Lange, 2012, 141) entwirft sie acht Strategien, in denen sie Möglichkeiten des Einsatzes der L1 konkretisiert. Als Basis für diese theoretisch erstellten Strategien dienen ihr die zehn von Ortner (2000) empirisch erhobenen Strategien des Schreibens in der Erstsprache.

Sie beschreibt dabei die Möglichkeiten, Texte zu übersetzen (entweder ausgehend von einer schriftlichen L1-Fassung (Strategie 1) oder auch einfach im Kopf bei der Niederschrift (Strategie 3)); mehrere Textversionen ohne direkte Übersetzung in unterschiedlichen Sprachen zu verfassen (Strategie 2); oder das Planen und Formulieren in unterschiedlichen Sprachen auszuführen (Strategie 4). Weiters können Sprachen frei gemischt werden (in den einzelnen Arbeitsschritten des Prozesses (Strategie 5); im Textentwurf (Strategie 6); oder indem Textteile in verschiedenen Sprachen verfasst werden (Strategie 7)). Schließlich besteht Strategie 8 darin, während des gesamten Prozesses ausschließlich die Zielsprache zu verwenden. (Lange, 2012, 142-143)

Empirische Belege dafür, dass diese Strategien teilweise tatsächlich von Schreibenden eingesetzt werden, findet man bei Dengscherz (2018); Hinweise dafür tauchen außerdem in Bükers Untersuchung von „Problem-Lösungsstrategien“ beim Verfassen von Studienabschlussarbeiten in der Fremdsprache Deutsch auf (Büker, 1998).

Methoden

In der Masterarbeit wurde das Ziel verfolgt, das Vorgehen von Studierenden beim Verfassen von studentisch-wissenschaftlichen Textsorten, wie z. B. der Seminararbeit, ausgehend von den subjektiven Beschreibungen des Textherstellungsprozesses nachzuvollziehen und in Hinblick auf die drei oben angeführten Schwerpunkte hin zu untersuchen.

Zu diesem Zweck wurden leitfadengestützte Interviews geführt, in denen die Probandinnen³ von ihrem Vorgehen bei einer konkreten von ihnen verfassten schriftlichen Arbeit erzählten.⁴ Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und vollständig unter Anwendung der inhaltlich-semantischen Methode nach Dresing/Pehl (2018) transkribiert. Schließlich wurden die so gewonnenen Daten mithilfe der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet.

Für die Studie wurden Teilnehmer*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gesucht, die ihre schulische Laufbahn im nichtdeutschsprachigen Ausland durchlaufen hatten und zum Zeitpunkt des Interviews ein deutschsprachiges Studium in Wien absolvierten. Die schlussendliche Gruppe bestand aus sieben Studentinnen, die alle bereits ein Studium in einem nichtdeutschsprachigen Land abgeschlossen hatten. In den Interviews wurden sie zu einer einzelnen akademischen Arbeit befragt, die sie während ihres Studiums in Wien verfasst hatten. Folgende Textsorten wurden besprochen: eine Reflexion (für das Masterstudium DaF/DaZ), eine Proseminararbeit (für das Lehramtsstudium Deutsch), vier Seminararbeiten (alle für das Masterstudium DaF/DaZ) und eine Masterarbeit (für die Studienrichtung Dolmetschen und Übersetzen). Der Zeitpunkt der Abgabe lag längstens neun Monate zurück, die Verfasserin der Masterarbeit stand kurz vor dem Abschluss der Arbeit.

Die Probandinnen wurden gebeten die zu besprechende Arbeit zum Interviewtermin mitzubringen. Bei der Befragung wurden zuerst in einem Kurzfragebogen Daten über die Probandinnen erhoben. Danach wurden sie gebeten, zu beschreiben, welche Arbeit sie besprechen wollten. Dies diente zum einen als Einstieg ins Interview und zum anderen als Auffrischung der Erinnerung der Probandinnen an den Textherstellungsprozess.

Darauf folgte die Durchführung des leitfadengestützten Interviews. Beim Leitfadeninterview handelt es sich um eine halboffene Interviewform, in der sich ein hoher Grad an Offenheit mit strukturierenden Eingriffen des Interviewenden vereinigen lässt (Helfferich, 2011, 179). Es eignet sich, wenn „subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet werden soll“ und ist „immer dann sinnvoll, wenn das Forschungsinteresse sich auf bestimmte Bereiche richtet und Texte zu bestimmten Themen als Material für die Interpretation braucht, eine selbstständige Generierung solcher Texte aber nicht erwartet werden kann.“ (ebd.)

Um die Textherstellungsprozesse der Probandinnen zu erheben, wurde in diesem Sinne eine offene Einstiegsfrage gestellt, durch die eine möglichst unbeeinflusste und umfangreiche subjektive Schilderung des gesamten Prozesses elizitiert werden konnte. Aufgrund von Erfahrungen aus einer vergleichbaren Untersuchung konnte jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die Probandinnen selbstinitiiert alle für das Forschungsinteresse relevanten Themen ansprechen würden: So stellte

³ Es handelte sich ausschließlich um Frauen.

⁴ Eine Interviewfrage ging über die im Konkreten besprochene Arbeit hinaus und fragte, wie die Studierenden ihre Vorgehensweise im Laufe der Studienzeit verändert hatten.

Büker fest, dass Probanden*innen bei narrativen (und damit gänzlichen offenen) Interviews kaum über konkrete Tätigkeiten im Textherstellungsprozess, bspw. ihr Vorgehen beim Schreiben, berichteten (Büker, 1998, 25). Weiters war es aufgrund der einzelnen Aspekte, auf die sich das Forschungsinteresse richtete, notwendig, konkrete Fragen einzuplanen und Nachfragen möglich zu machen. Andernfalls wäre es bspw. unmöglich gewesen, festzustellen, ob eine Nicht-Erwähnung des L1-Einsatzes im Textherstellungsprozess tatsächlich bedeutet, dass die L1 keinerlei Rolle gespielt hat.

Die Transkription der Audioaufnahmen und die Datenauswertung wurden mit der Software MAXQDA durchgeführt. Bei der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich um eine kategorienbasierte Auswertungsmethode, die sowohl fall- als auch themenbezogen angewandt wird (Kuckartz, 2018, 48-49). Für die Beschreibung der globalen individuellen Schreibstrategien der einzelnen Probandinnen wurden die Interviews zuerst fallbezogen ausgewertet. Dabei wurde der individuelle Textherstellungsprozess jeder einzelnen Probandin systematisch (in Hinblick auf einzelne Arbeitsschritte im Prozess) beschrieben. In weiterer Folge fand die Auswertung fallübergreifend statt und die Codierung wurde themenorientiert durchgeführt. Die Kategorien wurden zunächst deduktiv vor der Codierung festgelegt und im weiteren Verlauf des Codierungsprozesses durch induktiv gewonnene Kategorien ergänzt.

Von den fünf Hauptkategorien (Textherstellungsprozess, Erstsprache, Wissensverarbeitung und Veränderungen) kommen im Folgenden zwei in den Blick.

Erstens die Hauptkategorie II – Erstsprache:

Obercode	Code	Anzahl Codings
Kat II Erstsprache	Erstsprache als Ressource	7
Kat II Erstsprache	Keine Erstsprachenverwendung	22
Kat II Erstsprache	Erstsprachenverwendung	15

Tabelle 1: Hauptkategorie II – Erstsprache

In dieser Kategorie wurden diejenigen Aussagen zusammengestellt, in denen die Interviewpartnerinnen über die Rolle ihrer Erstsprache beim Verfassen der Arbeit berichten.

Zweitens die Hauptkategorie IV – Veränderungen:

Obercode	Code	Anzahl Codings
Kat IV Veränderungen	Veränderungen in der L1-Verwendung	5
Kat IV Veränderungen	Veränderungen in der Arbeitsweise	7
Kat IV Veränderungen	Wachsende Kompetenz	6

Tabelle 2: Hauptkategorie IV - Veränderungen

Darin wurden alle Aussagen eingeordnet, aus denen hervorgeht, wie sich die Vorgehensweise der Studentinnen beim Verfassen von akademischen Arbeiten während ihrer Studienlaufbahn verändert hatte. Für den hier verfolgten Schwerpunkt ist eine Unterkategorie von Bedeutung: die Veränderungen

in der L1-Verwendung. Die Ergebnisse werden in weiterer Folge themenbezogen dargestellt, jedoch vor dem Hintergrund der individuellen Vorgehensweisen der einzelnen Probandinnen (und damit fallbezogen) betrachtet, wenn es für die Beantwortung der Fragestellung gewinnbringend ist.

Beschreibung der Ergebnisse

Kategorie II Erstsprache – Erstsprache als Ressource:

Wenn die Aufgabenstellung der jeweiligen schriftlichen Arbeit es erlaubt, dann nutzen manche Studierende ihre Erstsprache als Ressource, indem sie ein Thema oder ein Untersuchungsdesign wählen, das sie (nur) unter Einsatz ihrer L1 bearbeiten können:

D: [...] Und ich sollte eine Person finden, einen Zweitsprachler und analysieren, wie seine Muttersprache das Deutsch beeinflusst. [...] und dann habe ich gedacht, dann nehme ich jemanden, der die erste /die ersten Sprache /die die gleiche Sprache wie ich als Erstsprache hat, weil dann kann ich besser analysieren. Ich kann tiefer gehen, weil ich werde schon seine Fehler erkennen, warum ist das so. Weil ich kann gut [Erstsprache], oder? [...] (ID: 3)

Wie aus dem Zitat ersichtlich wird, greift die Probandin auf ihre L1 zurück, um eine inhaltlich bessere Arbeit schreiben zu können. Andere Gründe sind die Erwartung, dass der Einsatz der Erstsprache den Textherstellungsprozess erleichtert oder dadurch ein originelles Thema behandelt werden kann.

Kategorie II Erstsprache – Keine Erstsprachenverwendung:

Über die eben genannte Art und Weise der L1-Nutzung berichteten die Probandinnen unaufgefordert, wenn sie ihre jeweilige Aufgabenstellung beschrieben. Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview wurde direkt nach der Rolle der L1 im Schreibprozess gefragt. Hier fielen die Antworten sehr einheitlich aus. Sechs von sieben Probandinnen sprechen der L1 im Schreibprozess keine oder eine äußerst geringe Rolle zu. Interessant sind die Gründe dafür:

Der Einsatz der L1 wird nicht als Erleichterung, sondern als zusätzliches Erschwernis betrachtet, wenn bspw. in der Erstsprache formulierte Ideen oder gelesene Inhalte später ins Deutsche übersetzt werden müssen. Zwei Probandinnen nennen außerdem fehlende Kenntnisse der Fach- oder Wissenschaftssprache in der Erstsprache als Grund dafür, sie nicht im Schreibprozess einzusetzen.

B: Nein. Eigentlich nicht. Wenn ich auf Deutsch schreiben, dann denke ich auf Deutsch. Ist schon schwierig für mich jetzt so auf [Erstsprache] zu formulieren. So wissenschaftliche Sprache auf [Erstsprache], wirklich. Ich kann / Ich glaube, jetzt muss ich wirklich überlegen, ich kann das nicht. (IB: 206)

Aus dieser Perspektive heraus ist es nachvollziehbar, dass die alleinige Verwendung der Zielsprache praktikabler erscheint. Aus den Aussagen wird jedoch deutlich, dass es nicht nur Gründe der Effektivität sind, aus denen sie die L1 nicht benutzen. Es liegt auch am Umfeld, in dem die Sprache gelernt wurde bzw. verwendet wird.

C: Ich habe es immer so gemacht. Ich habe die Muttersprache nie verwendet in den Arbeiten, und ganz selten. Weil ich in [Herkunftsland] Deutsch studiert habe und bei uns sollte man nicht die Muttersprache verwenden, nur Deutsch. (IC: 54)

I: Vielleicht noch, warum verwendest du deine Erstsprache gar nicht beim Schreiben?

F: Weil ich in [deutschsprachiges Land] studiere und hier ist Deutsch die offizielle Sprache. Wir dürfen natürlich nicht. Wir dürfen nur Deutsch schreiben. (IF: 57-58)

Es überrascht daher nicht, wenn es so auch zum Ziel der Fremdsprachenbeherrschung wird, nur eine Sprache beim Schreiben zu verwenden, wie eine Probandin ganz deutlich erklärt.

E: Natürlich möchte ich (...) also wenn ich einen Arbeit auf Deutsch verfassen soll oder muss, dann will ich unbedingt, dass ich diese Arbeit NUR auf Deutsch (...) dass ich die ganze Arbeit nur auf Deutsch denke und schreibe, ohne dass ich gezwungen bin auf meine Muttersprache zurückzugreifen. (IE: 118)

Kategorie II Erstsprache – Erstsprachenverwendung

Das Beispiel einer Probandin der Studie jedoch zeigt, dass die L1 durchaus in einer Weise eingesetzt werden kann, die den Schreibprozess erleichtert. Probandin D setzt ihre Erstsprache zielgerichtet im Textherstellungsprozess ein. Sie bearbeitete ihre Seminararbeit in einzelnen Etappen. An einem Tag, an dem sie an dem Text schrieb, verfasste sie einen einzelnen Textteil in mehreren Arbeitsschritten: Zunächst schrieb sie alle wichtigen Inhalte zum jeweiligen thematischen Punkt, den sie bearbeitete, in einem groben Rohtext zusammen, dann überarbeitete sie diesen Textteil bis hin zur Endfassung. Beim Verfassen des Rohtextes hatte die L1 einen festen Platz:

D: [...] Ich schreibe und es passiert mir sehr oft etwas auf [Erstsprache], dann schreibe ich das vom [Erstsprache] dort gleich auf. Und ich gehe weiter auf Deutsch. [Erstsprache], Deutsch. Und dann wenn ich das sortiere, oder bastle, wie ich das sage, dann übersetze ich und finde Wörter, die mir fehlen. (...) Oder ich schreibe und ein Wort nur auf [Erstsprache]. Alles anderes ist auf Deutsch, weil im Moment fällt mir nicht auf Deutsch ein. (ID: 89)

Der Grund für diese Vorgehensweise liegt in der Absicht, den Schreibfluss respektive Gedankenfluss nicht zu unterbrechen.

D: Ich habe dir schon gesagt, also wenn ich auf Deutsch schreibe und etwas ist da auf [Erstsprache], dann schreibe ich das besser auf [Erstsprache] oder Gedanke geht weg. Und dann übersetze ich, wenn die Wörter mir nicht so einfallen. (ID: 124)

Im Vergleich mit den von Lange formulierten Strategien, entspricht diese Vorgehensweise „dem freien Mischen im Textentwurf“ (Strategie 6).

Kategorie IV Veränderungen – Veränderungen in der L1-Verwendung

In der vierten Hauptkategorie sind Aussagen zusammengefasst, in welchen die Studierenden von Veränderungen in ihrer Vorgehensweise beim Schreiben berichten. Hier spielt die L1-Verwendung eine prominente Rolle, weshalb die Unterkategorie „Veränderungen in der L1-Verwendung“ erstellt wurde. Auf Nachfrage, wie sich ihre Strategien im Laufe des Studiums verändert haben, berichtet Probandin E Folgendes:

I: [...] Wenn du vielleicht zurückdenkst, wie du früher geschrieben hast im Vergleich zu dieser Arbeit jetzt. Kannst du da irgendwas sagen, was sich verändert hat?

E: Ja, klar. So wenn ich an meine erste Seminararbeit zurückdenke, dann kann ich (unv.) sagen, dass so mein Schreibprozess sehr stark verändert hat. Die erste Arbeit habe ich in meiner Muttersprache geschrieben. Und dann musste ich sie übersetzen auf Deutsch.

I: Aha. OK. (lacht) Interessant.

E: (lacht) Das war meine erste Arbeit. Ja. Und heute Gott-sei-Dank muss ich nicht mehr zweimal schreiben. Ja. (...). Also es hat sich sehr viel verändert.

I: OK. Was hat sich noch verändert?

E: Natürlich auch, dass ich noch nicht auf meine Muttersprache denken muss, sondern sofort, sondern gleich auf Deutsch. (IE: 100-105)

Ganz ähnliche Aussagen findet man auch bei Probandin D. Bei beiden Probandinnen zeigen sich demzufolge drei Stufen der L1 Verwendung, die sie mit der Entwicklung ihrer Deutschkompetenz in Zusammenhang bringen: Zuerst verfassten sie die Arbeiten in ihrer L1 und übersetzten sie anschließend. Dann dachten sie zwar noch in ihrer L1, die Übersetzung fand jedoch in Gedanken statt, während der Text schon in der Zielsprache niedergeschrieben wurde. Schließlich kam es auch in Gedanken zum „Umschalten auf Deutsch“ und damit zu einem Prozess, in dem die L1 gänzlich ausgeschlossen wird.

Diskussion

Die oben genannten Ergebnisse zeigen, dass für sechs der sieben Probandinnen die Erstsprache eine äußerst geringe Rolle in ihrem aktuellen Textherstellungsprozess spielt. Gleichzeitig wird jedoch durch die Aussagen von zwei Probandinnen deutlich, dass sich der Einsatz der Erstsprache im Laufe ihrer Studienlaufbahn stark veränderte. Die Studentinnen beschreiben eine Entwicklung in drei Stufen, von denen jede einer der von Lange (2012) genannten Strategien entspricht:

- Stufe 1 (Strategie 1 nach Lange) – Denken in der L1 – Schreiben in der L1 – Übersetzen in die L2
- Stufe 2 (Strategie 3 nach Lange) – Denken in der L1 – Übersetzen im Kopf – Schreiben in der L2
- Stufe 3 (Strategie 8 nach Lange) – Denken in der L2 – Schreiben in der L2

Diese Stufen bringen die Studentinnen selbst mit der Entwicklung ihrer Deutschkenntnisse in Zusammenhang. Die Verwendung der L1 wird von ihnen als eine Notwendigkeit betrachtet, die sich aus mangelnden Deutschkenntnissen ergibt.

Der Einsatz von Strategie 3 und 8 sowie damit zusammenhängende ähnliche Bewertungen der L1-Nutzung findet man auch in zwei weiteren qualitativen Studien zum mehrsprachigen bzw. fremdsprachlichen Schreiben. Sowohl Probanden*innen von Dengersch (2018, 359) als auch von Büker (1996, 76) verwenden Strategie 3 (das Übersetzen bei der Niederschrift), bewerten die L1-Nutzung dabei aber negativ. Strategie 8 hingegen wird von den jeweiligen Studierenden als die bessere Alternative eingeschätzt.

Die Durchführung des gesamten Arbeitsprozesses in nur einer Sprache wird folglich als „eine Art Königsdisziplin mehrsprachigen Schreibens“ (Dengersch, 2018, 361) betrachtet und ist das anvisierte Ziel der Schreibenden. Der Einsatz der L1 stellt in diesem Zusammenhang eine Kompensationsstrategie dar, die – wenn möglich – lieber vermieden wird (Dengersch, 2018, 359).

Die Ablehnung des L1-Einsatzes führt zur Frage nach den Gründen dafür. Speziell im Zusammenhang mit Strategie 3 findet man in Krings empirischer Studie zum fremdsprachlichen Schreiben (1989) eine mögliche Erklärung.

Krings erhebt die kognitiven Vorgänge, die während des Schreibprozesses vor sich gehen, mittels Lautem-Denken-Protokoll. Dabei sprechen die Untersuchungsteilnehmer*innen alle Gedanken laut

aus, während sie schreiben. In der Auswertung der so entstandenen Protokolle kommt er zum Ergebnis, dass beim Formulieren des Textes häufig Probleme auftreten, die sich durch Kompetenzdefizite in der Fremdsprache begründen (Krings, 1989, 397). Hierbei spielt die Erstsprache eine bedeutende Rolle, da die Formulierungsprobleme zumeist dadurch ausgelöst werden, dass den Schreibenden erstsprachliche Ausdrücke einfallen, für die jedoch keine entsprechenden Formulierungen in der Zielsprache zur Verfügung stehen (Ebd., 415, 421). Dies löst in weiterer Folge eine „Programmschleife“ aus, bei der die Schreibenden eine Reihe von L2-spezifischen Prozessen durchlaufen, die auf die Lösung des Problems abzielen (Ebd., 397). Es zeigt sich folglich, dass die L1 als störendes Element auftritt und eine Unterbrechung des Schreibflusses verursacht.

Einerseits ist dies eine mögliche Erklärung, warum sich beim Schreiben in der L2 insbesondere Strategie 8 von Lange (2012) – also die ausschließliche Nutzung der L2 – großer Beliebtheit erfreut, da damit solche Übersetzungsprobleme und Unterbrechungen vermieden werden können. Andererseits erklärt es aber auch, inwiefern Strategie 6 von Lange (2012) – das freie Mischen der Sprachen im Textentwurf – einen Umgang mit der L1 im Textherstellungsprozess möglich macht, durch den solche Probleme ebenfalls verhindert werden können.

Strategie 6 ist eine Vorgehensweise, für deren Nutzung auch Belege in Dengerscherz' Untersuchung zu finden sind (2018, 360). Dabei schreiben die Verfasser*innen im Textentwurf einzelne Wörter bis hin zu Textteilen in ihrer L1 (oder anderen Sprachen) auf, wenn ihnen die entsprechende Formulierung in der Zielsprache nicht einfällt. Bei Probandin D der vorliegenden Studie erkennt man, dass sie auf diese Weise innerhalb ihrer globalen Schreibstrategie einen Platz für ihre Erstsprache schafft, wo diese sich reibungslos in den Schreibprozess einfügt (wie oben unter Punkt „Kategorie II Erstsprache: – Erstsprachenverwendung“ beschrieben). Sie mischt die Sprachen im Rohtext und kümmert sich erst später im Zuge der Überarbeitung um die Übersetzung in die Zielsprache. Dadurch kann sie den Gedankenfluss aufrechterhalten, der sonst durch die Suche nach der richtigen Formulierung auf Deutsch unterbrochen werden würde. Wenn sie später den Text überarbeitet, steht der Inhalt schon fest, und sie kann ihre Aufmerksamkeit auf die Formulierungsebene richten. Auf diese Weise können die rhetorische und die heuristische Herausforderung (Dengerscherz, 2017) bis zu einem gewissen Grad getrennt und nacheinander (statt gleichzeitig) mit voller Aufmerksamkeit bewältigt werden. Strategie 6 kann daher über eine Kompensationsstrategie hinaus als effektive Strategie der Aufmerksamkeitslenkung betrachtet werden.

Die L1 kann somit erfolgreich innerhalb einer Strategie eingesetzt werden und z. T. wird diese Möglichkeit von Studierenden genutzt. Dennoch bleibt auffällig, dass Strategie 8 eine bevorzugte Stellung einnimmt und damit implizit andere Möglichkeiten der L1-Verwendung abgelehnt werden.

Wodurch sich die Wahl der verwendeten Sprachen im Textherstellungsprozess begründet, ist eine Frage, die auch Dengerscherz (2019, 181-182, 203) und Lange (2012, 149-151) stellen. Dengerscherz (2019, 181-182, 203) bestimmt in diesem Zusammenhang drei „Ebenen der Mehrsprachigkeit“, deren Beschaffenheit die L1-Nutzung der Schreibenden beeinflusst.

- a) Die situative Ebene: Damit wird der Einfluss, den die Aufgabenstellung auf die Sprachwahl hat, beschrieben. So spielt bspw. die Sprache der genutzten Fachliteratur eine bedeutende Rolle.

Dieser Einfluss zeigt sich in der vorliegenden Studie in der Anfertigung von Notizen in der L1, wenn erstsprachliche Literatur benutzt wurde, sowie im Übersetzen beim Paraphrasieren, dass dadurch in weiterer Folge notwendig wurde.

b) Die produktorientiert-textuelle Ebene: Dies betrifft die Sprache(n), welche der Zieltext aufweisen darf. Bspw. ist es möglich in wissenschaftlichen Texten Originalzitate in verschiedenen Sprachen einzufügen. Diese Praxis kann sich auch auf den Entstehungsprozess auswirken. In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich dieser Faktor als nachteiliger Einfluss für die L1-Verwendung, wenn eine Probandin erklärt, dass sie keine erstsprachliche Fachliteratur liest, weil sie daraus nicht wörtlich zitieren könnte.

c) Die individuelle Ebene: Insbesondere die individuellen Ebene jedoch scheint einen großen Einfluss auf den L1-Einsatz auszuüben. Diesbezüglich spricht Dengscherz (2019, 181-182, 203) u. a. von der Sprachenbiografie und der Einstellung zur Mehrsprachigkeit; und auch die Sozialisierung des Fremdsprachenlernens (Lange, 2012, 150) kann als Einflussfaktor dieser Ebene zugeordnet werden.

In welcher Weise die Sprachenbiografie die L1-Nutzung beeinflussen kann, wird durch Aussagen der vorliegenden Studie ersichtlich. So werden fehlende wissenschafts- oder fachsprachliche Kenntnisse als Grund genannt, weshalb die L1 nicht eingesetzt wird. Vorstellbar ist im Umkehrschluss, dass Schreibende, die viel Erfahrung beim wissenschaftlichen Schreiben in ihrer L1 haben, diese auch besser im Schreibprozess einsetzen können. Dass den Probandinnen der vorliegenden Studie diese Erfahrung fehlt, kann im Falle von fünf der sieben Studentinnen damit erklärt werden, dass sie auch in ihrem Studium im Herkunftsland alle oder den Großteil der akademischen Arbeiten auf Deutsch verfasst hatten.

Schließlich kann festgehalten werden, dass die Einstellung zur Mehrsprachigkeit maßgeblich von der Sozialisierung des Fremdsprachenlernens und von der Umgebung, in der geschrieben wird, beeinflusst ist. Dies zeigt sich, wenn die Probandinnen der vorliegenden Studie erklären, dass sie ihre L1 nicht nützen, weil es im Sprachstudium oder in der aktuellen deutschsprachigen Umgebung nicht erwünscht war/ist; oder im Falle einer Probandin von Bükers Untersuchung, wenn der Einsatz der L1 als negativ bewertet wird, da es schlecht für das Fremdsprachenlernen sei (Büker, 1998, 110).

Conclusio

Die Frage nach dem Stellenwert der Erstsprache beim Schreiben in einer L2 kann folgendermaßen beantwortet werden: Die Erstsprache kann erfolgreich und unterstützend im Textherstellungsprozess eingesetzt werden, wie es am Beispiel der Strategien von manchen Schreibenden deutlich wird. Häufig jedoch spielt die L1 v. a. zur Kompensation von L2-Defiziten eine bedeutende Rolle. Sie wird eingesetzt, solange die L2-Kenntnisse es nicht anders zulassen, aber vermieden, wenn es möglich ist, da sie als störendes Element im Schreibprozess empfunden wird. Das Übersetzen übernimmt in beiden Fällen eine wichtige Rolle. Der Aufwand durch das Übersetzen und Schwierigkeiten, die dadurch entstehen können, machen den L1-Einsatz unbeliebt. Gleichzeitig jedoch birgt diese Vorgehensweise einen Vorteil, der sich entfaltet, wenn die Erstsprache richtig eingesetzt wird. Dann können heuristische und rhetorische Herausforderungen im Textherstellungsprozess voneinander getrennt bearbeitet werden.

Inwiefern Studierende ihre L1 im Textherstellungsprozess nutzbringend anwenden, ist von mehreren Einflussfaktoren abhängig. Großen Einfluss darauf hat u. a. die Einstellung der Schreibenden zur Mehrsprachigkeit, die wiederum von der Sozialisierung der Fremdsprachendidaktik und der Schreibumgebung geprägt ist. Eine veränderte Schreibdidaktik könnte daher auch den Umgang mit der Erstsprache verändern und den Studierenden neue Möglichkeiten erschließen, effektiver fremdsprachliche Texte zu verfassen. Welche Strategien der L1-Verwendung sich für das Schreiben im Studium eignen und sich in die Vielzahl der individuellen Vorgehensweisen hilfreich einfügen können, ist eine Frage, die sich erst durch zukünftige Studien beantworten lässt. In diesem Zusammenhang sollte zudem die Frage nach der Rolle des Übersetzens für die Wirkungsweise von Strategien der L1-Nutzung genauer untersucht werden.

Literatur

Bereiter, C., & M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*. s.l., Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Büker, S. (1998). *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Dengscherz, S. (2017). Strategien und Routinen für wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch: Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. *ÖDaF-Mitteilungen* 33: 1, 157-173.

Dengscherz, S. (2018). Sprachenrepertoire als schreibstrategische Ressource? Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. In Dannerer, M., & Mauser, P. (Hrsg.), *Formen der Mehrsprachigkeit: Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 349-367.

Dengscherz, S. (2019). Schreibprozesse - mehrsprachig - gestalten: Zwei Fallstudien aus dem Projekt PROSIMS. In Huemer, B., Lejot, E., & Deroey, K. L. B. (Hrsg.), *Academic writing across languages: Multilingual and contrastive approaches in higher education*, 181-207.

Dresing, T. & T. Pehl (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* [Online: http://www.audiotranskription.de/downloads?utm_source=PDF-Praxisbuch&utm_medium=Textlink&utm_campaign=Verweis-auf-Praxisbuch#praxisbuch, 08.09.2019].

Ehlich, K. (2003). Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 13-28.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keseling, G. (2004). *Die Einsamkeit des Schreibers: Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krings, H. P. (1989). Schreiben in der Fremdsprache: Prozeßanalyse zum 'vierten skill'. In Antos, G., & Krings, H. P. (Hrsg.), *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: M. Niemeyer, 377-436.

Kruse, O., & M. Chitez (2014). Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment. In S. Dreyfürst, & N. Sennwald (Hrsg.), *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (107-126). Opladen & Toronto: Budrich.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Lange, U. (2012). Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen: Eine didaktische Analyse. In D. Knorr, & A. Verhein-Jarren (Hrsg.), *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit* (139-155). Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Molitor, S. (1985). Personen- und aufgabenspezifische Schreibstrategien: Fünf Fallstudien. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 4, 334-345.

Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.

Ortner, H. (2002). Schreiben für Fortgeschrittene - vom kreativen zum wissenschaftlichen Schreiben. In P. R. Portmann-Tselikas, & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *Textkompetenz: Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren* (233-246). Innsbruck: Studien-Verl.

Prestin, M. (2011). Wissenstransfer in studentischen Seminararbeiten - Rekonstruktion der Ansatzpunkte für Wissensentfaltung anhand empirischer Analysen von Einleitungen. München: Iudicium.

Sennwald, N. (2014). Schreibstrategien. Ein Überblick. In S. Dreyfürst, & N. Sennwald (Hrsg.), *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (169-190). Opladen & Toronto: Budrich.



Sprachreflexion – warum, für wen & wie?

Johanna Braunsdorfer & Anna Smolzer (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Klara Dreo, Universität Wien)

Abstract:

Dieser Artikel befasst sich mit der Fragestellung, mit welchen Methoden bzw. Übungen, mit welchen Begründungen, für welche Zielgruppe(n) und in welchem Kontext Sprachreflexion in der wissenschaftlichen Fachliteratur zu Mehrsprachigkeit empfohlen wird. Es wurde mittels einer Kombination aus kritischer Diskursanalyse und Literaturübersicht ein Korpus bestehend aus 10 ausgewählten Quellen analysiert und in Hinblick auf die oben genannten Kriterien untersucht. Wir gingen von der Hypothese aus, dass Sprachreflexion hauptsächlich im Zusammenhang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit thematisiert bzw. empfohlen wird und besonders für die Zielgruppe Kinder. In diesem Artikel argumentieren wir, dass die kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Sprachen für alle Menschen relevant ist. Konkret für den Hochschulkontext und das Setting Schreibberatung zeigen wir im Ausblick, dass die Anwendung von Sprachreflexionsübungen auch im Erwachsenenalter und nicht nur vor dem Hintergrund migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gewinnbringend sein kann.

Keywords: Mehrsprachigkeit, Sprachreflexion, Sprachreflexionsübungen, tertiärer Bildungsbereich

Empfohlene Zitierweise:

Braunsdorfer J., & A. Smolzer (2021): Sprachreflexion - warum, für wen & wie? zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 4, 71-86. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210405a>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Sprachreflexion – warum, für wen & wie?

Johanna Braunsdorfer, Anna Smolzer (Universität Wien)

Einleitung

Das Thema Mehrsprachigkeit ist laut Brigitta Busch in den letzten 15 Jahren „von einem Randthema zu einem zentralen Thema“ (2017, 6) geworden. Diese Beobachtung gilt sowohl für den politisch-gesellschaftlichen als auch den wissenschaftlichen Diskurs. In der Auseinandersetzung mit der Forschung zu Mehrsprachigkeit stößt man mit größter Wahrscheinlichkeit früher oder später auf das Thema Sprachreflexion: Damit ist das Reflektieren bzw. Nachdenken über Sprache(n) gemeint. Doch wer soll über Sprache(n) reflektieren und warum eigentlich? Ausgehend von der Beobachtung, dass in Fachliteratur zum Thema Mehrsprachigkeit und Sprachreflexion sehr oft Kinder bzw. Jugendliche oder (seltener) Erwachsene mit Migrationsbiografien im Mittelpunkt von Überlegungen stehen, werden wir in diesem Artikel zehn wissenschaftliche Beiträge kritisch betrachten und die Frage stellen, mit welcher Begründung Autor*innen Sprachreflexion empfehlen. Da sich in unseren ersten Recherchen gezeigt hat, dass Sprachreflexion meistens Menschen mit Migrationshintergrund empfohlen wird, wollen wir in einem ersten Schritt anhand der ausgewählten Beiträge hinterfragen, ob sich dieser Eindruck belegen lässt. In einem weiteren Schritt zeigen wir auf, warum Sprachreflexion und Sprachreflexionsübungen ein Teil des (Sprach-)Unterrichts sowohl im Bereich Schule als auch im Kontext der Schreibberatung an der Hochschule sein sollten.

Theoretischer Hintergrund

Sprachreflexion führt zu einem Bewusstsein über das eigene Sprachenrepertoire, also über alle Kompetenzen, über die man in der jeweiligen Sprache bzw. in den jeweiligen Sprachen verfügt. Durch Sprachreflexion wird sichtbar, welche sprachlichen Ressourcen eine Person hat und im besten Fall wird ein Denkprozess bzgl. der möglichen Nutzung dieser Ressourcen angeregt. Schreibberatung kann einen Rahmen bieten, mit Sprachreflexion zu arbeiten und so einen positiven Beitrag zum Umgang mit der sprachlichen Vielfalt an tertiären Bildungseinrichtungen leisten. Gleichzeitig bietet Schreibberatung Studierenden die Möglichkeit, sich Unterstützung beim wissenschaftlichen Schreibprozess zu holen. Ein Beispiel für Schreibberatung ist das Schreibmentoring, ein Peer-Mentoring Angebot des Centers for Teaching and Learning (CTL)¹ an der Universität Wien, bei dem jedes Semester Studierende zu Schreibmentor*innen ausgebildet werden, die dann wöchentliche Schreibtreffen für andere Studierende abhalten. Obwohl Schreibberatung für alle Studierende als Raum für das gezielte Reflektieren ihrer Sprache(n) genutzt werden kann, stellten wir bei unserer Literaturrecherche fest,

¹ Für nähere Informationen siehe die Homepages des CTL. V. a. die Informationen sowie Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/>

dass Sprachreflexion fast ausschließlich im Kontext von Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Migration behandelt wird. Wir wollen zu einer breiteren Auffassung von Mehrsprachigkeit anregen, denn Menschen sind mehrsprachig, selbst wenn es sich bei ihrer Mehrsprachigkeit nicht um eine migrationsbedingte handelt. Man kann zum Beispiel davon ausgehen, dass Personen in ihrer Schulzeit verschiedene Sprachen gelernt haben oder sich in anderen Kontexten Sprachen angeeignet haben. Im Folgenden stellen wir unsere Auffassung von Mehrsprachigkeit und Sprachreflexion vor. Dies soll als theoretischer Hintergrund der nachfolgenden Analyse dienen.

Mehrsprachigkeit im Kontext der universitären Bildung

Ein Großteil aller Menschen (oder je nach Definition von Mehrsprachigkeit sogar alle Menschen (vgl. Busch, 2017 und Plag et al., 2015)) sind mehrsprachig. Wie Neuland und Peschel (2013, 37) argumentieren beschränkt sich Mehrsprachigkeit nicht auf Nationalsprachen, sondern „bedeutet das Verfügen über mehrere Sprachen und Sprachstile“. Wir gehen davon aus, dass alle Menschen mehrsprachig sind. Diese Annahme basiert auf der Überlegung, dass Menschen nicht nur über Kompetenzen in Nationalsprachen verfügen, sondern auch über viele unterschiedliche Sprachvarianten, z.B. „verschiedene Varietäten, Register, Jargons, Genres, Akzente, Stile, mündlich wie schriftlich“ (Busch 2017, 9), die abhängig vom jeweiligen Kontext genutzt werden. Wenn in diesem Artikel also von Mehrsprachigkeit die Rede ist, ist nicht nur die Vielzahl von Nationalsprachen gemeint, sondern es wird von einem viel weiter gefassten Sprachbegriff ausgegangen. Auf diesen Überlegungen basierend, verfügen natürlich auch Student*innen der Universität Wien über Kompetenzen in verschiedenen Sprachen und somit kann die Einbeziehung aller Sprachvarietäten aus dem jeweiligen individuellen Sprachenrepertoire oder nur die Reflexion dieser im universitären Kontext sehr gewinnbringend sein. Konkrete Daten zu der tatsächlichen Sprachenvielfalt der Studierenden der Universität Wien gibt es keine. Allerdings zeigen Statistiken aus dem International Report des Jahres 2020, dass 29% aller 47.951 Studierenden „international students“ sind, in Zahlen sind das fast 14.000 Studierende. Diese kommen aus 130 verschiedenen Ländern, wobei über 90% (12.500 Studierende) aus europäischen Ländern stammen. Rund 7.700 Studierende (55,6%) der „international students“ stammen aus Nachbarländern Österreichs und rund 5.000 Studierende (36,6%), kommen aus Deutschland, also einem deutschsprachigen Land. Diese Statistiken zeigen jedoch nur, über welche Staatsbürger*innenschaft die Studierenden verfügen, ihre jeweiligen Sprachen werden nicht erhoben.

Im Allgemeinen wird Mehrsprachigkeit leider oft als „kulturelle und sprachliche Ressource nicht erkannt und bleibt im Bildungsprozess ungenutzt“ (Alagöz- Bakan, Knorr & Krüsemann, 2016, 22).

Sprachreflexion

Sprachreflexion wird im Bereich der Sprachdidaktik – die Lehre darüber, wie Sprache(n) vermittelt, erworben und gelernt werden können – behandelt. Der Ursprung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Sprachbewusstheit, vor allem im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit, stammt aus Großbritannien in den 1970er Jahren und beeinflusst seit den späten 1980er Jahren verstärkt die deutsche Sprachdidaktik (vgl. Oomen-Welke, 2006, 1; Neuland & Peschel, 2013, 134).

Trotz unterschiedlicher Terminologie in unserer ausgewählten Literatur, beziehen sich alle Begriffe, wie zum Beispiel Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstheit oder Sprachreflexion, immer auf die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Sprachen. Basierend auf den in diesem Artikel beschriebenen Auffassungen und Definitionen wählten wir den Begriff Sprachreflexion als Oberbegriff für das strukturierte Bewusstmachen und Bewusstwerden von Sprache.

Menschen sind sich ihres sprachlichen Repertoires und dessen Potentiale oft nicht bewusst. An dieser Stelle kommen Sprachreflexionen ins Spiel, denn diese können dabei helfen, Unbewusstes ans Licht zu bringen (Tophinke, 2002). Es handelt sich bei Sprachreflexion um „den Prozess der gedanklichen Beschäftigung mit Sprachlichem als Objekt“ (Oomen-Welke, 2016, 2). Wenn Personen ein besseres Gefühl für ihre sprachlichen Ressourcen haben, können sie diese gezielter einsetzen und davon profitieren. Sprachreflexion ist mit sprachlichen Handlungszielen zu verbinden, „die das ›Wozu‹ sprachlicher Bildung konkretisieren“ (Neuland & Peschel, 2013, 35). Sprachreflexion kann sich einerseits auf die sprachlichen Einheiten (Grammatik, Vokabular etc.) beziehen, andererseits aber auch auf die Intention und Wirkung der Kommunikation und der identifikatorischen Anteile unterschiedlicher Sprachgebrauchsweisen (Neuland & Peschel, 2013, 35). Diese unterschiedlichen Bedeutungen des Begriffes Sprachreflexion finden sich auch in unserem Korpus. Auf der einen Seite kann Sprachreflexion als Nachdenken über grammatische Strukturen verstanden werden und auf der anderen Seite kann es darum gehen, über das eigene Sprachenrepertoire und dessen Potentiale nachzudenken.

Die folgenden drei Methoden der Sprachreflexion (Sprachenporträt, Sprachbiographie und „Ich und meine Sprachen“) wurden exemplarisch ausgewählt, um das Konzept greifbarer zu machen und konkrete Beispiele zu geben, wie Sprachreflexion in der Praxis aussehen kann. Das Sprachenporträt und die Sprachbiografie wurden gewählt, da sie häufig in der Fachliteratur und auch in unserem Korpus behandelt werden. Die Übung „Ich und meine Sprachen“ stellen wir vor, da sie von Schreibmentorinnen (Pokitsch, Steinberg & Zernatto, 2018) der Universität Wien entwickelt wurde und für den Hochschulkontext von großem Nutzen sein kann.

Sprachenporträts sind eine kreative Methode, die ursprünglich für die Verwendung in Schulen konzipiert wurde. Die Methode geht auf Gogolin & Neumann (1991) zurück und wurde dann u.a. von Krumm (2001) aufgegriffen. Diese Übung soll einerseits Schüler*innen helfen, ein Bewusstsein für ihre Sprachen zu entwickeln, und andererseits Lehrpersonen auf die vielfältigen sprachlichen Repertoires ihrer Schüler*innen aufmerksam machen. Laut Krumm wüssten sie oft nicht, wie viele oder welche Sprachen ihre Schüler*innen beherrschten (Krumm, 2001, 5-6). Sprachenporträts können „Dialekte oder Jargons ebenso wieder[geben] wie ganz persönliche relevante Codes wie ‚Katzensprache‘ oder paraverbale Kommunikationsmittel wie ‚Musik‘ oder ‚Körpersprache‘“ (Bildungsdirektion für Wien und Österreichische Kinderfreunde, 2019, 43). Keine Sprache wird ausgeschlossen und es wird auch keine Definition von „Sprache(n)“ vorgegeben. Dieser Zugang stimmt mit unserer Auffassung von Mehrsprachigkeit überein.

Begleitend zu einem Sprachenporträt wird oft auch eine Sprachbiografie, ein begleitender Fließtext, erstellt. Sprachenporträts werden oft als Ausgangspunkt für sprachbiografische Erzählungen verwendet (Krumm, 2010, 16). So wird z.B. zuerst mit einem Sprachenporträt gearbeitet und in Anschluss daran

wird eine Sprachbiografie in Form einer mündlichen Erzählung, eines kurzen verschriftlichten Textes oder einer Liste erarbeitet. Der Kreativität werden keine Grenzen gesetzt!

Sprachbiografien verknüpfen die Sprachen einer Person mit Lebensereignissen und befassen sich somit auch mit dem daraus entstehenden Selbstkonzept einer Person (vgl. Krumm 2010, 22). Sprache wird bei dieser Übung als Entwicklungsprozess gesehen, welcher von „sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist“ (Tophinke, 2002, 1). Außerdem sollen Sprachbiografien dabei helfen, gewisse Methoden des Spracherwerbs abzugrenzen und das aktuelle Kompetenzniveau der jeweiligen Sprachen zu beurteilen (Oomen-Welke, 2006, 6).

Die Reflexion über die Nutzung sprachlicher Ressourcen steht bei der Übung „Ich & meine Sprachen“ im Vordergrund. Diese dient zur Bewusst- und Sichtbarmachung der eigenen Mehrsprachigkeit in verschiedenen Kontexten. Zum einen visualisieren Studierende ihre sprachlichen Ressourcen im privaten Gebrauch, zum anderen im akademischen Kontext. Dies geschieht mithilfe von Post-its (siehe Abbildung 2) die ähnlich wie beim Sprachenporträt, um den*die Verfasser*in herum positioniert werden, wobei der Abstand bzw. die Nähe zum „Ich“ von Bedeutung ist (Pokitsch, Steinberg & Zernatto, 2018).



Abbildung 1: Übung - Sprachenporträt (eigene Abbildung)

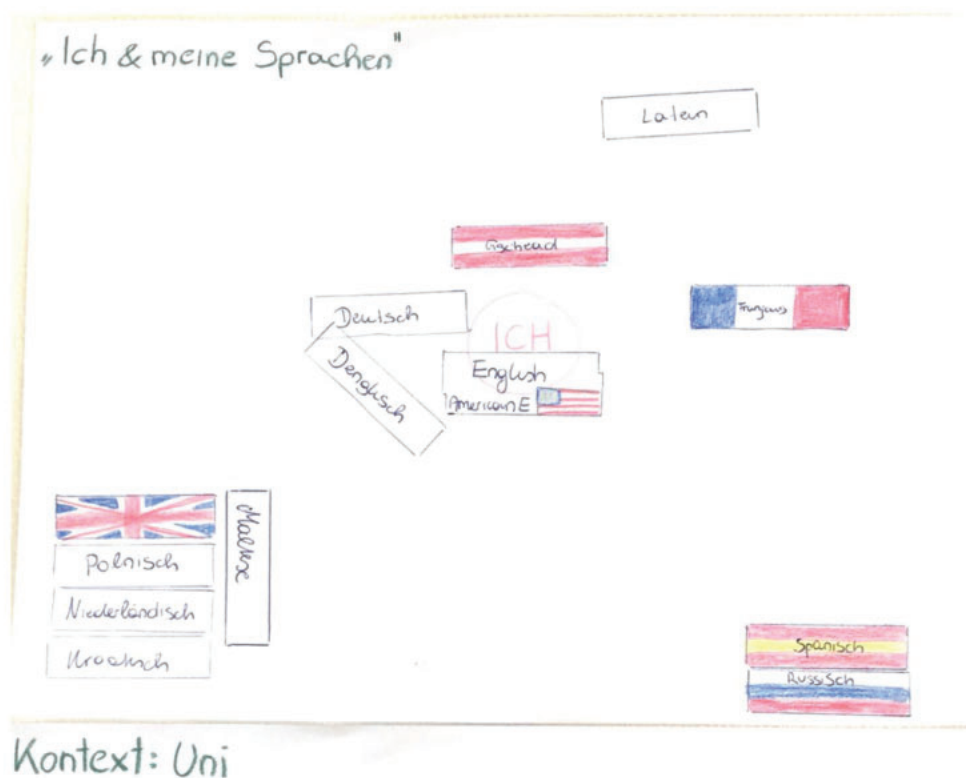


Abbildung 2: Übung - „Ich und meine Sprachen“ (eigene Abbildung)

Allgemein kann die Arbeit mit Sprachreflexion auf vielen verschiedenen Ebenen und nicht nur für die Sichtbarmachung der eigenen Mehrsprachigkeit gewinnbringend sein. Busch (2012, 51-52) erläutert, welche positiven Auswirkungen die Entwicklung einer Sprachbewusstheit haben kann, welche wiederum durch gezielte Sprachreflexionen entsteht:

Sprachbewusstheit zu entwickeln, eine Sprache mit den Augen einer anderen zu betrachten, sich bewusst zu werden, welche Irritationen hervorgerufen werden können, wenn man statt in einem gewohnten plötzlich in einem fremden Zimmer steht, oder in einem fremden Haus, und wahrnimmt, dass das mitgebrachte sprachliche Repertoire nicht ‚passt‘. Sich der eigenen Heteroglossie bewusst werden heißt zugleich, sich besser in die von anderen Menschen hineindenken zu können.

Im wissenschaftlichen Diskurs ist etabliert, dass wir in einer Gesellschaft leben, in der viele verschiedene Sprachen gesprochen werden und aufeinandertreffen. Daher kann es nur von Vorteil sein, sich der eigenen Sprachbiografie bewusst zu werden und Sprachbewusstheit zu entwickeln. Dadurch können verschiedene Kompetenzen erworben werden. So kann Sprachbewusstheit zu mehr Toleranz gegenüber Menschen, die andere Sprachen als die eigenen Sprachen sprechen, führen und „eine Offenheit [...] schaffen und eventuelle Vorurteile ab[zu]bauen“ (Alagöz-Bakan, Nervin & Hansmeier, 2016, 84). Neben dem gesellschaftlichen Aspekt, ergeben sich auch auf der individuellen Ebene neue Möglichkeiten: Ein aktiviertes oder gestärktes Sprachbewusstsein kann förderlich für das eigene Selbstbewusstsein sein, weil man sich der eigenen Sprachkompetenzen stärker bewusst ist. Unter Umständen eröffnen sich im beruflichen als auch im privaten Bereich neue Möglichkeiten, wenn man die eigenen sprachlichen Ressourcen erkannt und nutzen kann. Sprachbewusstsein kann auf den Erwerb der Fertigkeiten im Sprachenlernen (Schreiben, Sprechen, Lesen, Hören und Hörverstehen) einen positiven Einfluss haben: Beispielsweise zeigt eine Studie von Wildeman, Akbulut & Bien-Miller (2016) einen Zusammenhang zwischen den kognitiven Leistungen, Sprachkompetenzen und der Sprachbewusstheit auf.

Von unseren Beobachtungen ausgehend, wurden ausgewählte Quellen daraufhin analysiert mit welchen Begründungen, d.h. für welchen Nutzen oder Mehrwert, Sprachreflexionsübungen empfohlen werden. Dafür führten wir eine kritische Literaturübersicht durch, deren methodisches Vorgehen im Folgenden näher beschrieben wird.

Methode

Als Forschungsmethode für diese Arbeit wurde eine Kombination aus der kritischen Diskursanalyse und der Literaturübersicht gewählt. Bei der Literaturübersicht handelt es sich um eine eher neue Methode in der Forschung. Im deutschsprachigen Raum gibt es laut Prexl (2017, 14) „noch kaum wissenschaftliche Literatur“ zur Methode der Literaturübersicht und es wurde noch keine einheitliche Bezeichnung für die Methode festgelegt. Begriffe wie Literaturanalyse, Übersichtsarbeit und integrierende Forschungsübersicht werden synonym verwendet (Prexl, 2017, 14). Literaturübersichten bieten einen Überblick über die Literatur, die zu einem bestimmten Thema vorhanden ist, Ziel dabei ist „das vorhandene Wissen zu einem spezifischen Themengebiet in kompakter Form darzustellen“ (Prexl, 2017, 13). Literaturübersichten können sowohl Teil einer größeren Forschungsarbeit als auch eigenständige Forschungsarbeiten mit eigenen Forschungsfragen sein (Prexl, 2017, 15). Von der Methode der kritischen Diskursanalyse übernehmen wir den Zugang Diskurse, in unserem Fall ausgewählte wissenschaftliche Fachliteratur zum Thema Sprachreflexion, kritisch zu hinterfragen und zu analysieren. Dabei erfolgt eine „Analyse kollektiver Wissensbestände“ (Diaz-Bone, 2017, 131), das heißt, dass unser Fokus weniger auf subjektiven Aussagen, sondern vielmehr auf „kollektiv bedeutsamen Äußerungen“ liegt (Bormann, 2011, 217).

Datenerhebung

Die Datenerhebung dieses Projektes drehte sich darum, einen Korpus aus Fachliteratur zusammenzustellen. Mit dem Suchbegriff „Sprachreflexion“ recherchierten wir mit Hilfe der zentralen Suchmaschine der Universitätsbibliothek Wien (u:search) sowie über die Suchmaschine Google. Gemeinsam wählten wir zehn Quellen aus. Bei der Auswahl kamen folgende Kriterien zur Anwendung:

- (1) Publikationsjahre: Um möglichst aktuelle Quellen für die Analyse nutzen zu können, suchten wir nur nach Quellen, die zwischen den Jahren 2000 und 2020 erschienen sind. Im Korpus sind 9 der 10 Quellen in den 2010er Jahren erschienen, nur eine Quelle stammt aus dem Jahr 2006. Durch diese zeitliche Einschränkung wird sichergestellt, dass die Quellen aktuell und für den derzeitigen Fachdiskurs von Relevanz sind.
- (2) Fachliteratur: Bei der ausgewählten Literatur handelt es sich um Beiträge zum wissenschaftlichen Diskurs. Nur die Quelle der Bildungsdirektion für Wien und der österreichischen Kinderfreunde weicht davon ab, da es sich um ein Kapitel aus einem Handbuch handelt und durch das Vorwort des Stadtrates für Bildung, Integration, Jugend und Personal in Wien, Mag. Jürgen Czernohorszky, eine durchaus politische Komponente aufweist.
- (3) Sprachraum: Unsere Quellen stammen ausschließlich aus dem deutschsprachigen Diskurs. Diese Einschränkung haben wir vorgenommen, um Unklarheiten bzgl. der Begrifflichkeiten ausschließen zu können.
- (4) Kontext: Die Literatur unseres Korpus steht immer im Zusammenhang mit dem Bildungskontext sowie dem Thema Mehrsprachigkeit.
- (5) Zugänglichkeit: Da wir das Korpus als Studentinnen der Universität Wien zusammenstellten und den Zugriff (künftiger) Schreibmentor*innen auf die Literatur möglichst einfach gestalten möchten, haben wir großteils Online-Quellen, die man unkompliziert über die bereits genannten Suchmaschinen abrufen kann, gewählt.

Um einen Überblick über die vorherrschende Meinung zu und Behandlung von Mehrsprachigkeit in der deutschsprachigen Literatur zu gewinnen, wurde nach Publikationen gesucht, in denen Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten thematisiert wird. Einen besonderen Fokus legten wir bei unserer Recherche auf den Kontext des tertiären Bildungssektors, für diesen konnten aber bis auf zwei Quellen, keine weiteren gefunden werden. Anschließend wählten wir die für die Forschungsfrage relevantesten zehn Quellen aus.

Quelle	Erscheinungsjahr	Art der Quelle
Alagöz-Bakan, Ö., Nervin A. & Hansmeier, J. Chancen der Einbindung von Mehrsprachigkeit in die Schreibberatung.	2016	Kapitel in Universitätskolleg-Schriften zum akademischen Schreiben
Bildungsdirektion für Wien und Österreichische Kinderfreunde. Mehrsprachigkeit	2019	Kapitel in einem Handbuch
Konzett, B. »...dann habe ich Deutsch mit die Hilfe von meiner Muttersprache besser verstanden.« Zum Potenzial von Erstsprachen und Übersetzung für den DaZ-Unterricht.	2019	Artikel in einer Zeitschrift
Krumm, H.-J. Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten.	2010	Beitrag im Arbeitskreis DaF Rundbrief
Lehnen, K. Wie sich das Schreiben für die Sprachreflexion in der Schule nutzen lässt - und umgekehrt. Ansätze einer reflexiven Schreibdidaktik.	2011	Beitrag in einem Sammelband
Lingnaue, B. & Melhem, U. Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt für Sprachreflexion: Arbeit mit einem zweisprachigen Bilderbuch in einer multilingualen dritten Klasse.	2016	Beitrag in einem Sammelband
Montanari, E. & Panagiotopoulou, J. A. Mehrsprachigkeit im Unterricht.	2019	Buchkapitel
Oomen-Welke, I. Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext.	2006	Beitrag in einem Handbuch
Pokitsch, D., Steinberg, L. & Zernatto, E. »Keine Panik! Es bringt nix!« Grundrisse einer mehrsprachigkeitssensiblen Didaktik wissenschaftlichen Schreibens.	2018	Beitrag in einem Sammelband
Wildemann, A., Akbulut, M& M. Bien-Miller, L. Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens.	2016	Artikel in einer Zeitschrift

Tabelle 1: Literatur, Eckdaten (eigene Abbildung)

Quelle	Zielgruppe für Sprachreflexion	Methoden zur Sprachreflexion	Begründung für Einsatz von Sprachreflexion	Kommentar
Alagöz-Bakan, Ö., Nerven A. & Hansmeier, J.	mehrsprachige Studierende	mehrsprachiges Freewriting, mehrsprachige Mindmaps, Sprachenporträt	Unterstützt sowohl die Persönlichkeitsentwicklung als auch das eigene Schreiben und schafft eine Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit.	Freewritings und Mindmaps sind Methoden, die in der Schreibberatung, u.a. im Schreibmentoring, schon Anwendung finden. Die Studierenden können alle ihre sprachlichen Ressourcen bei diesen Übungen nutzen, d.h., dass sie nicht nur auf Deutsch, sondern auch in allen anderen Sprachen arbeiten können. Sprachenporträts visualisieren und schaffen Bewusstsein für eben diese sprachlichen Ressourcen.
Bildungsdirektion für Wien und Österreichische Kinderfreunde	Pädagog*innen in Kindergärten und Schulen	Sprachenporträt und Sprachbiografie	Mehrsprachigkeit sichtbar machen, um praktische Annäherungen an die Sprachvermittlung und den Spracherwerb zu bieten	Beide Übungen sind sowohl in Präsenz als auch online umsetzbar. Das Sprachenporträt visualisiert alle Ressourcen, die für den Schreibprozess verwendet werden können. Die Sprachbiografie zeigt den Zusammenhang mit Identität und Lebensereignissen auf – schriftlich sowie mündlich.
Konzett, B.	Migrant*innen, DaZ	Übersetzung von L1 in L2	Der Spracherwerb soll vereinfacht werden.	Das Übersetzen von einer Erstsprache in eine andere Sprache kann nicht nur den Spracherwerb vereinfachen, sondern kann auch helfen in den Schreibfluss zu kommen und somit den Schreibprozess unterstützen.
Krumm, H.-J.	Migrant*innen (von Kindern bis hin ins Erwachsenenalter)	Sprachenporträt und Sprachbiografie	Sprachenporträts bzw. Sprachbiografien ermöglichen einen ganzheitlichen Blick auf Sprache und schaffen ein sprachenfreundliches Klima und günstige Voraussetzungen für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit.	Beide Methoden sind sowohl in Präsenz als auch online umsetzbar und machen die sprachlichen Ressourcen, die für den Schreibprozess verwendet werden können, sichtbar.

Quelle	Zielgruppe für Sprachreflexion	Methoden zur Sprachreflexion	Begründung für Einsatz von Sprachreflexion	Kommentar
Lehnen, K.	Hauptsächlich Schüler*innen in mittlerer Schulstufe, aber auch im Hochschulkontext	Schreiben: Schreibtagebuch, Arbeitsjournal, Prozessportfolio, Produktportfolio	Stützt den Erwerb von Schreibkompetenz.	Diese Schreibübungen können helfen, das Schreibprojekt zu starten, sind aber eher Einzelübungen und weniger für die Schreibberatung zu empfehlen.
Lingnaue, B. & Melhem, U.	Schüler*innen in einer multilingualen Grundschulklasse	Sprachkontrastive Arbeit im Grammatikunterricht	Es sollen gleiche Chancen für mehr- und einsprachige Kinder im Grammatikunterricht geschaffen werden.	Beim sprachkontrastiven Arbeiten liegt der Fokus darauf, den Prozess vor und während des Schreibens zu unterstützen und ist somit gut für die Schreibberatung geeignet.
Montanari, E. & Panagiotopoulou, J. A.	Mehrsprachige Schüler*innen	Translanguaging	Zum Einsatz des gesamten Sprachenrepertoires beim Lernen, um so viel Verständigung wie möglich zu erreichen.	Translanguaging, das abwechselnde Nutzen von Sprachen und dann erst in weiterer Folge zu übersetzen, kann in der Schreibberatung bei mehrsprachigen Studierende den Schreibprozess erleichtern.
Oomen-Welke, I.	Ein- und mehrsprachige Grundschul Kinder sowie mehrsprachige Erwachsene	Sprachbiographie, Sprachenreihenfolge, Sprachvergleiche	Regt zur Überlegung der Gestaltung des Deutschunterrichts in Bezug auf Sprachbewusstsein an, sodass nicht nur bilinguale, sondern auch monolinguale Kinder davon profitieren.	Da schon die Begründung der Quelle darauf verweist, dass diese Sprachreflexionsübungen nicht nur für mehrsprachige Personen, sondern für alle interessant sind, kann der Einsatz dieser drei Übungen in der Schreibberatung helfen, Bewusstsein zu schaffen, welche Ressourcen im Schreibprozess zur Verfügung stehen.
Pokitsch, D., Steinberg, L. & Zernatto, E.	Studierende	„Ich und meine Sprachen“ (Übung mit Post-its)	Studierende sollen ihr gesamtes sprachliches Repertoire im Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens nutzen können.	Ist mit wenig Aufwand sowohl in Präsenz als auch online umsetzbar. Diese Übung visualisiert alle Sprachressourcen und zeigt ihre Verwendung im privaten sowie im universitären Kontext.
Wildemann, A., Akbulut, M& M. Bien-Miller, L.	Ein- und mehrsprachige Kinder im Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe	Sprachelizitation	Das Sprachenlernen und die Sprachkompetenz werden gefördert.	Da es sich hierbei um eine Übung zum Sichtbarmachen der Sprachkompetenz handelt, eignet sich diese Übung nicht für das Setting der Schreibberatung.

Tabelle 2: Literatur, Analyse (eigene Abbildung)

Analyse

Die Literatur wurde darauf hingehend untersucht, welche Zielgruppe(n) für die Arbeit mit den jeweiligen Sprachreflexionen vorgeschlagen werden. Des Weiteren war unser Ziel, unsere Hypothese, dass die Zielgruppe(n) vermehrt oder hauptsächlich Kinder im Primär- und Sekundärbereich sind, die aufgrund ihrer migrationsgeschichtlich bedingten Mehrsprachigkeit angesprochen werden, zu überprüfen. Die Analyse des Korpus hat gezeigt, dass die Zielgruppe für Sprachreflexion und Sprachreflexionsübungen tatsächlich hauptsächlich Kinder im Primär- und Sekundärbereich mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit sind. Allerdings werden sie nicht als Migrant*innen bezeichnet, sondern z.B. bei Montanari & Panagiotopoulou (2019) als mehrsprachige Schüler*innen oder bei Lingnaue & Melhem (2016) als Schüler*innen in einer multilingualen Grundschulklasse. Es nennen nur zwei der zehn Quellen (Krumm, 2010; Konzett, 2019) explizit Migrant*innen als Zielgruppe für Sprachreflexion. In den anderen Quellen (u.a. Wildemann, Akbulut & Bien-Miller, 2016) wird oftmals der Ausdruck „mehrsprachig“ bevorzugt, mit ihm ist aber trotzdem migrationsbedingte Mehrsprachigkeit gemeint. Wie bereits argumentiert wurde, ist die gezielte und kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Sprachen aber auch für Menschen relevant, die nicht migrationsbedingt mehrsprachig sind. Auch Oomen-Welke (2006, 458) vertritt diese Meinung, denn laut ihr bleibt niemand „im mehrsprachigen Kontext [...] unberührt von Sprachfragen.“ Erwachsene und insbesondere Studierende an der Hochschule werden im wissenschaftlichen Diskurs eher außer Acht gelassen. Pokitsch, Steinberg und Zernatto² (2018) stellen eine Ausnahme dar, da es sich bei der Sprachreflexionsübung „Ich und meine Sprachen“ um eine Methode handelt, die explizit für den universitären Kontext gedacht ist.

Die Methoden beziehungsweise Mittel der Sprachreflexion sind äußerst divers. Allerdings wurden die Übungen Sprachenporträt und Sprachbiografie wiederholt in der Literatur empfohlen, beide jeweils in drei der Quellen. Zusätzlich zu diesen beiden bereits beschriebenen Übungen wurden auch Sprachelizitation d.h. eine Messung von Sprachkompetenz (Wildemann, Akbulut & Bien-Miller 2016), Translanguaging, dem „Umgang mit Sprachen, bei dem alle Beteiligten all ihre sprachlichen Ressourcen einsetzen dürfen“ (Montanaria & Panagiotopoulou, 2019 106) d.h. zwischen ihren Sprachen wechseln, mehrsprachige Mindmaps sowie Freewritings (Alagöz-Bakan, Nervin & Hansmeier, 2016) als Übung zur Sprachreflexion genannt. Diese Methoden sind hinsichtlich ihres Anwendungsbereichs und Kontexts etwas eingeschränkter und wurden weniger häufig, jeweils nur einmal, in unserem Korpus behandelt. In einem weiteren Schritt der Analyse wurden in den untersuchten Texten die Begründung für den Einsatz von Sprachreflexion sowie die Beschreibung des Mehrwerts, der für die Zielgruppe entstehen soll, herausgesucht. Hinsichtlich der Begründungen fanden wir viele unterschiedliche Ansätze in unserem Korpus: Die Begründungen reichen von Spracherwerbsförderung, Entwicklung der Schreibkompetenz bis hin zur inklusiven Gestaltung des Deutschunterrichts. In der Literatur des Korpus wird Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource angesehen, was sich auch in den Begründungen für die Anwendung von Sprachreflexionsübungen widerspiegelt. Pokitsch, Steinberg & Zernatto (2018, 103) betonen beispielsweise die Handlungsfähigkeit im wissenschaftlichen Umfeld, die durch die Arbeit

² Das hängt vermutlich damit zusammen, dass Pokitsch, Steinberg und Zernatto diese Methode auch im Kontext der Universität Wien erarbeitet haben und selbst als Schreibmentorinnen am CTL tätig waren.

mit Sprachreflexionen erlangt werden soll, denn Studierende „stehen [...] vor der großen Aufgabe, in einem sprachlichen Register möglichst schnell handlungsfähig werden zu müssen“. Um eben diese Handlungsfähigkeit zu erlangen, „kann die Reflexion und gezielte Betrachtung von Sprache den Erwerb von Schreibkompetenz stützen“ (Lehnen, 2011, 141). Außerdem soll durch den „Fokus auf das Potential des individuellen sprachlichen Repertoires“, den Sprachreflexion bietet, illustriert werden „in welchen Phasen und auf welche Weise Sprachen, Register und Stile etc. neben der Wissenschaftssprache Deutsch beim wissenschaftlichen Schreiben produktiv genutzt werden können“ (Pokitsch, Steinberg & Zernatto, 2018, 108). Zusätzlich zu den verschiedenen Sprachen werden hier eben auch Register und Sprachstile als Ressource im wissenschaftlichen Schreibprozess genannt. Das zeigt auch, dass sich gerade im Hochschulkontext ein Abweichen von der „Norm Wissenschaftssprache Deutsch“ im Schreibprozess für alle Studierenden als hilfreich erweisen kann. Eine weitere Begründung für den Einsatz von Sprachreflexion ist das Argument, durch Mehrsprachigkeit „so viel Verständigung wie möglich zu erreichen“, da in Alltagssituationen mehrere Sprachen eine ausgleichende Ressource für erfolgreiches Handeln sein können (Montanaria & Panagiotopoulou, 2019, 106).

Krumm (2010, 22) zeigt auf, dass in diversen sozialen Kontexten, wie zum Beispiel im Bereich Schule, „Mehrsprachigkeit, nicht als ausgleichendes oder sogar zusätzliches Kapitel, sondern als diskriminierender Nachteil gesehen“ wird. Allgemein sollte Mehrsprachigkeit aber als wertvolle, gewinnbringende Ressource betrachtet werden, dies ist bereits „auf internationalen Tagungen oder beim wissenschaftlichen Arbeiten [...] gängig. In der Schule ist diese Praxis bisher noch nicht in der Breite aller Fächer angekommen – obwohl sie hier sinnvoll angewendet werden könnte“ (Montanaria & Panagiotopoulou, 2019, 106).

Unter Berücksichtigung der genannten Begründungen haben wir in der Kategorie „Kommentar“ unsere Meinung und Anmerkungen für das Setting der Schreibberatung gesammelt. Schreibberatung kann im akademischen Kontext in verschiedenen Formen stattfinden, an der Universität Wien z.B. im Schreibmentoring oder in Einzelberatungen. In unseren Kommentaren stellen wir Überlegungen an, welche der Methoden man im Schreibberatungskontexten einsetzen könnte. Gleichzeitig möchten wir festhalten, dass diese Methoden nicht nur für den akademischen Kontext brauchbar sind, genauso können sie in der Arbeit mit Schüler*innen in der Schule oder Kursteilnehmer*innen in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden. Unseres Erachtens sind die Übungen von neun der zehn Quellen für die Schreibberatung geeignet. Die Übung „Sprachelizitation“ (Wildemann, Akbulut & Bien-Miller 2016), die sich mit dem Sichtbarmachen von Sprachkompetenz im Sinne von Leistungsniveaus befasst, erscheint uns für den Kontext der Schreibberatung unpassend. Der Einsatz aller anderen Sprachreflexionsübungen aus dem Korpus sehen wir als passend und sinnvoll für die Schreibberatung.

Fazit

Sprachreflexion – warum, für wen und wie? Anhand drei Methoden, die detailliert vorgestellt wurden (Sprachenporträt, Sprachbiografie und „Ich und meine Sprachen“), wurde argumentiert, dass Sprachreflexion hinsichtlich verschiedener Aspekte bereichernd sein kann: So kann das Bewusstsein über das eigene sprachliche Repertoire zu einem gesteigerten Selbstbewusstsein führen, in

beruflicher und privater Hinsicht von Vorteil sein und beim Zurechtfinden in einer mehrsprachigen Welt helfen. Außerdem kann Sprachreflexion für alle Menschen nützlich und wertvoll sein. Sie ist nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene interessant. Der Fokus auf Menschen, besonders Schüler*innen, mit Migrationsbiografie im wissenschaftlichen Diskurs zu Sprachreflexion scheint aus unserer Sicht nicht gerechtfertigt. Sprachreflexion sollte auch im Erwachsenenalter vermehrt thematisiert werden, besonders im tertiären Bildungsbereich. Durch die Analyse des Korpus wurde deutlich, dass es im wissenschaftlichen Diskurs der zehn ausgewählten Quellen der Fachliteratur zum Thema Mehrsprachigkeit einen Fokus auf Menschen mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gibt. Ein erweiterter Blick auf Mehrsprachigkeit innerhalb der Fachliteratur könnte unter Umständen dazu führen, dass noch mehr Menschen, egal welche Sprachen, Soziolekte, Jargons etc. sie sprechen, von Sprachreflexion profitieren könnten. Es muss jedoch bedacht werden, dass unser Korpus aufgrund des kleinen Umfangs nur bedingt repräsentativ ist.

Dieser Artikel soll Anregungen und Ideen bieten, im universitären Kontext mit Sprachreflexion zu arbeiten und Studierende somit darauf aufmerksam machen, dass sie in ihrem Studium durchaus von allen ihren sprachlichen Ressourcen Gebrauch machen und von diesen profitieren können. Denn selbst wenn das geschriebene Endprodukt auf Deutsch verfasst wird, spricht nichts dagegen, im Arbeitsprozess alle sprachlichen Ressourcen zu nutzen. Denn „[i]ndem wir Studierende dabei unterstützen, ihre je eigene Stimme, als eine vielstimmige zu entwickeln, versuchen wir einen kleinen Beitrag zu einer tatsächlich gelebten Mehrsprachigkeit an Hochschulen zu entwickeln“ (Pokitsch, Steinberg & Zernatto, 2018, 115). In diesem Sinne sollen Akteur*innen im Bildungsbereich dazu angeregt werden, alle Menschen als mehrsprachig zu sehen und mit Sprachreflexion das Potential des individuellen Sprachrepertoires voll auszuschöpfen.

Literatur

Primärliteratur:

Alagöz-Bakan, Ö., Nervin A. & Hansmeier, J. (2016). Chancen der Einbindung von Mehrsprachigkeit in die Schreibberatung. In Alagöz-Bakan, Ö., Knorr, D. & Krüsemann, K. (Hrsg.), Akademisches Schreiben. Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten (79-85). Universitätskolleg-Schriften. Bd. 14.

Bildungsdirektion für Wien und Österreichische Kinderfreunde (2019). Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen: Basiswissen und Reflexionsbögen zur Förderung institutioneller Mehrsprachigkeit. Abgerufen am 02.01.2021 von https://europabuero.wien/download/Wiener_Mehrsprachigkeits_Handbuch.pdf

Konzett, B. (2019). »...dann habe ich Deutsch mit die Hilfe von meiner Muttersprache besser verstanden.« Zum Potenzial von Erstsprachen und Übersetzung für den DaZ-Unterricht. DaF-Mitteilungen 1+2/35, 142-158.

Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten. Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache (AkDaf) Rundbrief 61, 16-24.

Lehnen, K. (2011). Wie sich das Schreiben für die Sprachreflexion in der Schule nutzen lässt - und umgekehrt: Ansätze einer reflexiven Schreibdidaktik. In Arendt, B. (Hrsg.), Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz (141- 163). Göttingen: V&R unipress.

Lingnaue, B. & Melhem, U. (2016). Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt für Sprachreflexion: Arbeit mit einem zweisprachigen Bilderbuch in einer multilingualen dritten Klasse. In Rosenberg, P., & Schroeder, C. (Hrsg.), Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit (207-237). Berlin: De Gruyter.

Montanari, E., & Panagiotopoulou, J. A. (2019). Mehrsprachigkeit und Bildung in KITAS und Schulen. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Oomen-Welke, I. (2006). Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In Bredel, U., Hartmut, G., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.), Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch (452-463). Paderborn: Schöningh.

Pokitsch, D., Steinberg, L., & Zernatto, E. (2018). »Keine Panik! Es bringt nix!« Grundrisse einer mehrsprachigkeitssensiblen Didaktik wissenschaftlichen Schreibens. In Gessner, E., Giambalvo Rode, J., & Kuhley, H. P. (Hrsg.), Atlas der Mehrsprachigkeit in Europa: Mehrsprachigkeit als Chance (103-117). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Wildemann, A., Akbulut, M., & Bien-Miller, L. (2016). Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache (42-56). Universität Koblenz-Landau.

Sekundärliteratur:

Alagöz-Bakan, Ö, D. Knorr, & K. Krüsemann (Hrsg.) (2016). Akademisches Schreiben: Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten (Universitätskolleg-Schriften. Bd. 14). Hamburg: Universität Hamburg. Abgerufen am 18.02.2021 von <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-014.pdf>

Bormann, I. (2011). Zwischenräume Der Veränderung: Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften.

Busch, B. (2012). Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien. Klagenfurt: Drava-Verlag.

Busch, B. (2017). Mehrsprachigkeit. 2. Aufl. Wien: Facultas.

Diaz-Bone, R. (2017). Diskursanalyse. In L. Mikos, & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (131-145). 2., Völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz München: UVK.

Gogolin, I. & U. Neumann (1991): Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift* 43, 6-13.

International Office der Universität Wien (2020). International Report 2020. Abgerufen am 18.02.2021 von https://international.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_ie/International_Report/Intern.Report_2020_final.pdf

Krumm, H.-J. (2001). Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. In H.-J. Krumm, & E.-M. Jenkins (Hrsg.) *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts* Wien: eviva WienerVerlagsWerkstatt für Interkulturelles Lernen und Deutsch als Fremdsprache.

Neuland, E., & C. Peschel (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Tophinke, D. (2002). Lebensgeschichte und Sprache: Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76, 1-14.

Prexl, L. (2017). *Mit der Literaturübersicht die Bachelorarbeit meistern für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Konstanz: UVK.



Unsichtbar im eigenen Text?

Einstellungen von Studierenden der Philosophie zum Ich-Gebrauch in Prüfungs- und Qualifizierungsarbeiten

Nicky Deluggi (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuerin: Mag.^a Dr.ⁱⁿ Karin Wetschanow, Universität Wien)

Abstract:

Der vorliegende Artikel untersucht die Einstellungen von Studierenden der Philosophie zu Selbstreferenz in Prüfungs- und Qualifizierungsarbeiten. Es wird der Frage nachgegangen, wie angemessen Studierende den Gebrauch des Pronomens „ich“ in verschiedenen Autor*innenrollen empfinden und ob dieses Urteil in Zusammenhang mit dem Kriterium der Textsicherheit steht. Den theoretischen Hintergrund bilden die Funktionen des Ich nach Tang und John (1999) sowie Hylands (2005) Ausführungen zum rhetorischen Potential des Ich. Zwei Hypothesen wurden überprüft: Je riskanter die Autor*innenrolle, desto unangemessener wird der Ich-Gebrauch empfunden und je niedriger die Textsicherheit, desto unangemessener wird der Ich-Gebrauch empfunden. Zur Beantwortung der Fragestellung wurde ein quantitativer Online-Fragebogen mit Studierenden des Bachelorstudiums Philosophie der Universität Wien durchgeführt. Aus der Untersuchung geht hervor, dass der Ich-Gebrauch in low-risk Autor*innenrollen im Schnitt als angemessener bewertet wird als in high-risk Funktionen. Das Kriterium der Textsicherheit nahm keinen Einfluss auf die Bewertung der Angemessenheit.

Keywords: Selbstreferenz, Ich-Gebrauch, Ich-Tabu

Empfohlene Zitierweise:

Deluggi, N. (2021): Unsichtbar im eigenen Text? Einstellungen von Studierenden der Philosophie zum Ich-Gebrauch in Prüfungs- und Qualifizierungsarbeiten. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 4, 87-100. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210406>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

ISSN: 2709-3778

Unsichtbar im eigenen Text?

Einstellungen von Studierenden der Philosophie zum Ich-Gebrauch in Prüfungs- und Qualifizierungsarbeiten

Nicky Deluggi (Universität Wien)

Einleitung

Die Frage, inwiefern und an welchen Stellen Verfasser*innen im Text sichtbar werden, wird in der Sprachwissenschaft unter dem Begriff der Selbstreferenz erforscht; ein Thema, dem in der schreibwissenschaftlichen Forschung der letzten Jahrzehnte viel Aufmerksamkeit gewidmet wurde: Viel rezipierte Untersuchungen von Katrin Girgensohn, Torsten Steinhoff und Harald Weinrich zeigen, dass Formulierungen, die das eigene Ich als Autor*in durchscheinen lassen, häufig als unwissenschaftlich wahrgenommen werden. In manchen Disziplinen herrscht sogar ein regelrechtes Ich-Tabu (Girgensohn, 2008; Steinhoff, 2007a; 2007b; Weinrich, 1989). In Folge ziehen sich manche Autor*innen in einer Art linguistischen „Deagentivierung“ aus ihren eigenen Texten zurück bzw. werden als Schreibende regelrecht unsichtbar (Polenz, 1981, 105). Besonders Studierende haben oft Schwierigkeiten mit dem Sichtbarwerden in universitären Qualifizierungsarbeiten (e.g. Proseminararbeiten, Seminararbeiten, Abschlussarbeiten, Hausarbeiten) (Girgensohn, 2008, 298; Girgensohn & Sennewald, 2012, 122). Die folgende Arbeit knüpft direkt an diese Sachlage an.

Mittels eines quantitativen Online-Fragebogens untersuche ich die Einstellungen von Bachelorstudierenden der Philosophie zum Ich-Gebrauch als Form der Selbstreferenz in Prüfungs- und Qualifizierungsarbeiten. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es zu ermitteln, wie angemessen Studierende der Philosophie den Ich-Gebrauch in seinen verschiedenen Funktionen empfinden und in welchem Zusammenhang sein Einsatz zum Kriterium der Textsicherheit steht. Die Philosophie als inhärent argumentations- und meinungsorientiertes Fach erfordert in der Regel auch von den zu verfassenden Qualifizierungsarbeiten eine explizit eigene Argumentation und bietet sich demnach als disziplinäre Eingrenzung an. Folgende Fragen leiten meine Analyse: In welchen Funktionen bzw. Autor*innenrollen erachten Philosophiestudierende den Einsatz des Ich als angemessen? Liegen der Bewertung der Angemessenheit strategische Muster des Ich-Gebrauchs zugrunde? Ändert sich mit zunehmender Textsicherheit die Einschätzung der Angemessenheit des Ich-Gebrauchs?

Im Folgenden wird zunächst näher auf den Begriff der Selbstreferenz und die strategischen sowie psycho-sozialen Implikationen des Ich-Gebrauchs für studierende Autor*innen eingegangen. In Unterkapitel „Ich ist nicht gleich Ich?“ wird der Ich-Gebrauch in verschiedenen Autor*innenrollen und Funktionen beleuchtet. Basierend auf diesen theoretischen Überlegungen lege ich im Anschluss folgende beiden Hypothesen dar: Einerseits möchte ich davon ausgehen, dass je riskanter die Autor*innenrolle, desto unangemessener wird der Ich-Gebrauch empfunden. Zudem nehme ich an, dass je niedriger die Textsicherheit, desto unangemessener wird der Ich-Gebrauch empfunden. Im darauffolgenden Methodenteil werden Aufbau und Durchführung des Online-Fragebogens im Detail

erklärt, anhand dessen obige Hypothesen geprüft wurden. Darauf folgt die Auswertung der Ergebnisse, deren Diskussion und das Fazit.

Rhetorisches Ass oder Kriterium für Unwissenschaftlichkeit? Implikationen des Ich-Gebrauch als Selbstreferenz

Wie bereits angerissen bezieht sich der Begriff der Selbstreferenz darauf, inwiefern Verfasser*innen im Text sichtbar werden. Selbstreferenz lässt sich mittels diverser Formulierungen realisieren,¹ für diese Arbeit wird jedoch ausschließlich der Gebrauch des Personalpronomens Ich als Mittel der Selbstbenennung (*self-mention*, Hyland, 2005, 181) untersucht.

Für das Verständnis der vorliegenden Arbeit ist der Gebrauch des Personalpronomens als sozio-linguistisches Phänomen, eingebettet in ein strategisches Rahmenwerk zu sehen. Nach dem Linguisten Ken Hyland haben wissenschaftliche Autor*innen zwei sprachliche Instrumentarien zur Verfügung, um überzeugende Argumente zu konstruieren: *engagement* (Leser*in wird mit einbezogen) und *stance*. Letzteres Schlüsselkonzept umfasst die Kommunikation der eigenen Rolle, Einstellungen, Meinungen und Überzeugungen an die Leser*innen (Hyland, 2005, 174; Schmidt, 2016, 43). Solches *stance-taking* ist eng mit sozio-psychologischen Vorgängen und strategischem Verhalten verbunden: Die Konstruktion einer gewissen Persona im Text, etwa durch das Personalpronomen Ich, folgt nicht nur den Regeln wissenschaftlicher Konventionen, sondern ist auch in „übergreifende Prinzipien der sozialen Interaktion wie z.B. Höflichkeitsregeln“ eingebunden (Schmidt, 2016, 12; Myers, 1989).

Das ICH definiert in direkter Weise den Sprecher bzw. den Autor eines Textes und gibt Aufschluss darüber, welche Identität(en) er sich in der sprachlichen Interaktion zuschreibt, welchen Gruppen er sich zuordnet (und welchen dadurch auch nicht) und wie er generell von seinem Gegenüber wahrgenommen werden will. (Schmidt, 2016, 6)

Das Level an „Persönlichkeit“ im Text zu kontrollieren kann also zur zentralen Strategie beim Aufbau eines überzeugenden Arguments werden (Hyland, 2005, 173; Fløttum, Gedde-Dahl, & Kinn, 2006, 96). Dadurch, dass das Ich die Autor*innen klar sichtbar macht, hat es die rhetorische Kraft, eigene Gedanken als original und neu zu markieren und so ein kompetentes Bild der Forscher*innen zu vermitteln (Hyland, 2002, 1110). Doch durch dieses Sichtbarwerden im Text entsteht gezwungenermaßen auch Angriffsfläche: Indem eine Aussage klar als „meine“ markiert wird, bin auch ich es, die*der Verantwortung für deren Inhalt und Korrektheit übernehmen muss. Wird das Ich hingegen vermieden, stehen Fakten unabhängig von den Forschenden und es wird Abstand von möglicher Falsifizierung gewonnen (Harwood, 2005, 1208). Der Ich-Gebrauch ist daher mit einem gewissen Gesichtverlust (*high-risk*) verbunden, während unpersönliche Formulierungen die Autor*innen in geringerem Ausmaß einem solchen Risiko aussetzen (*low-risk*) (Tang und John, 1999; Hyland, 2002).

Insbesondere für Studierende ist die Implikation von Autorität, persönlicher Bindung an das Behauptete, sowie gesteigerter Verantwortung für das Geschriebene ein guter Grund, den Ich-Gebrauch zu meiden, zumal der eigene Text im Prüfungskontext ja einer Benotung unterlaufen wird (Girgensohn &

¹ Um nur einige Beispiele zu nennen: Abgesehen vom Ich-Gebrauch zeigt sich Selbstreferenz etwa in *hedges*, *boosters*, *attitude markers* (Hyland, 2005, 177), Passivformulierungen, Partizipialkonstruktionen, Funktionsverbgefügen, Nominalisierungen oder Lexemen (Steinhoff, 2007b, 165-166).

Sennewald, 2012, 122):

The authorial pronoun is a significant means of promoting a competent scholarly identity and gaining acceptance for one's ideas, and while these students were sensitive to its rhetorical effects, they were reluctant to accept its clear connotations of authority and personal commitment. As a result they significantly underused authorial pronouns and determiners, downplayed their role in the research, and adopted a less clearly independent stance compared with expert writers. (Hyland, 2002, 1110)

Trotz dieses rhetorischen Potentials sehen viele Autor*innen der Fachliteratur den Default im deutschen Sprachraum in einer bewusst unpersönlichen Schreibweise (Koutsantoni, 2007, 151), die Harald Weinrich (1989) als „Ich-Tabu“ bezeichnet.² Angesichts der wissenschaftlichen Kriterien der Objektivität und Sachbezogenheit werden Forschungsergebnisse bevorzugt entbunden von Meinung und Subjektivität, als von den Autor*innen losgelöste *hard facts* dargestellt (Moll & Thielmann, 2016, 110). Der Sprachwissenschaftler Thorsten Steinhoff widerlegt in seiner Dissertation die Annahme eines totalen Ich-Tabus, beobachtet jedoch eine Abnahme des Ich-Gebrauchs mit zunehmender Schreiberfahrung. Studierende bedienen sich öfter des Ich als Expert*innen, wobei sie dieses meist in autobiographischer, erzählender Form einsetzen. Es ist vor allem dieses subjektive Erzähler-Ich (entgegen dem Verfasser-Ich und dem Forscher-Ich), dem es an wissenschaftlichem Kontextualisierungspotential fehlt: In Steinhoffs Analyse wurden Texte mit vermehrtem Erzähler-Ich-Gebrauch aufgrund des entstehenden Bildes einer Person hinter dem Text als unwissenschaftlicher und „studentischer“ kategorisiert, als sie es womöglich waren (2007a, 22, 23; 2007b, 176). Ein solcher „naiver“ Ich-Gebrauch wird im Laufe der akademischen Karriere jedoch, wie bereits erwähnt, immer seltener, zumal „die Lerner [...] das ich [...] zunehmend kontrollierter und wissenschaftstypischer“ einsetzen (Steinhoff, 2007a, 23-24). Die Beobachtungen von Hyland und Steinhoff zeigen auf, dass der Ich-Gebrauch in beinahe gegensätzlicher Weise zu einem Kriterium der sprachlichen Wissenschaftlichkeit des Textes werden kann: als rhetorisches Ass oder Zeichen einer wissenschaftlich naiven Schreibweise.

Ist Ich nicht gleich Ich? Ich-Gebrauch in verschiedenen Autor*innenrollen

Die oben beschriebenen rhetorischen Implikationen des Ich-Gebrauchs sind dabei nicht festgeschrieben, sondern variieren je nach funktionellem Kontext, in dem das Personalpronomen eingesetzt wird. Das bedeutet, dass der Ich-Gebrauch je nach Funktion als unterschiedlich wissenschaftlich oder unterschiedlich „riskant“ eingeschätzt wird. In der Fachliteratur werden solche Funktionen oder Autor*innenrollen auf unterschiedliche Art und Weise benannt und klassifiziert. Diese Arbeit stützt sich auf die Klassifizierung nach Ramona Tang und Suganthi John (1999, 27-29), welche hier kurz zusammengefasst wird.

Das Ich als (1) *representative* wird in der ersten Person Plural ausgedrückt und lässt die Verfasser*innen (und eventuell auch die Lesenden) in einer größeren Gruppe verschwinden (z.B. „Sokrates' Philosophie, wie wir sie heute kennen, wurde von Platon verschriftlicht“). Ebenfalls in wir-Form steht das Ich als (2) *guide through the essay*, das Leser*innen gewissermaßen durch den Text führt und begleitet („Kommen wir nun zu folgendem Beispiel“). Die Rolle des (3) *architect of the essay* erfüllt eine ähnliche Funktion,

² Im anglo-sächsischen Sprachraum erfreut sich der Ich-Gebrauch in der Regel größerer Beliebtheit (Schmidt, 2016).

stellt aber das Ich als organisierende und strukturgebende Instanz stärker in den Vordergrund.³ Für die vorliegende Arbeit habe ich die Rolle des *architect* noch weiter differenziert, in *architect*, *Struktur* („In folgendem Kapitel werde ich näher auf Judith Butlers Argumentation eingehen“), *Lesesteuerung* („Ich werde später auf diese These zurückkommen“) und *outlining* des Forschungsvorhabens („Daher möchte ich mich darauf beschränken, lediglich die ersten beiden Prämissen zu widerlegen“). (4) Die Funktion des *recounter of the research process* wird verwendet, um Bericht über den Forschungsprozess und die angewandten Methoden zu erstatten.

Die bis jetzt genannten vier Funktionen Tang und Johns (1999) folgen einem eher textkommentierenden Zweck und sind in der Regel nicht an Meinungsäußerung gebunden: Das Ich markiert hier weniger die Einstellung der Schreibenden zum Gesagten, sondern zeigt vielmehr deren Rolle im Forschungsprozess sowie die Forschungsmethode oder Gliederungselemente der Arbeit auf. Weitert man die Zuschreibungen *high-risk* und *low-risk* von persönlichen und unpersönlichen Formulierungen auf die Autor*innenrollen selbst aus, handelt es sich hier um *low-risk* Ich-Gebrauch.

Tang und John (1999) zufolge kann das Ich jedoch auch meinungstragende Autor*innenrollen einnehmen: Die Funktion des (5) *opinion-holder* signalisiert die eigene Einstellung oder Meinung, allerdings zu bereits Bekanntem (z.B. Ablehnung, Zustimmung, Interesse etc.). Das Ich als (6) *originator* hingegen markiert die Produktion von originalen, neuen Inhalten; es argumentiert, bringt eigene Schlussfolgerungen und Thesen hervor. Wird das „wertfreie“ Terrain des Textkommentars verlassen, ändert sich auch das Risiko im Gebrauch. In der hier gelisteten Reihenfolge von *representative* zu *originator* gerät man selbst als Verfasser*in immer mehr in den Vordergrund. Tang und John interpretieren diese Hierarchie der Autor*innenrollen als eine Zunahme von „autoritativer Machtausübung“:

By a powerful authorial presence, we mean that the writer displays a high level of authority within the text, where ‘authority’ has elements of both its common meanings of ‘a right to control or command others’ and ‘knowledge or expertise in a particular field’, as well as a meaning more specific to this article - the quality belonging to an ‘author’, where ‘author’ is used in [the] very specialized sense of ‘a maker of meaning’. (Tang & John, 1999, 26)

Die klare Verbindung zwischen Autor*in und Text (*quality of belonging*) bringt eine steigende Verantwortung bezüglich des Geschriebenen mit sich, was einen *high-risk* Gebrauch des Personalpronomen Ich nach sich zieht (Harwood, 2005, 1211; Hyland, 2002, 1104).

In den bisherigen Ausführungen habe ich aufgezeigt, dass Selbstreferenz durch Ich-Gebrauch mit einem gewissen Risiko für die Schreibenden verbunden ist, das je nach Autor*innenrolle variieren kann. Zudem kann das Ich als Kriterium der sprachlichen Wissenschaftlichkeit herangezogen werden, d.h. es kann dazu beitragen, dass Texten Wissenschaftlichkeit an- oder aberkannt wird. Anhand dieser Erkenntnisse lassen sich einige Hypothesen und Annahmen ableiten, die im nächsten Unterkapitel thematisiert werden.

Hypothesen

Die Philosophie, wie viele andere Geistes- und Sozialwissenschaften, greift methodisch zum Großteil auf interpretative und hermeneutische Verfahren zurück. Daher kann es schwierig sein, den Inhalt

³ *Architect* sowie *guide* decken sich auch gut mit Steinhoffs Verfasser-Ich (2007a) oder der *writer-role* bei Fløttum et al. (2006).

eines philosophischen Textes als vollständig losgelöst von dessen Verfasser*in zu betrachten (Schmidt, 2016, 39). Zudem wird im Fachbereich Philosophie in der Regel von erfolgreichen Prüfungs- und Qualifizierungsarbeiten erwartet, dass sie eigenes Gedankengut hervorbringen und dementsprechend (trotz hoffentlich sachlicher Argumentation) immer zu einem gewissen Grad subjektiv und meinungsbetont sind.⁴ Im Handbuch *Wissenschaftliches Arbeiten im Philosophiestudium* (Posselt, Flatscher, & Weiberg, 2018), nach dem sich Studierende am Institut für Philosophie der Universität Wien richten sollen, steht zum Ich-Gebrauch folgendes:

Lange Zeit verpönt, ist die Verwendung der Ich-Form mittlerweile im Allgemeinen akzeptiert. Eine zu häufige Verwendung wirkt allerdings unbeholfen und verleiht einem wissenschaftlichen Text den Charakter eines Erlebnisaufsatzes [...] Die Man-Form ist – besonders bei der Präsentation von Thesen – zu vermeiden, da sie eine undifferenzierte Allgemeinheit konnotiert (Posselt et al., 2018, 112).

Erkennbar ist hier die implizite Vorgabe, die eigenen Thesen als solche zu kennzeichnen und nicht hinter unpersönlichen Formulierungen zu verstecken. Allgemein werden Studierende angewiesen, sich zu überlegen, welche Perspektive gerade angebracht ist: Bei eigenen Thesen erscheint die Ich-Form angebracht, bei allgemein akzeptierten Sachverhalten eine man-Form (oder andere unpersönliche Konstruktion) (Posselt et al., 2018, 112). In den vom Institut vorgegebenen Richtlinien herrscht also kein Ich-Tabu. Ich gehe zur Hypothesenbildung von der Annahme aus, dass Studierende mit dem hier zitierten Handbuch vertraut sind und zudem wissen, dass Meinungsäußerung ein relevantes Kriterium für Prüfungs- und Qualifizierungsarbeiten ist.

Aus den Prämissen, dass eigene Standpunkte in den Text einfließen sollen und kein Ich-Tabu vorherrscht, lässt sich die Zwischenhypothese ableiten, dass Studierende den Ich-Gebrauch als durchaus angemessen empfinden könnten. Allerdings spielen natürlich auch Überlegungen zum Risiko des Ich-Gebrauchs in die Hypothesenbildung mit, denn die in der Philosophie geforderte Selbstreferenz bezieht sich vor allem auf die meinungstragenden Autor*innenrollen (*opinion-holder* und *originator*), die mit höherem Risiko für die Schreibenden verbunden sind. Ich nehme an, dass Studierende wegen dieses Risiko-Effekts den Ich-Gebrauch in meinungstragenden Funktionen als unangemessen(er) empfinden. Im Umkehrschluss möchte ich davon ausgehen, dass Studierende weniger Risiko für *low-risk* Funktionen verspüren und hier den Ich-Gebrauch als angemessen(er) empfinden. Meine erste Hypothese lässt sich also folgendermaßen formulieren: Je höher das Risiko der Autor*innenrolle, desto unangemessener empfinden Studierende den Ich-Gebrauch.

Aus Überlegungen zum strategischen Wert des Ich – in der Regel mit dem Ziel, die Leser*innenschaft zu überzeugen – lässt sich eine weitere Hypothese ableiten: Im Falle von Prüfungs- und Qualifizierungsarbeiten kann das Ich wohl auch bewusst eingesetzt werden, um eine gute Benotung zu erreichen (bzw. umgangen werden, um eine schlechte zu vermeiden). Hier liegt jedoch der Einwand nahe, dass auch dieses Potential durch den Risiko-Effekt ausgehebelt werden könnte (d'accord mit den Ergebnissen in Hyland, 2002, 1110). Ich möchte an dieser Stelle eine weitere denkbare Möglichkeit einbeziehen: Man macht sich als Verfasser*in dann im Text sichtbar, wenn man den Lesenden klar

⁴ Hier gilt natürlich zu beachten, dass der Grad an Subjektivität je nach Disziplin der Philosophie variiert: Der Teilbereich der Logik etwa lässt wahrscheinlich weniger Freiraum zur Argumentation und Interpretation als die Ethik. Da aber solche eindeutigen Spezialisierungen und Differenzierungen im BA-Studium weniger von Relevanz sind, kann dieser Aspekt hier vernachlässigt werden.

erkenntlich zeigen will, dass man selbst aus dem Text spricht und dass es die eigene Argumentation ist, die gerade gelesen wird. Das macht man plausiblerweise eher an solchen Textstellen, die man als gut gelungen einschätzt und derer man sich sicher ist. Ich will behaupten, dass bei gegebener Textsicherheit ein *high-risk* Ich-Gebrauch zu einem *low-risk* Gebrauch werden kann, da die Verantwortung gegenüber dem Geschriebenen ihre negative Konnotation verliert. Im Gegenteil, im Text sichtbar zu werden wird sogar strategisch wünschenswert, da eine klare Beziehung zwischen Verfasser*in und Inhalt in diesem Fall positive Auswirkungen auf die Bewertung des Textes haben könnte. Unter der Annahme, dass die Studierenden diese potenziell positive Wirkung des Ich-Gebrauchs auf Lehrende antizipieren, vermute ich einen Zusammenhang zwischen dem Ich-Gebrauch und der Textsicherheit: Mit steigender Textsicherheit steigt der Ich-Gebrauch, analog dazu kann mangelnde Textsicherheit zu einer bewussten Vermeidung des Ich führen. Hypothese 2 lautet demnach: Mit steigender Textsicherheit steigt die empfundene Angemessenheit des Ich-Gebrauchs. Hypothese 1 gilt trotzdem – allerdings kann der Risiko-Effekt durch gegebene Textsicherheit seinen Einfluss auf den Ich-Gebrauch in meinungstragenden Autor*innenrollen verlieren.

Methode

Um obige Hypothesen zu überprüfen, wurde mit einem quantitativen Online-Fragebogen gearbeitet. Da ein Fragebogen letztendlich immer nur eine Selbsteinschätzung ermittelt, kann aus den Ergebnissen dieser Arbeit nur bedingt auf die tatsächliche Frequenz des Ich-Gebrauchs in studentischen Texten rückgeschlossen werden – dafür wäre eine Korpusanalyse geeigneter. Die Methodik des Fragebogens hat im Kontext der Fragestellung dieser Arbeit allerdings den erheblichen Vorteil, dass auch das erfasst wird, was im Text bewusst umschrieben wird und daher unsichtbar bleibt. Ein Fragebogen kann effizient erheben, wie sehr Schreibende bestimmte Formulierungen zu vermeiden versuchen wurden bzw. wie (un)angemessen diese empfunden werden.

Der Fragebogen wurde mit dem Online-Tool *umfrageonline* erstellt und an Studierende des Bachelor Philosophie der Universität Wien ausgesandt (Umfragezeitraum 17.12.2020 bis 23.01.2021). Der Link zum Fragebogen wurde dabei an die Lehrenden von fünf verschiedenen Lehrveranstaltungen aus unterschiedlichen Modulen gesandt, welche ihn an ihre Studierenden weiterleiteten. Das Sample umfasst eine Teilnehmer*innenanzahl von 69 Studierenden, von denen 50 die Umfrage vollständig (bis Frage 28) beantwortet haben. Bei der Auswertung wurden alle Antworten gezählt, im Folgekapitel ist die Teilnehmer*innenanzahl der jeweiligen Fragenblöcke in Klammern ($n=x$) angegeben. Gut ein Drittel der Befragten studiert im 7. oder einem höheren Semester, ein Drittel im 3. bis 6. Semester und eines im 1. oder 2. Semester. 52% der Teilnehmer*innen haben ein Nebensstudium, wobei die Zweitfächer sowohl geisteswissenschaftlichen als auch naturwissenschaftlichen Disziplinen angehören. Die angegebene Schreiberfahrung der Teilnehmenden im Sample ist ausgeglichen, allerdings haben 14% noch keine Prüfungs- oder Qualifizierungsarbeit im Fach Philosophie verfasst. In diesen Fällen erfolgt die Einschätzung der Angemessenheit des Personalpronomen Ich dementsprechend weniger auf praktischer Erfahrung als auf hypothetischer Ebene oder der Schreiberfahrung aus anderen Bereichen. Die formale Konstruktion der Fragenformate wurde nach dem Handbuch von Rolf Porst (2014) konzipiert,

die Inhalte und Konstellation der Fragen habe ich in Auseinandersetzung mit der Sekundärliteratur erarbeitet. Der Fragebogen umfasst 28 geschlossene Fragen in verschiedenen Frageblöcken, sowie ein offenes Textfeld am Ende, das für optionale Zusatzbemerkungen von Seiten der Teilnehmer*innen genutzt werden konnte. Fragenblock 1 schafft einen Einstieg ins Thema und erfragt die Einstellung von Studierenden zu Meinungsäußerung in Prüfungs- und Qualifizierungsarbeiten allgemein. Fragenblock 2 geht anhand von Angemessenheitsskalen auf die Einstellung zum Ich-Gebrauch bei *low-risk* Autor*innenrollen ein. Bei den Skalen handelt es sich um verbalisierte Skalen in einem *forced choice* Format mit 6 Punkten. Das Spektrum reicht von „gar nicht angemessen“ (1), „unangemessen“ (2), „eher unangemessen“ (3), „eher angemessen“ (4), „angemessen“ (5) bis „sehr angemessen“ (6). Zur Beurteilung der Angemessenheit sollten sich die Teilnehmer*innen an folgenden Fragen orientieren: „Findest du die Formulierung passend? Ist sie wissenschaftlich? Würdest du sie in einer Seminararbeit so verwenden?“. Die Teilnehmer*innen wurden zusätzlich darauf hingewiesen, die Formulierungen ausschließlich formal und nicht nach dem Inhalt zu beurteilen.

Fragenblock 3 nutzt dieselbe Art von Angemessenheitsskalen, um die *high-risk* meinungstragenden Autor*innenrollen näher zu betrachten. Um diese stärker zu differenzieren, wird die Angemessenheit des Ich-Gebrauchs in verschiedenen Sprechhandlungen des *opinion-holder* und *originator* gemessen, die man in einer Prüfungs- oder Qualifikationsarbeit der Philosophie typischerweise findet. Die behandelten Sprechhandlungen sind „Zustimmung ausdrücken“, „Einwände vorbringen“, „Abgrenzung von anderen Autor*innen“, „Lösungsvorschläge bringen“, „Thesen aufstellen“, „Beispiele anführen“, „vorsichtige Formulierungen“ und „argumentatives Gedankenexperiment“ (etwa „Die Tatsache, dass prekäres Leben sich in meiner Nähe befindet, macht es vielleicht wahrscheinlicher, dass ich helfe“). In den Umfragefragen werden zwei – ansonsten deckungsgleiche – Formulierungen angegeben, eine mit dem Personalpronomen Ich und eine mit einer Umschreibung: Für die Sprechhandlung „Zustimmung“ werden z.B. der Ich-Formulierung „Was das betrifft, stimme ich Chalmers' Theorie des Panpsychismus durchaus zu“ die unpersönliche Formulierung „Was das betrifft, kann Chalmers' Theorie des Panpsychismus durchaus zugestimmt werden“ gegenübergestellt.

In Fragenblock 4 werden die Zusammenhänge zwischen Textsicherheit und Ich-Gebrauch untersucht. Die Teilnehmer*innen wurden gebeten, sich eine Situation mit hoher oder niedriger Textsicherheit vorzustellen. Anschließend sollten sie sich für die Formulierung entscheiden, die ihnen unter diesen Umständen passender erscheint. Gegeben sind wiederum eine Variante mit Personalpronomen Ich und eine mit unpersönlicher Umschreibung. Bei der Fragenkomposition habe ich hier darauf geachtet, dass die Beispielfragen bei den Szenarios mit weniger Textsicherheit auch einen (wahrscheinlich) weniger vertrauten Inhalt hatten. Das Fragenformat entspricht multiple-choice-Boxen, man konnte auch beide Formulierungen als passend auswählen.

Fragenblock 5 dient zur Abhandlung von noch nicht abgedeckten Fragen, die für eine umfangreichere Auswertung oder zum Stützen der getätigten Annahmen nützlich sein könnten. Abgefragt werden hier etwa der Gebrauch des Ich in Form des Possessivpronomens „mein“ („In meiner Arbeit zeige ich auf...“), die wahrgenommene Häufigkeit des konkreten Ich-Gebrauchs in eigenen Texten und die wahrgenommenen Einflüsse des Ich-Gebrauchs und genereller Meinungsäußerung auf die Bewertung

des Textes. Fragenblock 6 dient zur Erhebung der demographischen Angaben: Studiensemester, eventuelles Nebenstudium und die Anzahl bereits verfasster Prüfungs- und Qualifizierungsarbeiten in Philosophie oder einem anderen Fach. Angaben zum Alter und Geschlecht der Teilnehmer*innen könnten zwar interessante Erkenntnisse zum Zusammenhang von Ich-Gebrauch und sprachlicher Sozialisation bzw. Selbstreferenz in Hinblick auf Gender liefern, werden in dieser Arbeit allerdings aus Platzgründen ausgespart.

Ergebnisse

In folgendem Kapitel werden die Ergebnisse der Umfrage nach Fragenblöcken ausgewertet. Dabei werden arithmetische Mittel und Standardabweichungen der Antworten berücksichtigt. Ein Durchschnittswert von 1 entspricht der Beurteilung „gar nicht angemessen“, ein Wert von 6 der Beurteilung „sehr angemessen“.

Fragenblöcke 1 bis 3

In den einleitenden Fragen von Fragenblock 1 (n=69) geben die Teilnehmenden im Durchschnitt an, dass es ihnen „eher wichtig“ sei, ihre eigene Meinung in Prüfung und Qualifizierungsarbeiten einfließen zu lassen. Anhand von Tab. 1 sieht man, dass sich gut zwei Drittel zwischen den Skalenpunkten 4 und 6 („eher wichtig“ bis „sehr wichtig“) der Skala positionieren. Ein ähnliches Ergebnis erzielt die Antwort auf die Folgefrage, wie wichtig es sei, dass eine vorhandene eigene Meinung von Leser*innen im Text auch als solche erkannt werde. Die Teilnehmer*innen messen dem Einbringen der eigenen Meinung sowie deren Sichtbarkeit in Prüfungs- und Qualifizierungsarbeiten also durchaus Relevanz bei.

völlig unwichtig (1)		unwichtig (2)		eher unwichtig (3)		eher wichtig (4)		wichtig (5)		sehr wichtig (6)			
Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	σ
1x	1,45	6x	8,70	15x	21,74	17x	24,64	15x	21,74	15x	21,74	4,22	1,33

Tabelle 1: Ergebnis Frage 1, „Wie wichtig ist es dir, die eigene Meinung in deine Prüfungs- und Qualifizierungsarbeiten einfließen zu lassen?“

völlig unwichtig (1)		unwichtig (2)		eher unwichtig (3)		eher wichtig (4)		wichtig (5)		sehr wichtig (6)			
Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	σ
3x	4,35	6x	8,70	8x	11,59	16x	23,19	16x	23,19	20x	28,99	4,39	1,46

Tabelle 2: Ergebnis Frage 2, „Wie wichtig ist es dir, dass die Leser*innen auch deutlich erkennen, dass es deine Meinung ist, die im Text steht?“

In Fragenblock 2 (n=67) ergeben sich folgende Tendenzen für die Bewertung der Angemessenheit des Personalpronomen Ich in verschiedenen Funktionen: Der Gebrauch des *representative* wird mit einem arithmetischen Mittel von 4,4 (Standardabweichung $\sigma=1,3$) als zwischen „eher angemessen“ und

„angemessen“ eingestuft. Der Großteil der Teilnehmenden positioniert sich zwischen Skalenpunkten 4 und 6, was weiter auf eine durchaus hohe Akzeptanz des Ich als *representative* schließen lässt. Ähnliche Ergebnisse ergeben die Autor*innenrollen des *architect*, *Struktur* und *architect, outlining*. Das Ich als *guide* und *architect, Lesesteuerung* wird als „eher angemessen“ wahrgenommen. Der *guide* erzielt die niedrigste Standardabweichung in diesem Fragenblock ($\sigma = 1,26$), die Teilnehmenden sind sich in ihrem Urteil hier also am ehesten einig. Mit einem Durchschnittswert von 3,84 wird das Ich als *recounter* als einzige Autor*innenrolle zwischen „eher unangemessen“ und „eher angemessen“ eingeschätzt. In der Reihung von *representative* zu *recounter* lässt sich keine kontinuierlich abnehmende Tendenz in der wahrgenommenen Angemessenheit festmachen.

In Fragenblock 3 ($n=60$) setzt sich ein eindeutigerer Trend durch: In allen abgefragten Sprechhandlungen des Ich als *opinion-holder* und *originator* wird die Ich-Formulierung als unangemessener eingestuft als die unpersönliche. Dabei zeigen sich jedoch durchaus Unterschiede in der wahrgenommenen Angemessenheit der verschiedenen Sprechhandlungen und Formulierungen. Für die Sprechhandlungen „Zustimmung“, „vorsichtige Formulierungen“ und „Hypothesen“ wird die unpersönliche Satzkonstruktion als zwischen „eher angemessen“ und „angemessen“ eingestuft (Mittelwert 4,25-4,32), während die Ich-Formulierung zwischen „eher unangemessen“ und „eher angemessen“ liegt (3,6-3,7). Bei „Thesen aufstellen“ erreichen beide Formulierungen Mittelwerte um „eher angemessen“ (3,78 und 4,13). Die Ich-Formulierung bei „Beispiele anführen“ wird zwischen „eher unangemessen“ und „eher angemessen“ eingestuft, wobei die unpersönliche Variante als einzige in Fragenblock 3 mit einem Wert über „angemessen“ beurteilt wird (5,18) – die Standardabweichung von 0,87 weist auf eine hohe Einigkeit unter den Teilnehmer*innen hin. Bei „Abgrenzung von anderen Autor*innen“, „Einwände“ und „Lösungsvorschläge“ wird die Ich-Formulierung als „eher angemessen“, die unpersönliche als zwischen „eher angemessen“ und „angemessen“ wahrgenommen. Letztere beiden sind die einzigen Sprechhandlungen, bei denen die arithmetischen Mittel beider Formulierungsvarianten über 4 liegen, wobei diese Erkenntnis bei „Lösungsvorschläge“ durch eine hohe Standardabweichung bei der Ich-Formulierung etwas relativiert wird. Die beiden Werte für „Einwände“ weisen die kleinste Differenz im Mittelwert auf (0,3). Bis auf die durchgehende Bevorzugung der unpersönlichen Formulierungen lässt sich kein Muster in den Antworten erkennen. Die wahrgenommene Angemessenheit des Ich-Gebrauchs in *low-risk* Autor*innenrollen ist im Schnitt um nur 0,3 Skalenpunkte höher als die der *high-risk* Rollen. *Low-risk* Funktionen zeigen jedoch eine deutlich stärkere Positionierung auf Skalenpunkten 4 bis 6, also eine größere Toleranz der Teilnehmer*innen für den Ich-Gebrauch.

Fragenblöcke 4 und 5

In Frageblock 4 ($n=58$) wurden die Studierenden zunächst gebeten, eine Formulierung unter der Prämisse zu wählen, dass sie sich der Korrektheit deren Inhalts nicht sicher seien. Im ersten Fragebeispiel wählten 22 Teilnehmer*innen die Ich-Formulierung, 45 die unpersönliche und neun Studierende hielten beide Varianten für passend. Auch bei Inhalten, die hypothetisch außerhalb der Expertise der Studierenden lägen, zeigt sich – wenn auch weniger deutlich – eine ähnliche Bevorzugung der unpersönlichen Variante.

Welche der folgenden Formulierungen würdest du wählen, wenn du dir nicht sicher wärst, ob der Inhalt richtig ist?		
Σ	%	„Ich möchte darauf hinweisen, dass im moderaten Fundationalismus die Rechtfertigung für eine grundlegende Überzeugung revidierbar und fehlbar ist.“
22	37,9	
Σ	%	„Es sei darauf hingewiesen, dass im moderaten Fundationalismus die Rechtfertigung für eine grundlegende Überzeugung revidierbar und fehlbar ist.“
45	77,6	

Tabelle 3: Ergebnis Frage 17 zum Ermessen des Ich-Gebrauchs in einem Szenario mit wenig Textsicherheit

In einem der Szenarien mit wenig Textsicherheit kehrt sich diese Tendenz allerdings um und die Ich-Konstruktion wird bevorzugt. Bei der unpersönlichen Formulierung handelt es sich um eine Passivkonstruktion („Es wurde festgestellt, dass sich die Sätze nicht logisch ableiten lassen, aber die Wahrscheinlichkeit jedes Satzes durch die der anderen erhöht wird.“). Ich vermute, die Einschätzung der Teilnehmer*innen hängt hier wohl damit zusammen, dass eher davon abgesehen wurde, eine potentielle Falschinformation als allgemeine Wahrheit wiederzugeben.

In dem Szenario mit hoher Textsicherheit bleibt die unpersönliche Formulierung die bevorzugte Variante. Entgegen Hypothese 2 geht aus den Ergebnissen also kein Zusammenhang zwischen Textsicherheit und Ich-Gebrauch hervor.

Du arbeitest hart an deiner Seminararbeit, bist bis jetzt sehr zufrieden damit und zuversichtlich, dass es eine gute Note wird. Welche der beiden Formulierungen würdest du wählen?		
Σ	%	„Zudem möchte ich annehmen, dass auch Individuen Pflichten zur Minderung des Prekariats haben.“
28	48,3	
Σ	%	„Zudem gilt die Annahme, dass auch Individuen Pflichten zur Minderung des Prekariats haben.“
39	67,2	

Tab. 4: Ergebnis Frage 19 zum Ermessen des Ich-Gebrauchs in einem Szenario mit hoher Textsicherheit

Nach ihrer Selbsteinschätzung verwenden die Teilnehmer*innen der Umfrage (n=58) das Personalpronomen Ich in ihren Prüfungs- und Qualifizierungsarbeiten zwischen „selten“ und „manchmal“ ($\sigma=1,19$). Der Gebrauch des Personalpronomens „mein“ wird als „eher angemessen“ (4,12) beurteilt, jedoch wird auch hier die Variante mit Umschreibung als angemessener wahrgenommen (4,76). Der Einfluss des Ich-Gebrauchs auf die Bewertung wird vom Großteil der Teilnehmenden zwischen „eher negativ“ (34 Teilnehmer*innen, 58,6%) und „kein Einfluss“ (16 Teilnehmer*innen, 27,6%) eingeschätzt ($\sigma=0,68$). Das generelle Einbringen der eigenen Meinung nimmt nach den Teilnehmer*innen „keinen Einfluss“ bis „eher positiven“ Einfluss ($\sigma=0,98$) auf die Bewertung.

14 Studierende inkludierten am Ende des Fragebogens eine kurze Stellungnahme. Die Einstellungen zum Ich sind dabei zweigeteilt, einige nehmen den Ich-Gebrauch als problematisch und verpönt wahr, andere verwenden das Personalpronomen regelmäßig und gerne.

Diskussion

An dieser Stelle werden die zuvor aufgestellten Hypothesen anhand der obigen Auswertung der Umfrageergebnisse diskutiert. Anhand von Frageblock 2 wurde deutlich, dass die Reihung der *low-risk* Autor*innenrollen von *representative* zu *recounter* mit keiner kontinuierlichen Abnahme der empfundenen Angemessenheit einherging. Das Ich als *representative* wurde nicht als am angemessensten eingestuft, obwohl mit dieser Rolle das kleinste Risiko einhergeht. Hypothese 1 (Je höher das Risiko der Autor*innenrollen, desto unangemessener empfinden Studierende den Ich-Gebrauch) lässt sich nicht exakt auf die Reihung von Tang und John übertragen, bleibt aber bestätigt für die Unterscheidung zwischen *high-risk* und *low-risk* Autor*innenrollen: Alle *low-risk* Autor*innenrollen erzielten neutrale Durchschnittswerte (3-4) und wiesen im Vergleich zu *high-risk* meinungstragenden Rollen eine deutlich stärkere Positionierung auf Skalenpunkten 4 bis 6 auf. Daher kann auf eine größere Toleranz der Teilnehmer*innen für den Ich-Gebrauch in *low-risk* Funktionen geschlossen werden. Die Auswertung von Fragenblock 3 zeigt zudem, dass Studierende, wenn vor die Wahl gestellt, durchgehend unpersönliche Formulierungen bevorzugen, um Sprechhandlungen von meinungstragenden Autor*innenrollen auszuführen. Die in der Forschungsliteratur bereits belegte Annahme, dass in diesen *high-risk* Funktionen eher auf den Ich-Gebrauch verzichtet wird, lässt sich also auch für dieses Sample bestätigen (sofern von beurteilter Angemessenheit auf realen Gebrauch rückgeschlossen werden kann). Die Beurteilungen der jeweiligen Sprechhandlungen und Formulierungen von meinungstragenden Autor*innenrollen wiesen keinerlei durchgehende Trends auf, weshalb Unterschiede hier vermutlich eher auf den konkreten Wortlaut der jeweiligen Fragebeispiele zurückzuführen sind (z.B. welche Art der Umschreibung für das Ich gewählt wurde).

Fragenblock 4 zeigte zwar weniger Ich-Gebrauch bei weniger Textsicherheit, jedoch wurde auch im Szenario mit hoher Textsicherheit bevorzugt die unpersönliche Variante gewählt. Hypothese 2 konnte somit in den Umfrageergebnissen nicht bestätigt werden; das Kriterium der Textsicherheit scheint nicht auszureichen, um die negativen Implikationen des *high-risk* Ich-Gebrauchs zu relativieren. Als grundlegende Annahme zur Hypothesenbildung bin ich zunächst davon ausgegangen, dass Studierende sich der Relevanz der Meinungsäußerung in Prüfungs- und Qualifizierungsarbeiten bewusst sind und das Ich als ein zulässiges Mittel sehen, diese kundzutun. Des Weiteren habe ich behauptet, dass in meinungstragenden Autor*innenrollen aufgrund des einhergehenden Risikos trotzdem auf das Ich verzichtet wird. Fragenblock 1 zeigt auf, dass Studierende sich der Relevanz der eigenen Meinung für ihre Prüfungs- und Qualifizierungsarbeiten tatsächlich bewusst sind. Demgegenüber bemessen die Teilnehmenden dem Ich keinen positiven Einfluss auf die Bewertung ihrer Texte zu: Das rhetorische Potential des Personalpronomens als Mittel zum Meinungs Ausdruck wird nicht erkannt. Somit wird es von vornherein unwahrscheinlich, dass Studierende auch bei hoher Textsicherheit auf das Ich zurückgreifen.

Da die Studierenden den Ich-Gebrauch zumindest in *low-risk* Autor*innenrollen durchaus als angemessen bewertet haben, scheinen die Teilnehmer*innen kein Ich-Tabu wahrzunehmen. Gründe für die mangelnde Toleranz gegenüber dem Ich-Gebrauch in meinungstragenden Autor*innenrollen könnten meiner Ansicht nach einerseits in fehlender Kenntnis des Studienhandbuches und der

„Erlaubnis“ zum Ich-Gebrauch, die man dort findet, liegen. Andererseits zeigt diese Untersuchung auf, dass der Risiko-Effekt sehr hartnäckig bleibt, auch wenn das Risiko durch Textsicherheit gemindert wäre.

Fazit

In meiner Untersuchung habe ich ermittelt, in welchem Ausmaß und in welchen Funktionen Studierende der Philosophie den Ich-Gebrauch als angemessen empfinden und inwieweit dieses Urteil von einer empfundenen Textsicherheit abhängt. Ein solcher Zusammenhang wird in der Untersuchung dahingehend bestätigt, dass die Teilnehmer*innen den Ich-Gebrauch in *low-risk* Funktionen im Schnitt angemessener empfinden als in *high-risk* Funktionen; wenn vor die Wahl gestellt, werden in *high-risk* Rollen immer unpersönliche Formulierungen bevorzugt. Die Textsicherheit hat sich als nicht ausschlaggebendes Kriterium erwiesen, um den Risiko-Effekt in *high-risk* Autor*innenrollen zu mindern und die empfundene Angemessenheit des Ich-Gebrauchs zu steigern. Die vorliegenden Ergebnisse widerlegen ein oftmals behauptetes Ich-Tabu und zeigen, dass Studierende die Angemessenheit seines Einsatzes kontextsensitiv beurteilen.

Für weitere Untersuchungen wäre es interessant, diese Beobachtungen anhand einer Korpusanalyse zu ergänzen und abzu prüfen, ob bzw. inwiefern eine Verbindung zwischen wahrgenommener Angemessenheit und tatsächlichem Ich-Gebrauch besteht. Aufschlussreich wäre auch zu untersuchen, ob Hypothese 2 zur gesteigertem Ich-Gebrauch bei gesteigerter Textsicherheit bei der Untersuchung von realen Texten, derer Inhalte sich die Autor*innen mehr oder weniger sicher sind, hält. Ein Durchführen des selben Fragebogens in verschiedenen Disziplinen könnte Aufschluss über fachspezifische Differenzen im Ich-Gebrauch der Studierenden geben. Abschließend möchte ich hervorheben: In der Auswertung der Fragebögen zeigt sich, dass Studierende der generellen Meinungsäußerung eher positiven Einfluss auf die Bewertung ihrer Texte zuschreiben. Deshalb erscheint die These, dass Selbstreferenz auf strategischer Ebene passiert, noch immer plausibel. Auch wenn studentische Autor*innen im Fach der Philosophie vom Ich absehen, nutzen sie möglicherweise andere Arten der Selbstreferenz, um ihre Meinung zu markieren und damit strategische Ziele zu verfolgen. Auch hier besteht weiterer Untersuchungsbedarf.

Literatur

Fløttum, K., T. Gedde-Dahl, & T. Kinn (2006). *Academic voices: Across languages and disciplines*. Amsterdam: Benjamins.

Girgensohn, K. (2008). Schreiben als spreche man nicht selbst: Über die Schwierigkeiten von Studierenden, sich in Bezug mit ihren Schreibaufgaben zu setzen. In M. Rothe (Hrsg.), *Stil, Stilbruch, Tabu. Stilerfahrung nach der Rhetorik; eine Bilanz (195-211)*. Münster: Lit.-Verl.

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

Harwood, N. (2005). „Nowhere has anyone attempted ... In this article I aim to do just that“: A corpus-based study of self-promotional I and we in academic writing across four disciplines. *Journal of Pragmatics*, 37(8), 1207-1231.

Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics* 34, 1091-1112.

Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies* 7(2), 173-192.

Koutsantoni, D. (2007). *Developing academic literacies: Understanding disciplinary communities' culture and rhetoric*. Bern/Oxford: Peter Lang Verlag.

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

Myers, G. (1989). The pragmatics of politeness in scientific articles. *Applied Linguistics* 10(1), 1-35.

Polenz, P. (1981). Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung. In Bungarten, T. (Hrsg.), *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*. München: Fink.

Porst, R. (2013). Fragebogen. Sahrer, H., Bayer, M., & Sackmann, R. (Hrsg.), *Studienskripten zur Soziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Posselt, G., M. Flatscher, & A. Weiberg (2018). *Wissenschaftliches Arbeiten im Philosophiestudium*. Abgerufen von UTB studi-e-book.

Schmidt, J. (2016). *Identitätskonstruktion und Verfasserreferenz in deutschen und US-amerikanischen wissenschaftlichen Artikeln (Dissertation)*. Georg-August Universität Göttingen, Deutschland.

Steinhoff, T. (2007a). Zum „ich“-Gebrauch in Wissenschaftstexten. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35(1-2), 1-26.

Steinhoff, T. (2007b). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibleistung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. (Germanistische Linguistik, 280)*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Tang, R., & S. John (1999). The I in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes* 18(1), 23-39.

Weinrich, H. (1989). Formen der Wissenschaftssprache. In *Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*, 119-158.



Der Umgang mit Herausforderungen im Schreibprozess in der studentischen Schreibberatung

Selina Gartner, Michael Rotter (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuerin: Erika Unterpertinger, MA, Universität Wien)

Abstract:

Probleme im Schreibprozess wurden bislang lediglich marginal beforscht. Dies betrifft die empirische Beforschung von Studierenden mit Schreibproblemen sowie die theoretische schreibdidaktische Forschung von Schreibproblemen (im deutschen Sprachraum). Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Frage, wie in der studentischen Schreibberatung Schreibprobleme thematisiert und Strategien zu deren Lösung erarbeitet werden. Dieser Frage wurde anhand narrativ konstruierter Leitfadeninterviews mit drei Schreibassistent*innen des CTL der Universität Wien nachgegangen. Theoretische Basis für die Ergebnisse bilden drei wesentliche Prinzipien der Peer-Beratung nach Peters (2012) sowie Bräuer (2014). Außerdem wird das Konzept des Reibungsverlustes nach Perrin (1999) für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schreibproblemen herangezogen. Als zentrales Ergebnis lässt sich u.a. anführen, dass die Arbeitsschritte am Beginn eines Schreibprojektes als herausfordernd wahrgenommen werden. Weiters besteht die wichtigste Beratungstechnik der Schreibassistent*innen darin, Fragen bezüglich des individuellen Schreibprojektes zu stellen und Anregungen für Mentees zu liefern, selbstständig Lösungskonzepte zu entwickeln, was dem Prinzip des „Minimal Tutoring“ entspricht.

Keywords: Studentische Schreibberatung, Peer-Ebene, Schreibprobleme, Minimal Tutoring, Universität Wien

Empfohlene Zitierweise:

Gartner, S., & M. Rotter (2021): Der Umgang mit Herausforderungen im Schreibprozess in der studentischen Schreibberatung. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 4, 101-119. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210407>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

ISSN: 2709-3778

Der Umgang mit Herausforderungen im Schreibprozess in der studentischen Schreibberatung

Selina Gartner, Michael Rotter (Universität Wien)

Einleitung

Die Situation eines Schreibproblems sowie dessen Überwindung wird vermutlich jede*r Schreiber*in schon einmal erlebt haben. Besonders am Beginn des Studiums treten diese Probleme häufig auf, da man einerseits in jedem Studium Schreibaufgaben zu erledigen hat, andererseits jedoch aus der Schulzeit häufig über wenig Vorerfahrung mit dem wissenschaftlichen Schreiben verfügt (Steinhoff, 2010, 63; Bensberg & Messer, 2010, 228, 244). In Schulen wird wissenschaftliches Schreiben bislang nur eingeschränkt gefördert, meist ist es auf den Rahmen der VWA begrenzt (Wetschanow et al., 2014, 33 zit. nach Gschwendtner, 2015, 20f). Dies führt zu Unsicherheiten und Schwierigkeiten vieler Studierenden beim Schreiben, welche sich in Umfragen zeigen (siehe dazu Dittmann et. al, 2003; Pospiech, 2005). Eine Ursache für Schreibprobleme bilden häufig falsche Idealvorstellungen über das Schreiben an sich, z.B. dass man dafür ein angeborenes Talent bräuchte. Die wahren Gründe für auftretende Schwierigkeiten sind hingegen häufig ein Mangel an Erfahrung mit wissenschaftlichem Schreiben sowie fehlendes Wissen über die Herangehensweise an eine Schreibaufgabe (Weiler, 2017, 104). Der Mangel an Wissen betrifft diverse Schritte während eines Schreibprozesses, z.B. das „Beginnen“ bzw. Füllen eines leeren Blattes.

Einen wichtigen Beitrag in der Betreuung von Student*innen bei diesen Problemen leisten an der Universität Wien die Schreibassistent*innen. Schreibassistent*innen sind vom Center for Teaching and Learning (CTL) in prozessorientierter Schreibdidaktik ausgebildete Studierende, die anderen Studierenden Beratung bei Herausforderungen rund um Schreibprozesse anbieten (CTL, 2021a). Bei derartigen Herausforderungen wird zwischen Schreibproblemen, -hemmungen sowie -blockaden unterschieden. Diese Unterscheidung findet sich im Abschnitt „Begriffliche Abgrenzung“.

In diesem Artikel wird untersucht, wie im Setting der studentischen Schreibberatung Probleme und Hemmungen rund um das Schreiben thematisiert und Strategien zu deren konstruktiver Bearbeitung gefunden werden. Zentral für die Beantwortung dieser Frage sind drei narrativ konstruierte Leitfadenterviews mit Schreibassistent*innen des CTL der Universität Wien. Dieses Vorhaben intendiert, ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit auf die studentische Schreibberatung sowie deren positive Effekte zu lenken. Dabei liegt der Fokus darauf, Lösungsstrategien zur Bewältigung von Schreibproblemen und -hemmungen in der studentischen Schreibberatung zu erheben und darzustellen, was für Schreibberater*innen von großem Nutzen sein kann, um ihre Beratungsstrategien weiter zu optimieren.

Forschungsstand

Während die Thematik der Schreibprobleme im englischsprachigen Raum bereits in den 1980/90er-Jahren weit verbreitet war, fanden sich zu dieser Zeit in der deutschsprachigen Literatur nur wenige Werke, welche sich explizit mit Schreibproblemen befassten. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass dem prozessorientierten Schreiben zu dieser Zeit im englischsprachigen Raum eine größere Bedeutung zugesprochen wurde als im deutschsprachigen Raum. Auf universitärer Ebene zeigte sich dieser immense Unterschied in Bräuers Werk „Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen“ (1996). Am Vorbild der US-amerikanischen Schreibpädagogik machte Gerd Bräuer in seinem Werk Vorschläge, um Schreiben zu einem festen Bestandteil schulischen sowie universitären Lernens im deutschen Sprachraum werden zu lassen. Drei Jahre später publizierte Daniel Perrin die Monographie „Schreiben ohne Reibungsverluste. Schreibcoaching für Profis“ (1999), in dem der Autor den Zusammenhang von Schreibproblemen und Reibungsverlusten im Schreibprozess erklärt (Bräuer, 2014). Auf Perrins Erkenntnissen zu Reibungsverlusten im Schreibprozess aufbauend traf Bräuer (2014) wichtige begriffliche Unterscheidungen, welche im Theoriekapitel näher beleuchtet werden.

Etwa zeitgleich wurde „Writing with power: Techniques for mastering the Writing Process“ (1998), einer der bekanntesten Schreibratgeber in schreibdidaktischen Kreisen, von Peter Elbow publiziert. Der Autor erläutert hierin u.a. kreative Schreibtechniken, z.B. das „*open-ended writing*“ (Elbow, 1998, 50f). Mit dem Aufkommen vermehrter Interdisziplinarität innerhalb der Schreibforschung rückten Schreibprobleme aus nicht-philologischer Perspektive in den Fokus diverser Studien. Ein nennenswertes englischsprachiges Werk hierzu ist „Writer’s Block: The Cognitive Dimension“ von Mike Rose (2009). Im Unterschied zu den Sprachwissenschaftlern Perrin und Elbow, steht Rose für eine kognitionspsychologische Perspektive auf Schreibblockaden. Für seine Forschung hat er einerseits Fragebögen sowie die Methode des Stimulated-Recall verwendet, um die mentalen Prozesse während einer Schreibsession zu dokumentieren (Rose, 2009, 22f). Im selben Themenbereich wurde von der britischen Autorin Kate Evans das Buch „Pathways Through Writing Blocks in the Academic Environment“ (2013) veröffentlicht. Dies ist ein Kompendium zum konstruktiven Umgang mit Schreibblockaden und wendet sich speziell an Akteur*innen, die im akademischen Feld schreiben. Ferner wurden im deutschsprachigen Raum ab 2010, etwa zehn Jahre nach der Publikation von Perrin (1999), erneut Forschungen zum Schreibprozess betrieben. So beschäftigten sich Girgensohn und Sennewald (2012) mit Schreibprozessmodellen und dem Einfluss der äußeren Umgebung auf das Schreiben. Darüber hinaus hat sich der Autor Gisbert Keseling näher mit Schreibproblemen auseinandergesetzt. In seiner Abhandlung findet sich nicht bloß graue Theorie, sondern auch praxisnahe Methoden zur Überwindung von Schreibproblemen sowie ein Fragebogen zur Erhebung eines Schreibproblems (Keseling, 2014). Dieser ist in Dreyfürst und Sennewalds (2014) Sammelband erschienen, ebenso eine Kurzfassung des Werkes von Rose (2009) zum Thema Schreibblockaden aus kognitiver Perspektive (Rose, 2014).

Während auf der einen Seite ein marginales Vorkommen an Studien zu Schreibproblemen im -prozess besteht, existiert auf der anderen Seite ein beachtlicher Fundus an Ratgebern zum Thema Schreiben. Diese Schreibratgeber befassen sich oftmals mit Problemen, die während eines Schreibprozesses

auftreten können und bieten meist Ratschläge für deren Überwindung, um den Schreibfluss zu erhalten. Einer der ältesten deutschsprachigen sowie gleichzeitig umfangreichsten Schreibratgeber ist die Studie „Schreiben und Denken“ (2000) des Linguisten Hanspeter Ortner. In diesem über 600 Seiten starken Buch setzt sich der Autor extensiv mit Schreibprozessen sowie -strategien auseinander, welche er z.T. in einer philosophischen Sprache abhandelt. Weiters gilt es die Ratgeber von Keseling (2004), Kruse (2007) und Pohl (2010) hervorzuheben. Eine der bekanntesten Autor*innen von Schreibratgebern ist die Germanistin Helga Esselborn-Krumbiegel. Diese veröffentlichte bereits mehrere Ratgeber, unter anderem: „Tipps und Tricks bei Schreibblockaden“ (2015) sowie „Richtig wissenschaftlich schreiben“ (2017). Zusätzlich ist das Werk „Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium“ (2018) des Psychologen Otto Kruse zu nennen. Trotz dieser z.T. äußerst ausführlichen Werke, die jeweils auf unterschiedlichen Phasen bzw. Aspekten von Schreibprojekten ihren Fokus haben, ist der Forschungsstand zur Thematik, wie bereits erwähnt, recht bescheiden, wenn man an den hohen Stellenwert des Schreibens in der Wissenschaft denkt. Daher leistet dieser Artikel einen Beitrag zur Beforschung dieses Themas und soll zu weiterführenden Forschungen anregen.

Theorie

Im nachfolgenden Kapitel werden, anhand von Schlüsseltexten und Autor*innen aus dem oben dargelegten Forschungsstand, unsere verwendeten Begriffe und Konzepte auf ein theoretisches Fundament gestellt. Hierfür werden wir uns auf die folgenden zwei Konzepte beziehen: (1) Peer-Beratung sowie (2) Reibungsverluste im Schreibprozess.

Peer-Beratung

Das erste Konzept der Peer-Beratung definieren wir im Kontext unseres Artikels anhand der folgenden drei Prinzipien nach Peters (2012) sowie Bräuer (2014):

1. Prozessorientierung (Peters, 2012, 168)
2. Kollaboration (ebd., 169)
3. Hilfe zur Selbsthilfe (Bräuer, 2014, 269).

Da diese drei Prinzipien mitunter das Grundgerüst für unsere empirische Befragung bilden und eines der beiden Grundkonzepte darstellen, werden sie folgend genauer erklärt. Anzumerken ist, dass diese Prinzipien nur ein Ausschnitt sind und es nach Bräuer (2014) noch weitere gibt, die z.T. Ausdifferenzierungen der obigen drei darstellen bzw. in Hinblick auf unser Forschungsinteresse keine bedeutende Rolle spielen.

Das erste Prinzip der „Prozessorientierung“ beruht „auf der Erkenntnis, dass Schreiben ein Prozess ist, der viele Phasen und Teilschritte beinhaltet“ (Peters, 2012, 168). Diese Phasen und Teilschritte werden nicht linear, sondern rekursiv und wiederholt durchlaufen. Aufgrund dieses rekursiven Ablaufs des Schreibens steht der Schreibprozess im Mittelpunkt der Beratung und nicht etwa das Produkt, welches erst durch diesen Prozess entsteht. Die Studierenden lernen in der Beratung, selbst über den Schreibprozess sowie die jeweiligen wissenschaftlichen Anforderungen zu reflektieren und erhalten Schreibtechniken zur erfolgreichen Finalisierung des Schreibprojektes. Hierzu gehört ebenso die

Erkenntnis, dass sich der Prozess in higher order concerns (HOC) und later order concerns (LOC) unterteilt (ebd., 169). Diese Unterscheidung bezieht sich einerseits auf wichtige (inhaltliche) Angelegenheiten, die im Rahmen eines Schreibprojektes zu berücksichtigen sind (HOC), andererseits auf sekundäre (sprachliche) Angelegenheiten nach Erfüllung der HOC (LOC). Den Studierenden gilt es innerhalb der Beratung diesen Unterschied zu verdeutlichen, um zunächst ein gutes inhaltliches Fundament für die wissenschaftliche Arbeit zu legen, bevor die sprachliche Ebene fokussiert wird. Damit sowohl HOC als auch LOC Raum innerhalb der Beratung finden, werden die Studierenden während des gesamten Schreibprozesses begleitet (ebd., 168f). Doch nicht bloß das Schreiben, sondern auch die Beratung an sich wird als ein Prozess verstanden.

Das Prinzip der Kollaboration besagt, dass Wissen im Austausch miteinander entsteht. Indem innerhalb der Schreibberatung über das Schreibprojekt gesprochen wird, wird demnach Wissen generiert, welches die Bewältigung des Schreibprojektes erleichtert (ebd., 169). Hinsichtlich der Peer-Ebene wird dieser Austausch für ratsuchende Studierende erleichtert, da es in diesem Setting keine Bewertung in Form von Noten gibt. Zusätzlich entsteht mittels Interaktion sowie Kommunikation ein „reflexives Denken“, welches als Problemlösungsprozess dient (Sennewald, 2021, 100-103).

Das dritte Prinzip als „Hilfe zur Selbsthilfe“ geht auf den personenzentrierten Beratungsansatz nach Carl Rogers zurück (Bräuer, 2014, 270). Rogers glaubt, dass Menschen in der Lage sind, ihre eigenen Probleme zu erkennen und eigenständig zu lösen (Peters, 2012, 169). Das Ziel dieser Beratungsform bildet die Selbstverwirklichung (Bräuer, 2014, 270). Den ratsuchenden Personen soll dementsprechend die Möglichkeit gegeben werden, ihre Probleme „selbstständig“ zu bewältigen, womit sie lernen sollen, mit ihren Problemen in Zukunft anders umzugehen. Diese Strategie wird auf die studentische Schreibberatung übertragen und eröffnet die Möglichkeit des kollaborativen Lernens (Peters, 2012, 169). Synonym zum Prinzip Hilfe zur Selbsthilfe verstehen wir den Begriff „Minimal Tutoring“. Das Maß an Beratung wird auf die Art und Weise begrenzt, damit der*die Student*in selbstständig Lösungen für auftretende Schwierigkeiten beim Schreiben entwickelt.

Reibungsverluste im Schreibprozess

Das zweite Konzept bildet das Verständnis darüber, dass Herausforderungen im Schreibprozess durch Reibungsverluste verursacht werden. Dieses Verständnis geht auf das Werk von Perrin (1999) zurück. Der Begriff „Reibungsverlust“ bezieht sich auf eine latente Überlastung des kognitiven Arbeitsspeichers des Gehirns während des Schreibprozesses (Bräuer, 2014, 267). Ein Schreibprozess wird als ein hochkomplexes System bestehend aus diversen Teilschritten verstanden (Bräuer 2014, 267), durch welche es leicht zu besagter Überlastung der kognitiven Kapazitäten und somit einem Verlust an produktiver Dynamik, eben einem Reibungsverlust, käme. Als Lösungsstrategie für derartige Reibungsverluste empfiehlt Perrin die sogenannte Schreibspirale (Perrin, 2001, 9). Dabei lässt sich der Schreibprozess als rhythmisch wiederkehrende, rationale sowie assoziative Arbeit erkennen. Einerseits muss der*die Schreiber*in einen Zeitplan verfolgen (rational), andererseits müssen Routinen überwunden werden (assoziativ). Ziel dieser Methode ist es, mithilfe der Balance zwischen Kontrolle und Loslassen im Schreibfluss zu bleiben und eine Stagnation zu vermeiden. Insbesondere erfahrene

Schreiber*innen beherrschen den Wechsel zwischen rationalem Denken und assoziativem Loslassen und können somit geschickt Überforderungen im Schreibprozess abwehren (ebd.).

Im Gegenteil dazu geht Unerfahrenheit oftmals mit Überforderungen einher. Generell gilt: Je unerfahrener die schreibende Person im (wissenschaftlichen) Schreiben ist, desto wahrscheinlicher entsteht eine Überforderung, welche mit Reibungsverlusten einhergeht. Dies begründet Bräuer mit seiner Definition der Schreibfähigkeit (Bräuer, 2014, 260), von welcher er drei Stufen unterscheidet: textsortenspezifisch, domänenspezifisch sowie domänenübergreifend. Eine Person, die über textsortenspezifische Schreibfähigkeit verfügt, kann Textsorten unterscheiden und beherrscht zugleich mehrere davon (ebd., 260f.). Das Schreiben ist daher an eine spezifische oder mehrere Textsorten gebunden und kann nicht davon abgekoppelt werden. Bei einer domänenspezifischen Schreibfähigkeit ist spezielles Wissen über ein bestimmtes Fachgebiet bzw. einen Kreis an Adressat*innen vorhanden, und es kann zugleich über Textsorten hinweg geschrieben werden (ebd., 261). Die nächste und zugleich höchste Stufe der Schreibfähigkeit betrifft die domänenübergreifende Schreibfähigkeit. Diese Fähigkeit ermöglicht es der schreibenden Person, unabhängig von der Zielsetzung zu schreiben. Zudem verfügen domänenübergreifend Schreibende über die grundlegende Kompetenz, Informationen zu Wissen aufzubereiten bzw. schreibend neues Wissen zu entwickeln (ebd., 261f.). Darüber hinaus besteht noch eine umfassende Kompetenz in der Verwendung unterschiedlicher „Textproduktions-, Verbreitungs- und Präsentationsmedien wie Computer, Internet, Textverarbeitungsprogrammen, Powerpoint etc.“ (Bräuer, 1998 zit. nach Bräuer, 2014, 261).

Überdies können ineffektive Schreibstrategien zu Herausforderungen im Schreibprozess führen (Keseling, 2014, 235). Diese können ebenso auf Unerfahrenheit zurückgeführt werden und mithilfe neuer effektiver Strategien überwunden werden. Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass effektive und ineffektive Schreibstrategien nicht definierbar sind, da das Schreibverhalten und die präferierten Strategien sehr individuell sind. Das Schreibverhalten hängt überdies von der jeweiligen Schreibsituation ab (ebd., 236). Zusammengefasst bedeutet dies: Erfahrene Schreiber*innen, welche bereits die domänenübergreifende Schreibfähigkeit besitzen und sich effektiver Schreibstrategien bedienen, haben seltener mit Problemen im Schreibprozess zu kämpfen. Doch was genau sind eigentlich Schreibprobleme und wie unterscheidet man sie von Schreibhemmungen und -blockaden?

Begriffliche Erklärung und Abgrenzung

Schreibprobleme

Nach Bräuer (2014, 267f) entsteht ein Schreibproblem aufgrund „immanenter Reibungsverluste“ innerhalb der Textproduktion. Diese treten vermehrt bei Phasenübergängen (z.B. von der Recherche zur Strukturplanung) auf, da sie durch unterschiedliche kognitive Anforderungen verursacht werden. Der Arbeitsspeicher des Gehirns wird sodann überlastet. Im Unterschied zu Schreibhemmungen und -blockaden können Schreibprobleme als mildere Form von Herausforderungen im Schreibprozess verstanden werden, welche lediglich zu einer akuten Verlangsamung des Schreibflusses führen.

Schreibhemmungen

Im Gegensatz dazu dauern Schreibhemmungen im Normalfall länger an und hemmen den*die Schreiber*in an der Weiterarbeit am Projekt. Es kommt demnach zu einer Verzögerung des Schreibprozesses. Diese Verzögerung wird durch sich wiederholende Schreibprobleme verursacht, was zu einem „zentralen Reibungsverlust“ führt (Bräuer, 2014, 268).

Schreibblockaden

Werden die sich wiederholenden Schreibprobleme nicht gelöst und verursachen fortwährend Schreibhemmungen, kann es sogar zu einer Schreibblockade kommen. Schreibblockaden verhindern den Schreibprozess des Projektes gänzlich. Meist steckt ein tief zugrunde liegendes (psychologisches) Problem hinter der Schreibblockade. Im Falle einer Schreibblockade hilft jedoch normale Schreibberatung nicht mehr und es muss auf ein Schreibcoaching ausgewichen werden (Bräuer, 2014, 268).

In diesem Artikel werden insbesondere Schreibprobleme (sowie milde Formen von Schreibhemmungen) in Form von Herausforderungen im Schreibprozess thematisiert, da diese mithilfe von Schreibberatungen überwunden werden können. Nachfolgend werden die Begriffe „Schreibprobleme“ und „Herausforderungen im Schreibprozess“ synonym verwendet.

Forschungsdesign

Erhebung

Die Erhebung der Daten erfolgte mittels qualitativer Leitfadenterviews mit drei Schreibassistent*innen des CTL. Besonders dabei war die Wahl des überwiegend narrativen Charakters der Interviews, wodurch die Möglichkeit besteht, einen höheren latenten Gehalt aus den Aussagen der interviewten Personen zu extrahieren und den Gesprächsverlauf offener zu gestalten. Diese Methode, angelehnt an Rosenthal (2015), eröffnet das „zu untersuchende Thema aus der Perspektive der Interviewten zu erfassen und darüber hinaus verstehen und erklären zu können“ (Rosenthal, 2015, 151). Folglich nutzten wir den zugrunde liegenden Leitfaden für die narrativen Interviews lediglich als richtungsweisend, nicht jedoch als vorgegebene Struktur. Da wir uns stark entlang des Prinzips der Offenheit orientierten, war unser LeitfadeneinerseitsrelativkurzundandererseitslediglichvonunstrukturiertenFragen geprägt. Suggestive Fragen wurden vermieden, um die Interviewpartner*innen in keine bestimmte Richtung zu lenken. Zweifelsohne konnte dies jedoch nicht bei jeder im Interview gestellten Frage gewährleistet werden. Insgesamt umfasste der Leitfaden etwa vier adaptierbare Fragen zu den Themen **Schreibprobleme und Lösungen**, **Peer-Ebene** und **Eigene Schreiberfahrung**, welche später auch unsere Kategorien für die Auswertung darstellten. Gemäß Rosenthal (2015) waren unsere Fragen am Gesprächsverlauf orientiert und lehnten sich an die bereits vorhandenen Sprachcodes der Interviewpartner*innen an. Aufgrund dieser individuellen und offenen Anpassung wurde die Perspektive der interviewten Personen ersichtlich, was Rückschlüsse auf ihren persönlichen Beratungsstil ermöglicht.

Die Interviews wurden mit drei Schreibassistent*innen des CTL via Zoom durchgeführt. Die Durchführung gestaltete sich relativ unproblematisch, obwohl es zu einigen wenigen technischen Störungen kam.

Im Durchschnitt dauerte ein Interview etwa eine Stunde. Um den Interviewpartner*innen einen guten Überblick zu ermöglichen, gab es lediglich eine interviewende und eine beobachtende Person aus unserem Zweier-Team. Der*die Beobachter*in konnte zum Schluss ebenfalls Rückfragen stellen. Die Beobachtungen wurden im Anschluss an die Interviews verschriftlicht und für die Reflexion des Interviews (Stimmung, Themen, Gestik, Mimik, etc.) verwendet, um die dahinterliegenden Inhalte der Aussagen besser deuten zu können. Die Transkription der Interviews haben wir je zur Hälfte aufgeteilt und nach einer normierten Form verschriftlicht. Die interviewten Personen wurden im Anschluss an die Befragungen darum gebeten, sich ein Pseudonym zu überlegen. So kamen wir zu den Namen Roger, Susi und Jessica für unsere Interviewpartner*innen.

Auswertung

Für die Auswertung der Interviews bedienten wir uns einer qualitativen Inhaltsanalyse. Diese Vorgehensweise wählten wir, da die Inhaltsanalyse kein standardisiertes Instrument ist und immer an das Material angepasst wird (Mayring, 2010, 49). Wir adaptierten die gewählte Methode, um den Anforderungen unseres Materials nachzukommen und wählten eine freie Form der qualitativen Inhaltsanalyse angelehnt an Mayring (2010). Die verwendeten Kategorien, um in unserem Datenmaterial geeignete Stellen zu kodieren, lauten: Peer-Ebene, Schreibprobleme und Lösungen sowie Eigene Schreiberfahrung. Die Unterkategorien entstanden teilweise aufgrund unserer Forschungsfrage bereits im Vorhinein, wurden aber hauptsächlich induktiv am Material entwickelt. So waren wir gemäß Schreier (2014) in der Lage, die essentiellen Bedeutungsaspekte unseres Materials zu begreifen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die gewählten Kategorien, Unterkategorien sowie Kategorienbeschreibungen.

Kategorie	Beschreibung	Unterkategorien
Peer-Ebene	Peer-Ebene wird ersichtlich bzw. kommuniziert	Explizit, implizit
Schreibprobleme und Lösungen	Schreibprobleme der Mentees und vorgeschlagene Methoden der Schreibberater*innen zu deren Lösung	Allgemein, Themenfindungsphase/ Forschungsfrage, Rohtextphase, Überarbeitungsphase, Corona-Pandemie
Eigene Schreiberfahrung	Eigene Erfahrungen, Vorlieben und Schwierigkeiten der Schreibberater*innen	Schwierigkeiten, Lieblingsmethoden, Dysfunktionale Methoden, Ideale Schreibbedingungen

Tabelle 1: Kategorien

Ergebnisse

Im folgenden Kapitel präsentieren wir die Ergebnisse. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an unseren Kategorien: Die Kategorie **Schreibprobleme und Lösungen** ist zwecks besserer Übersichtlichkeit in drei Unterkapitel aufgeteilt (angesprochene Schreibprobleme; Ursachen für Schreibprobleme; Beratungs- und Lösungsstrategien). Die Ergebnisse zur Kategorie **Peer-Ebene** folgen im nächsten Abschnitt. Die **eigenen Schreiberfahrungen** der Interviewpersonen als dritte Kategorie, fließen stärker in das nächste Kapitel, die Diskussion der Ergebnisse, mit ein.

Angesprochene Schreibprobleme

In allen drei Interviews wurde die Individualität von Schreibproblemen und -prozessen angesprochen sowie nachdrücklich betont. Außerdem bringt jede Phase eines Schreibprozesses ihrerseits eigene Herausforderungen mit sich, die es zu meistern gilt (Roger, 2, Z. 9-10). Die thematisierten Schreibprobleme werden nun, je nach Phase des Schreibprozesses, angelehnt an das Modell von Girgensohn und Sennewald (2012), dargestellt.

Eine der wichtigsten Herausforderungen im Schreibprozess, welche von allen drei Interviewpartner*innen angesprochen wurde, betrifft die **Themenfindungsphase** bzw. die **Entwicklung einer Forschungsfrage**. Diese Phase steht am Anfang des Schreibprozesses. Die Formulierung einer ausreichend eingegrenzten Forschungsfrage wird sogar als das häufigste Problem in der Schreibberatung genannt (Susi, 1, Z. 8-9). Das Problem im Zusammenhang mit der Forschungsfrage tritt häufig aufgrund von Mangel an Wissen über die Forschungsfragen-Entwicklung (Roger, 2, Z. 28-29) oder Unwissen über unterschiedliche Fragetypen auf (Roger, 4, Z. 22-24). Hierbei spielen außerdem oftmals **Probleme mit der Konzeptbildung** (Jessica, 3, Z. 8; Susi, 13, Z. 5-13/22-24) bzw. vor der Forschungsfragen-Entwicklung die **Eingrenzung eines Themenbereichs** eine bedeutsame Rolle. Wenn einmal ein Thema konkretisiert wurde, gilt es zu prüfen, ob eine Forschungsfrage vorhanden ist (Roger, 18, Z. 11-13). Nach der erfolgreichen Erarbeitung eines Konzepts ist es wichtig, den roten Faden zu konstruieren (Susi, 14f, Z. 31-6). Obwohl Herausforderungen mit der Forschungsfrage häufig vorkommen, werden diese von den Studierenden meist nicht oder falsch erkannt. Das Problem der fehlenden bzw. mangelhaft entwickelten Forschungsfrage wird sodann als ein anderes, im Prinzip nicht vorhandenes Problem interpretiert. Beispiele für solche **Pseudoprobleme** sind z.B. eine nicht-deutsche Erstsprache, also subjektiv wahrgenommene Schwierigkeiten mit der Sprachkompetenz (Jessica, 4, Z. 7-11) oder methodische Probleme (Jessica, 4, Z. 16-17). Das eigentliche Problem wird dadurch von der schreibenden Person selbst nicht erkannt. Hierbei kann das Gespräch innerhalb einer Schreibberatung und das mehrmalige Nachfragen seitens des*der Schreibberater*in (Susi, 7, Z. 9-10) Abhilfe schaffen.

In der Phase des Rohtextschreibens war das am Häufigsten genannte Problem der **Perfektionismus** (Roger, 6, Z. 4-6; Susi, 2, Z. 28-32). Damit einher geht die in der Schreibwissenschaft und -didaktik vielzitierte „Angst vor dem leeren Blatt“ (Kruse, 2007). Besonders beim Schreiben eines Rohtextes ist es jedoch wichtig, sich in Erinnerung zu rufen, dass hierbei vorerst nur der Inhalt zählt (Roger, 6, Z. 11-12) und der Schreibfluss daher nicht unterbrochen werden sollte (Roger, 10, Z. 4-8). Wichtig ist es dabei, daran zu denken, dass der erste Rohtext nicht identisch mit der finalen Version ist, sondern inhaltlich ausformuliert wird und nur den Ausgangspunkt für zahlreiche Überarbeitungsschleifen bildet. Ein weiteres Problem, welches in Schreibprozessen immer wieder auftritt, ist jenes des*der **fehlenden Adressat*in** (Keseling, 2014, 248), also dass der*die Schreiber*in nicht weiß, für wen er*sie die jeweilige Schreibaufgabe verfasst. Bezugnehmend auf Bräuer (2014, 261) fehlt es von diesem Problem betroffenen Schreibenden an domänenspezifischem Wissen. Außerdem können **unklare Vorgaben bezüglich der Schreibaufgabe**, also welche Schritte genau wie zu tun sind, z.B. welcher Zitierstil zu verwenden ist, hemmend wirken (Jessica, 26, Z. 27-33). Solche Unklarheiten bezüglich der Zielgruppe sowie Vorgaben begünstigen die Entstehung von Frustrationen.

Um zur Überarbeitungsphase zu kommen, ist das Thema **Feedback** wichtig zu berücksichtigen. Das Feedback der Betreuer*innen wird häufig als einschüchternd empfunden und als negatives Erlebnis verbucht, weshalb wiederum Unsicherheiten und negative Gefühle begünstigt werden. Genannt wurde in diesem Zusammenhang beispielsweise die Kommentarfunktion von Word, da viele Studierende durch den Umfang der Kommentare irritiert sein könnten oder die Kommentare selbst möglicherweise nicht verstehen (Roger, 10, Z. 14-15). Daher machte sich aufgrund der Kommentare u.a. Überforderung und Aversion breit. Laut einer Interviewpartnerin ist es überdies wichtig, dass sich Studierende ihr Feedback vonseiten der Betreuung aktiv einfordern (Jessica, 27, Z. 3-6; Susi, 3, Z. 31-33/16, Z. 10-19). Darüber hinaus ist es wichtig, verschiedene textuelle Ebenen getrennt voneinander zu überarbeiten (Roger, 6, Z. 7-8).

Ursachen für Schreibprobleme

Die Ursachen für bestimmte Schreibprobleme bzw. eine Aversion gegenüber der Tätigkeit des Schreibens sind häufig in einem Mangel verschiedener Arten von Wissen zu suchen. Hierzu wurden u.a. ein Mangel an methodischem Wissen (Roger, 5, Z. 1-2), Fachwissen (Roger, 2, Z. 14-15) oder Genrewissen (Jessica, 2, Z. 11) genannt. Überaus häufig bildet die Ursache für diese Mängel ein noch zu geringes Maß an Schreiberfahrung (Jessica, 2, Z. 13; Susi, 7, Z. 14-20), welche erst im Fortschreiten des Studiums aufgebaut werden muss. Daran anknüpfend wird die Schreibsozialisation aus der Schulzeit als Problem genannt (Roger, 6, Z. 15; Susi, 2, Z. 31-32/3, Z. 10-17/21, Z. 6-12), welches Hemmnisse im akademischen Bereich erzeugt, da Schreibaufgaben sowie -strategien in der Schule nicht mit jenen an der Universität vergleichbar sind. Diese „realitätsferne“ Schreiberziehung führt in Folge zu einer verzerrten Denkweise über den wissenschaftlichen Arbeitsprozess (Roger, 5, Z. 24-26), welchen es durch Erklärungen zu korrigieren gilt (Roger, 5, Z. 27-30).

Solche verzerrten Denkweisen rund um das Schreiben können überdies negative und ungerechtfertigte Gedanken über das eigene Selbst erzeugen, wie z.B. das Gefühl, zu dumm zum Schreiben zu sein (Roger, 2, Z. 31-32). Mit diesen Aspekten gehen überdies Motivationsprobleme beim Schreiben einher (Jessica, 3, Z. 9; Roger, 9, Z. 25-26). Dies begünstigt in einem weiteren Schritt Prokrastination. In der Schreibberatung werden außerdem manchmal von Studierenden **emotionale** oder **psychische Probleme** angesprochen, welche von klassischen Schreibberatungsthemen abweichen. Hierbei ist es zwar wichtig, als Schreibassistent*in Verständnis zu zeigen, dennoch muss man sich abgrenzen und auf die dafür zuständigen Stellen, z.B. die psychologische Studierendenberatung, verweisen (Jessica, 13f, Z. 33-13; Roger, 11, Z. 16-28).

Eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Entstehung von Schreibproblemen spielen die eigenen Schreibbedingungen bzw. Rahmenbedingungen des Schreibens (Jessica, 21, Z. 19-24; Susi, 8, Z. 6-7). Hierzu zählt z.B. Wissen über eigene präferierte Schreiborte, bevorzugte Schreibzeiten, oder das Wissen darüber, welche Schreibmethoden man selbst gerne anwendet, um die Textproduktion zu starten oder in ein Projekt wieder einzusteigen. Im Kontext mit eigenen Vorlieben rund ums Schreiben sowie Schreibgewohnheiten traten besonders im Zusammenhang mit der **Corona-Krise**, während welcher wir unser Projekt durchführten, neuartige Probleme auf, die mit den Maßnahmen zur Eindämmung

der Pandemie einhergingen. Durch die Corona-Pandemie waren Studierende von einem Tag auf den anderen damit konfrontiert, ihr Studium von Zuhause aus betreiben zu müssen. Dieser Zwang verursachte v.a. bei Studierenden, welche gern außerhalb des eigenen Wohnbereichs schreiben, zu Schwierigkeiten, die sie in der ebenfalls auf digitalen Modus umgestellten Schreibberatung mit den Schreibassistent*innen teilten. Weiters traten Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Online-Lehre und damit verbundene Motivationsprobleme auf (Roger, 13, Z. 2-6) und es war eine allgemeine Aversion gegenüber dem System sowie der Situation auszumachen (Roger, 13, Z. 14-15; Susi, 24, Z. 16-21). Die Schwierigkeit der Erreichbarkeit der Lehrenden sowie ein Mangel an Feedback (Susi, 3, Z. 22-29/10, Z. 25-27) und das Fehlen des Austauschs mit den Peers (Susi, 24, Z. 7-10) führten überdies zu einem Gefühl des Alleingelassen-Seins (Susi, 25, Z. 12-13).

Beratungs- und Lösungsstrategien

Eine der wesentlichsten Beratungsstrategien, welche von den Schreibassistent*innen angewandt wird, besteht im schon angesprochenen genauen Nachfragen. Dieses dient u.a. dazu, entweder nicht-erkannte Schwierigkeiten beim Schreiben zu erfragen oder der Nachfrage, ob bestimmte Komponenten, wie z.B. die oft erwähnte Forschungsfrage, in der Projektentwicklung schon vorhanden sind (Roger, 8, Z. 5-7). Auch die Erklärung besprochener Sachverhalte spielt eine wichtige Rolle (Susi, 13, Z. 7-10), beispielsweise die Darlegung von Kriterien, die bestimmte Textsorten zu erfüllen haben (Jessica, 1, Z. 18-19) oder der Unterschied zwischen Typen von Forschungsfragen (Roger, 4, Z. 22-27). Weiters verwendet eine Schreibassistent*in den Vierschritt, eine Übung zur Entwicklung bzw. Präzisierung einer Forschungsfrage. Zu dieser Übung hat sie auch ein Handout bzw. eine Anleitung gestaltet (Jessica, 8, Z. 3-7).

Im Zusammenhang mit konkreten Schreibmethoden, welche die Schreibassistent*innen in ihrer Beratung verwenden, ist zu sagen, dass jede*r Schreibassistent*in über einen „Werkzeugkasten“ an Methoden verfügt, welche sie mit ihren Mentees durchprobieren. Dieser Werkzeugkasten an Methoden, sowie die Herausforderungen, auf die sie angewandt werden, ist in Tabelle 2 zusammengefasst.

Im Kontext mit den Beratungsstrategien ist wichtig zu erwähnen, dass das Schreiben ein hochgradig individueller Prozess ist, was ebenso für die Probleme gilt, die während dieser Tätigkeit entstehen. Dies impliziert, dass es keine rezepthafte Lösung für Schreibprobleme gibt, sondern die Mentees viele Strategien selbst ausprobieren müssen, um für sich individuelle Lösungskonzepte zu entwerfen (Jessica, 21, Z. 21-24). Hierbei ist ein hohes Maß an „Learning by Doing“ gefragt (Jessica, 21, Z. 19-24/24, Z. 22-24; Susi, 8, Z. 4-8/9, Z. 19-20). Als generelle Strategie, um Schreibkompetenz aufzubauen und Erfahrung anzusammeln, wurde Mentees u.a. empfohlen, jeden Tag ein bisschen zu schreiben nach dem Motto „besser ein Satz als gar keiner“ (Roger, 11, Z. 27-28).

Im Rahmen der Beratungsstrategien ist außerdem das Prinzip des „Minimal Tutoring“ essentiell (Roger, 19, Z. 28), welches besagt, dass durch eine kluge Nachfragestrategie seitens der Berater*innen, die Mentees auf viele Lösungen selbstständig kommen sollen. Dies entspricht im weitesten Sinne dem Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe von Bräuer (2014, 269). Einige Mentees wären nämlich geschickt darin, diese Arbeit an den*die Schreibassistent*in zu übertragen (Roger, 19, Z. 23-26). In diesem Kontext

ist es wichtig, verglichen mit den angesprochenen emotionalen bzw. psychischen Problemen, sich als Schreibassistent*in abzugrenzen. Dies ist jedoch nicht so einfach, da man als Schreibassistent*in das Bedürfnis hat, Hilfestellungen zu geben (Roger, 20, Z. 8-9).

Herausforderung	Vorgeschlagene Lösung
Themenfindung	Brainstorming, Zielsetzung (Susi, 2, Z. 11-12), Freewriting (Jessica, 23, Z. 6-8)
Themeneingrenzung	Themenpyramide (Jessica, 9, Z. 29-33), Beispiele von Themeneingrenzung im Alltag (Roger, 2, Z. 34), Brainstorming/Cluster (Roger, 3, Z. 4)
Forschungsfrage	Clustering (Roger, 18, Z. 17), Dreischritt (Roger, 18, Z. 17-18; Jessica, 7, Z. 27-29) und Vierschritt (Roger, 18, Z. 17-18; Jessica, 8, Z. 3-7), Sprechen über Forschungsfrage (Jessica, 10, Z. 13-22), Brainstormen und Ziel definieren (Susi, 2, Z. 10-13)
Fehlender Überblick über ein geplantes Schreibprojekt	Drei-Spalten-Technik (Jessica, 23, Z. 11-16)
Herausforderungen beim Lesen in der Themenfindungsphase	SQ4R-Methode (Roger, 4, Z. 11), Lese-Clustering (Jessica, 24, Z. 6-7)
Perfektionismus	Freewriting (Susi, 6, Z. 20)
Fehlende*r Adressat*in	Kontaktaufnahme mit Betreuer*in (Jessica, 27, Z. 1-7), Sich selbst klar werden, für wen die Arbeit geschrieben wird (Susi, 12, Z. 21-29)
Probleme aufgrund von Corona-Maßnahmen	Erstellung eines Arbeitsplanes und Reflexion über eigenes Zeitmanagement (Jessica, 14, Z. 29-31), Kognitive Trennung von Wohn- und Arbeitsraum in der eigenen Wohnung sowie Abgrenzung von Mitbewohner*innen während des Studierens (Roger, 12, Z. 15-24)

Tabelle 2: Werkzeugkasten

Peer-Ebene

Einen wichtigen Aspekt, den wir im Rahmen dieses Artikels ansprechen möchten, ist die Peer-Ebene, durch welche Hierarchien abgeschafft oder zumindest deutlich abgeflacht werden sollen. Hierbei ist kritisch anzumerken, dass die flache Hierarchieebene natürlich durch den Status beider Parteien als Studierende gewährleistet ist, die Schreibassistent*innen durch ihre schreibdidaktische Ausbildung jedoch über einen Wissensvorsprung gegenüber ihren Mentees verfügen. Dadurch ist zu sagen, dass in diesem Sinne eine geringe, inoffizielle Hierarchieebene eingebaut ist. Das Vorhandensein der Peer-Ebene aufgrund des Studierendenstatus wird von manchen Berater*innen explizit kommuniziert (Susi, 9, Z. 11-14), indem sie sich ihren Mentees als Studierende vorstellen (Jessica, 5, Z. 3-6/Z. 10-13). Andere Schreibassistent*innen tun dies eher indirekt durch die Darlegung von Erfahrungen aus dem eigenen Studium (Jessica, 6, Z. 4-8). Die Wichtigkeit, sich den Studierenden gegenüber wie Peers zu verhalten und mit ihnen auf Augenhöhe zu reden und sie zu beraten, bekommen die Schreibassistent*innen schon in der Ausbildung vermittelt (Jessica, 6, Z. 11-13).

Durch die vorhandene Peer-Ebene werden positive Effekte indiziert. Hierzu gehört zuallererst eine

durch den gleichrangigen Status generierte lockere Atmosphäre (Susi, 10, Z. 2) sowie die Möglichkeit, sämtliche vermeintlich „dumme Fragen“ stellen zu können (Jessica, 6, Z. 19-20). Dadurch, dass die Schreibassistent*innen selbst studieren, geht weiters kein bzw. nur ein geringer Altersunterschied zwischen den Berater*innen und den ratsuchenden Studierenden einher (Jessica, 15, Z. 4-9; Susi, 9, Z. 9-10), und in den Gesprächen wird geduzt (Susi, 8, Z. 32). Sehr wichtig zu erwähnen ist der Umstand, dass sich die Schreibassistent*innen aufgrund ihres eigenen Studierendenstatus leicht in ihre Mentees hineinversetzen können (Jessica, 15, Z. 4-9/20, Z. 14-18; Susi, 9, Z. 12-18). Beispielsweise vertraute uns eine Schreibassistent*in im Rahmen des Interviews an, dass sie selbst immer wieder Probleme mit Perfektionismus hat. Die Thematisierung von Erfahrungen und Anekdoten aus dem eigenen Studienverlauf ist somit eine weitere Beratungsmethode, welche von allen drei interviewten Schreibassistent*innen angewendet wird. Teilweise werden Probleme von den Schreibassistent*innen sogar vorgetäuscht, um sie zu simulieren und Lösungsstrategien dafür erarbeiten zu können (Roger, 10f, Z. 33-3).

Eine Rolle spielen ebenfalls die Beratungsformate, in welchen Schreibassistent*innen tätig sind. Zunächst besteht das Setting der CTL-Schreibberatung, welches ein individuelles Beratungsgespräch von 50 Minuten ausmacht, in dem der*die Mentee seine*ihre individuellen Anliegen vorträgt. Dieses Beratungsangebot läuft auf freiwilliger Basis (Susi, 9, Z. 5-7). Weiters gibt es das Walk-In-Format, bei welchem Studierende den Schreibassistent*innen ad-hoc-Fragen zum wissenschaftlichen Arbeiten stellen können. Außerdem führen Schreibassistent*innen im Rahmen von Lehrveranstaltungen auf Anfrage von Lehrenden, kurze schreibdidaktische Inputs (CTL, 2021b) zu einem von neun Themen durch, sogenannte „Schreibdidaktik Pop-Ups“. Diese Mini-Workshops dienen jedoch nicht der individuellen Beratung der Studierenden. Darüber hinaus begleiten Schreibassistent*innen Studierende im Rahmen von bestimmten schreibintensiven Lehrveranstaltungen ein Semester lang mit schreibdidaktischen Inputs und geben zwei schriftlichen Feedbacks. In diesem Setting muss jede*r Teilnehmer*in eine Schreibberatung im Rahmen des Schreibassistenten-Programms wahrnehmen (CTL, 2021c). Diese Leistung fließt hier auch in die Benotung mit ein (Jessica, 1, Z. 13).

Diskussion

Um die **Klassifikation von Herausforderungen im Schreibprozess nach Bräuer (2014)** aufzugreifen, ist zu sagen, dass nach den Aussagen der Schreibassistent*innen für die angesprochenen Probleme der Studierenden im Rahmen ihrer Beratungssitzungen Perspektiven geschaffen werden konnten (Jessica, 15, Z. 16-21). Diese Schaffung von mehr Klarheit wurde als das Ziel einzelner Sitzungen deklariert. Damit verfügten die ratsuchenden Studierenden am Ende der Schreibberatung über mehr Klarheit bezüglich der Schritte, die für ein erfolgreiches Voranbringen des Schreibprojektes als Nächstes anstehen. Allerdings gilt hier zu berücksichtigen, dass keine Studierenden befragt wurden, sondern diese Erkenntnis auf der Selbstauskunft der Schreibassistent*innen beruht. Daher gibt es keine Garantie, dass die betroffenen Studierenden tatsächlich mehr Klarheit erhalten haben. Das Spektrum an Herausforderungen im Schreibprozess, welches in den Interviews angesprochen wurde, umfasst lediglich Schreibprobleme und -hemmungen im Sinne Bräuers (2014). Schreibblockaden, welche

nach einem tiefergehenden Coaching verlangt hätten, wurden nicht erwähnt. Die psychologische Studierendenberatung wurde von einem Interviewpartner erwähnt, auf welche im Falle, dass Mentees psychische Probleme ansprechen, welche von der Schreibthematik abweichen, verwiesen wird (Roger, 11, Z. 16-19). Interessant war, dass die Schreibassistent*innen selbst von ihren Problemen rund ums Schreiben bereitwillig berichteten sowie außerdem von ihren individuellen Strategien erzählten und eigene Anekdoten zu ihrem Schreiben einstreuten. Eine Interviewpartnerin bezeichnete sich u.a. selbst als ein „Work in progress“ (Jessica, 20, Z. 14-16).

In den Interviews kam häufig der negative Einfluss von mangelnder Schreiberfahrung (Bräuer, 2014, 260) sowie schulischer Schreibsozialisation zur Sprache. Wie sich im Ergebniskapitel herausstellte, beinhalten diese Faktoren ein wesentliches Potential für die Entstehung von Frustration sowie verzerrten Denkweisen rund ums Schreiben. Mit dieser Unerfahrenheit zusammenhängend werden womöglich ineffektive Schreibstrategien (Keseling, 2014, 235) angewandt. All diese Faktoren begünstigen die Entstehung einer Überlastung kognitiver Ressourcen, was dem im Theoriekapitel dargelegten **Reibungsverlust nach Perrin (1999)** entspricht. Diese aversiven Gefühle können die Entwicklung negativer Gedankenmuster über eigene Fähigkeiten nach sich ziehen. Diesem Umstand muss man, unserer Einschätzung nach, dringend entgegensteuern, da derartige negative Denkmuster als falsch zu beurteilen sind und unnötigen Frust erzeugen. Wie wir gesehen haben, wirkt mangelnde Erfahrung sehr hinderlich, v.a. bei so wichtigen Arbeitsschritten wie der Themeneingrenzung hin zu einer Forschungsfrage.

In der Schreibberatung wurden diese Herausforderungen (Themenfindung, Forschungsfrage) mittels diverser Schreibtechniken bearbeitet, welche gedankenaneigend sind (z.B. Clustering) oder dabei unterstützen, viele Gedankenstränge auf eine Forschungsfrage hin einzugrenzen (z.B. Themenpyramide). Weiters wurden Techniken erwähnt, welche diese Arbeitsschritte kombinieren sowie einen generellen Überblick über das Projekt liefern, sodass man auf einen Blick sieht, welche Komponenten für einen gelungenen Schreibprozess schon vorhanden sind und welche noch fehlen (Dreischritt, Vierschritt). Zusätzlich wurde auf die essentielle Funktion einer Forschungsfrage hingewiesen, welche notwendig ist, um ein wissenschaftliches Schreibprojekt voranzutreiben. Um das im Theorieteil eingeführte Konzept der HOC und LOC aufzugreifen, ist besonders die Forschungsfrage als eine der wichtigsten HOC hervorzuheben. Probleme mit der Forschungsfrage werden jedoch häufig, wie im Ergebnisteil dargestellt, mit Pseudoproblemen, welche LOC repräsentieren, verwechselt. Ein solches LOC ist z.B. eine nicht-deutsche Erstsprache, welche als Ursache für das grundlegende Schreibproblem angesehen wird. Das Problem ist jedoch in dem unzureichend eingegrenzten Thema bzw. Problemen mit der Forschungsfrage zu suchen. Diesen Trugschluss gilt es in der Schreibberatung aufzuklären.

Die **drei Prinzipien der Peer-Beratung** wurden von allen drei Interviewpartner*innen angesprochen. Die Schreibassistent*innen erzählten, dass sie in ihrer Beratungstätigkeit immer vom **Prozesscharakter des Schreibens** (Peters, 2012, 168) ausgehen, was sich ebenfalls in der Struktur der Narrationen in den Interviews widerspiegelt. Die meisten Interviews begannen, indem unsere Partner*innen vom Schreibprozessmodell nach Girgensohn und Sennewald (2012) und den Phasen eines Schreibprojektes sowie den mit den jeweiligen Phasen einhergehenden Problemen erzählten. Aufgrund der

angesprochenen Herausforderungen, die in der Themenfindungsphase sowie bei der Entwicklung der Forschungsfrage auftreten, ist davon auszugehen, dass die Projektentwicklung, das „Anfangen“, einen der schwierigsten Schritte in einem Schreibprojekt darstellt. Da zu diesem frühen Zeitpunkt häufig noch Unklarheit über den konkreten Verlauf des Schreibprojektes besteht, steigt evtl. das Risiko zu einer niedrigen Motivation und damit zur Prokrastination. Nach der Themenfindungsphase wurde die Phase des Rohtextschreibens angesprochen. Hier kam v.a. das Hemmnis durch Perfektionismus zur Sprache, also das Bedürfnis, einen perfekten Text gleich im ersten Durchlauf zu formulieren. Eine Schreibassistentin hat selbst Probleme mit Perfektionismus und betonte, dass sie lernen musste, sich mit Rohtexten zu beschäftigen (Susi, 2, Z. 25-29). Dadurch, dass der Fokus auf den ersten drei Phasen des Schreibprozesses bis zur Rohtextphase liegt, ist zu behaupten, dass die Probleme weniger werden, sobald eine gewisse Menge an Rohtext vorhanden ist. Daher ergibt sich die Vermutung, dass die Überarbeitung eines Rohtextes (mit Ausnahme der bisher erwähnten Feedback-Probleme) als kein großes Problem mehr angesehen wird.

Ebenso kam das **Prinzip der Kollaboration** (Peters, 2012, 169) im Datenmaterial klar zum Vorschein. Durch die Beratungstechnik des vielen Nachfragens entsteht eine angeregte Interaktion zwischen Berater*in und Mentee, wodurch kollaborativ über Lösungsstrategien für das jeweilige Schreibproblem nachgedacht wird. Dadurch entsteht in Form von Impulsen neues Wissen darüber, welche Strategien für den*die Mentee zum Ziel führen könnten. Außerdem werden dadurch die eigenen Problemlösungskompetenzen angeregt, um bei einem wiederholten Auftreten der Probleme schon über ein Repertoire an Lösungsstrategien zu verfügen.

Das Prinzip der **Hilfe zur Selbsthilfe** (Bräuer, 2014, 269) bzw. Minimal Tutoring wurde besonders deutlich ersichtlich: Durch das intensive Nachfragen werden die Studierenden dazu angeregt, selbstständig über mögliche Lösungen für ihre Probleme zu reflektieren. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass sich die Schreibassistent*innen aktiv von gegenläufigen Tendenzen abgrenzen wie z.B., dass sie selbst eine Forschungsfrage für den*die zu beratende*n Studierende*n entwickeln oder sich inhaltlicher Fragen annehmen. Die Schreibberatung am CTL ist spezifisch auf schreibdidaktische Themen ausgerichtet und operiert demnach fächerübergreifend (Susi, 10, Z. 9-10). Ebenso ist es wichtig, sich von Anliegen zu distanzieren, welche nicht in ihren Tätigkeitsbereich und ihrer Rolle fallen. Schlussfolgernd leisten Schreibassistent*innen im Sinne der Peer-Ebene Hilfe zur Selbsthilfe in Bezug auf spezifisch schreibbezogene Sachverhalte und grenzen sich aktiv von davon abweichenden Anliegen ab. Gegebenenfalls wird auf die dafür zuständige Person bzw. Stelle verwiesen. Aufgrund der mit dem Peer-to-Peer Konzept der Schreibberatung einhergehenden Effekte, wie die (annähernde) Hierarchielosigkeit sowie der ähnliche Erfahrungshorizont, gehen wir davon aus, dass dieses Konzept einen positiven Effekt auf die Studierenden und ihre Schreibkompetenzen hat.

In Bezug auf Bräuers (2014, 260) **drei Stufen der Schreibfähigkeit** wird das Niveau der meisten ratsuchenden Studierenden auf Ebene des textsortenspezifischen Wissens vermutet. Hier gilt es anzumerken, dass einige Studierende diese Stufe noch nicht gänzlich erreicht haben, da durchaus textsortenspezifische Fragen (z.B. zum Exposé) in der Beratung thematisiert werden. Studierende, welche aufgrund der Corona-Pandemie Schreibprobleme aufweisen, können keiner bestimmten

Stufe der Schreibfähigkeit zugewiesen werden. Wir gehen jedoch davon aus, dass der Großteil der ratsuchenden Studierenden die Stufe des domänenspezifischen Wissens nicht überschritten hat. Dies weist wiederum darauf hin, dass einige Schreibende noch über wenig Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben verfügen, was in den meisten Fällen auf die besprochenen Problematiken, wie die schulische Schreibsozialisation, zurückzuführen ist. Diese noch fehlende Erfahrung führt, wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, zur Anwendung ineffektiver Schreibstrategien, welche es nach Keseling (2014, 235) durch effektivere Strategien zu ersetzen gilt. Dieser Austausch darüber geschieht kollaborativ im Rahmen der studentischen Schreibberatung, wobei die Strategien individuell auf die Schreibenden angepasst werden (Roger, 9, Z. 18-21). In einem weiteren Schritt sind die Studierenden in einem individuellen Prozess des Learning by Doing dazu angehalten, für sich funktionierende Strategien zu entwickeln.

Conclusio

In diesem Artikel stellten wir anfangs die Frage, wie in der studentischen Schreibberatung Schreibprobleme thematisiert bzw. gelöst werden. Für die Beantwortung der Fragestellung diente zunächst ein Überblick über den Stand der Forschung sowie ein Einblick in die theoretische Rahmung der Thematik. Bereits hier wurde auf die Relevanz der primären Schreibsozialisation in der Schule, die drei wichtigsten Prinzipien der Peer-Beratung sowie die Schreibkompetenzen der Studierenden hingewiesen. Zur konkreten Untersuchung der Forschungsfrage haben wir eine empirische Studie in Form von qualitativen Leitfadeninterviews, mit narrativem Charakter, mit drei Schreibassistent*innen des CTL durchgeführt. Diese zeigten auf, dass Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben vordergründig mit geringer Schreiberfahrung, der schulischen Schreibsozialisation sowie mit den unzureichenden Vorgaben der Lehrenden zusammenhängen. Dabei kristallisierten sich v.a. Schreibprobleme in der Themenfindungs-, Rohtext- sowie Überarbeitungsphase heraus. Erstere war dabei klar die Phase, in welcher die meisten Schreibprobleme entstehen. Indes werden Schreibprobleme dieser Phase oftmals verschoben bzw. verwechselt. So besteht die Tendenz, eine fehlende Forschungsfrage, also ein HOC, mit den mangelnden Kenntnissen einer Sprache, einem LOC, zu vertauschen. Solche Pseudoprobleme gilt es in der Schreibberatung aufzulösen und mittels intensiven Austauschs in der Beratung werden die wahren Schreibprobleme thematisiert.

Weiters haben wir herausgefunden, dass die Schreibassistent*innen selbst auch Schreibprobleme haben und/oder hatten. Für sie selbst war es dabei wichtig, den jeweils eigenen Schreibstil und die eigenen idealen Schreibbedingungen zu ergründen und anknüpfend daran die individuell passenden effektiven Schreibstrategien zu finden. Diese Vorgehensweise wollen sie ebenso den ratsuchenden Studierenden in der Schreibberatung vermitteln, weshalb die angesprochenen Schreibstrategien laut den Vorlieben der Studierenden selbst auszuprobieren und anzupassen sind.

Hinsichtlich der Peer-Ebene zeigte sich, dass in der studentischen Schreibberatung eine flache Hierarchie besteht, welche alle drei Prinzipien der Peer-Beratung erfüllt. An dieser Stelle gilt es jedoch anzumerken, dass die Hierarchieebene nicht komplett aus Sicht der Schreibassistent*innen nachempfunden werden kann. Daher bedarf es einer weiteren Studie zur Hierarchieebene in der studentischen Schreibberatung aus Sicht der Studierenden, um die wahrgenommene Hierarchieebene

in der Peer-Beratung zu erforschen. Dennoch wird in der studentischen Schreibberatung von den Schreibassistent*innen versucht, eine flache Hierarchie zu wahren, indem implizit oder explizit die Peer-Ebene thematisiert wird.

Schlussfolgernd findet sich folgende Antwort auf die Fragestellung: Schreibprobleme werden in der studentischen Schreibberatung anhand eigener Erfahrungen, längerer Gespräche und diverser Schreibstrategien thematisiert. Dabei sollen vorhandene Schreibprobleme mittels Impulsen an die Studierenden zur Entwicklung eigener effektiver Schreibstrategien, aufgelöst werden. Hierbei spielt das Wissen um die HOC und LOC eine zentrale Rolle, damit die richtige Reihenfolge der Problemorientierung gewahrt und zuerst ein Fundament für die wissenschaftliche Arbeit gebildet wird. Erst danach werden kleinere Ungereimtheiten geklärt, die als LOC eingestuft sind.

Mithilfe dieses Projekts wurde auf die Bedeutung der studentischen Schreibberatung als unterstützendes Angebot einer Universität, bei Fragen rund um das wissenschaftliche Schreiben, verwiesen. Studierende können so freiwillig und an der Universität Wien kostenfrei Unterstützung bei ihrem Schreiben erhalten und damit einhergehend ihre Schreibkompetenzen für weitere wissenschaftliche Arbeiten verbessern. Die untersuchten Lösungsstrategien, die dabei besonders beliebt und wirksam sind, sind insbesondere für Schreibmentor*innen und Schreibassistent*innen von Nutzen, die noch unerfahren sind und Anregungen für typische Situationen in Schreibberatungen suchen. Die breite Thematik der Schreibprobleme in der studentischen Schreibberatung lässt jedoch Raum für weiterführende Forschungen. So könnte beispielsweise die Sichtweise der Studierenden selbst auf die studentische Schreibberatung mittels Umfragen erforscht werden. Nachfolgend könnten die Studienergebnisse der beiden Forschungen verglichen werden, um auf divergente, konvergente oder sich ergänzende Ergebnisse zu stoßen.

Literatur

Becker-Mrotzek, M., J. Grabowski, & T. Steinhoff (2017). Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. New York: Waxmann.

Bräuer, G. (1996). Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen. Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Lang.

Bräuer, G. (2014). Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozessstheorie. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (257–282). Opladen & Toronto: Budrich.

CTL (2021a). Schreibberatung. Aufgerufen am 24.05.2021 von <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibberatung/>

CTL (2021b). Schreibdidaktik Pop-Up. Aufgerufen am 24.05.2021 von <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/wissenschaftliches-schreiben-in-der-lehre/schreibdidaktik-pop-ups/>

CTL (2021c). Schreibassistenten-Programm. Aufgerufen am 24.05.2021 von <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/wissenschaftliches-schreiben-in-der-lehre/schreibassistenten-programm/>

Dittmann, J., K. A. Geneuss, C. Nennstiel, & N. A. Quast (2003). Schreibprobleme im Studium - Eine empirische Untersuchung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen (155-185). Berlin/New York: De Gruyter.

Dreyfürst, S., & N. Sennewald (Hrsg.) (2014). Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Elbow, P. (1998). Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process (2. Edition). New York: Oxford University Press, U.S.A.

Esselborn-Krumbiegel, H. (2015). Tipps und Tricks bei Schreibblockaden. Paderborn: UTB.

Esselborn-Krumbiegel, H. (2017). Richtig wissenschaftlich schreiben: Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen (5. Aufl.). Paderborn: UTB.

Girgensohn, K., & N. Sennewald (2012). Schreiben lehren, Schreiben lernen: eine Einführung. Darmstadt: WBG.

Gschwendtner, F. (2015). Die vorwissenschaftliche Arbeit (VwA) als Teil der Neuen Reifeprüfung an AHS. In M. Feigl, N. Hamann, W. Schlacher, & W. Schöggel (Hrsg.), Die vorwissenschaftliche Arbeit im Fokus österreichischer Bibliotheken (14-31). Wien: paco.Medienwerkstatt.

Keseling, G. (2004). Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können (1. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Keseling, G. (2014). Schreibblockaden überwinden. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (235-253). Opladen & Toronto: Budrich.

Kruse, O. (2007). Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium (12. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus.

Kruse, O. (2018). Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium (3. überarb. u. erw. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse (11. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

- Ortner, H. (2000). Schreiben und Denken. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Perrin, D. (1999). Schreiben ohne Reibungsverlust. Schreibcoaching für Profis. Zürich.
- Perrin, D. (2001). Schreiben ohne Reibungsverlust. Schreibcoaching für Profis (3. Aufl.). Zürich.
- Peters, N. (2012). Studentische Schreibberatung - ein professioneller und persönlicher Ansatz zur Förderung von Schreibkompetenz. In U. Preußner & N. Sennewald (Hrsg.), Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule (167-182). Frankfurt/Main: Lang.
- Pohl, E. (2010). Schreibblockaden: Leerer Kopf und leeres Blatt. In E. Pohl (Hrsg.), Keine Panik vor Blackouts: Wie Sie Bewährungsproben meistern (17-30). Wiesbaden: Gabler.
- Pospiech, U. (2005). Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben (Theorie und Vermittlung der Sprache; 39). Frankfurt/Main [u.a.]: Lang.
- Rose, M. (2014). Schreibblockaden. Eine kognitive Perspektive. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hrsg.), Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (193-211). Opladen & Toronto: Budrich.
- Rose, M. (2009). *Writer's Block: The Cognitive Dimension (Illustrated Edition)*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenthal, G. (2015). Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung (5. aktualisierte u. erg. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1).
- Sennewald, N. (2021). Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren: Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden (1. Aufl., Bd. 8). Berlin: wbv Media.
- Steinhoff, T. (2010). Wissenschaftliche Textkompetenz. Berlin, New York: Max Niemeyer Verlag.
- Weiler, Y. (2017). #SchreibenKannIch. Eine wissenschaftliche Arbeit in 30 Stunden. Wien: Facultas.



Strategien für den Schreibflow im akademischen Schreiben

Lisa Hourmouzis & Petra Kolb (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuerin: Erika Unterpertinger, MA, Universität Wien)

Abstract:

Ist es nicht unser Aller Anliegen, in einem Schreibprojekt aufzugehen, dass man alles um sich herum vergisst? Mihaly Csikszentmihalyi (2018) beschreibt mit seinem Flowkonzept das gesteigerte und konzentrierte Wahrnehmen eines Hochgefühls, das in einen Zustand mündet, in dem man vollkommen im eigenen Tun aufgeht, so dass alles andere um einen herum als unwichtig erscheint. In diesem Artikel wird die Verbindung zwischen Csikszentmihalyis Flowkonzept und dem akademischen Schreiben hergestellt. Ausgehend davon wird untersucht, wie Schreibmentorinnen der Universität Wien in den Schreibflow ihrer letzten wissenschaftlichen Arbeit gekommen sind. Es soll also um individuelle Vorbereitungsmaßnahmen auf Seiten der Schreibmentor*innen gehen, die der Einleitung in den Schreibprozess dienen und die auch einen didaktischen Mehrwert für die Schreibprozessforschung hinsichtlich des Einstiegs in den Schreibprozess haben können. Es konnten durch narrative Interviews drei vorbereitende Strategien herausgearbeitet werden. Zu diesem zählen Clustering, freies Schreiben sowie Peer-Feedback. Diese Strategien werden im vorliegenden Artikel umfassend im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Schreibflow der Schreibmentorinnen dargestellt und diskutiert.

Keywords: Schreibstrategien, Flow, Feedback, Cluster, Freewriting

Empfohlene Zitierweise:

Hourmouzis, L. & P. Kolb (2021): Strategien für den Schreibflow im akademischen Schreiben. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 4, 120-132. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210408>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Strategien für den Schreibflow im akademischen Schreiben

Lisa Hourmouzis, Petra Kolb (Universität Wien)

Einleitung

Der Zustand, der Studierende beim Schreiben ihrer wissenschaftlichen Arbeit beflügelt und in ihrem Tun aufgehen lässt, lässt sich wohl am treffendsten mit dem beschreiben, was Mihaly Csikszentmihalyi unter dem Konzept des Flows zusammengefasst hat: Als „Jenem Zustand, bei dem man in eine Tätigkeit so vertieft ist, dass nichts anderes eine Rolle zu spielen scheint“ (Csikszentmihalyi, 2018,13). In der Schreibmentor*innenausbildung an der Universität Wien werden Schreibtechniken und -strategien erlernt, woraus wir drei Strategien vorstellen, die wir im Rahmen dieses Projekts näher untersucht haben. Unsere Forschungsfrage lautet daher: **Wie sind Schreibmentor*innen der Universität Wien in den Schreibflow bei ihrer letzten wissenschaftlichen Arbeit gekommen?**

Das Ziel unserer Forschung ist es zu untersuchen, ob bestimmte Schreibtechniken und -strategien von Schreibmentor*innen der Universität Wien verwendet werden, um in den Schreibflow zu kommen. Mit Schreibstrategien- und Techniken sind individuelle Vorbereitungsmaßnahmen aus der Schreibwissenschaft gemeint, die den Verfasser*innen dabei helfen sollen, sich auf das Schreiben des Textes einzustimmen. Besonders für die Schreibprozessforschung kann das Wissen um individuelle Vorbereitungsmaßnahmen bei den Schreibmentor*innen gehaltvoll sein, da sich aus den Schreibtechniken- und -strategien Rückschlüsse für didaktische Überlegungen zum Einstieg in den Schreibprozess ergeben können. Wir haben uns bezüglich Datenerhebung für einen qualitativen Forschungszugang mit narrativen Interviews entschieden, weil wir damit größtmögliche Offenheit im Kontext der Datengewinnung erreichen wollten. Für die Datenauswertung haben wir uns für das offene, deduktive Kodieren entschieden, in Anlehnung an die Grounded Theory Methodology nach Corbin und Strauss (1990), um dem offenen und explorativen Charakter in der Datengewinnung sowie in der Datenauswertung gerecht zu werden. Die Stichprobe unseres Forschungsprojekts wurde deshalb auf Schreibmentor*innen der Universität Wien eingegrenzt, weil diese durch ihre schreibdidaktische Ausbildung zahlreiche Schreibstrategien kennenlernen und zusätzlich mit der Reflexion des eigenen Schreibens vertraut sind. Beim Schreibmentoring der Universität Wien handelt es sich um ein extracurriculares Angebot des Center for Teaching and Learning der Universität Wien (CTL), bei dem Studierende zu Peer-Mentor*innen durch drei Modulen ausgebildet werden. Sie unterstützen andere Studierende in wöchentlich stattfindenden Schreibmentoring-Gruppen mit schreibdidaktischen Inputs und diskutieren individuelle Fragen und Anliegen zum akademischen Schreiben. Die Schreibmentor*innenausbildung dauert, je nach eigenem Interesse an den Lehrveranstaltungen, zwei bis drei Semester und wird von einem umfassenden Ausbildungs-, Supervisions-, und Workshopangebot begleitet.

Die Intention unseres Artikels liegt nun darin, eine Einführung in Csikszentmihalyis Konzept des Flows zu geben und anschließend mit den Daten zu diskutieren. Wir möchten damit einen Beitrag zur Schreibprozessforschung von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten leisten, indem wir die Perspektive von Schreibmentor*innen und ihren Erfahrungen mit dem Schreibflow beleuchten.

Theorie zum Schreibflow

Das Konzept des Flows nach Csikszentmihalyi (2018)

Mihaly Csikszentmihalyi gilt als Begründer des Flow-Konzepts und hat in den 1980er Jahren umfassend erforscht, wie sich dieser Zustand erreichen lässt, den er mit der Empfindung von Glück gleichsetzt (Csikszentmihalyi, 2018, 11f). Das Flow-Gefühl lässt sich, Csikszentmihalyi zufolge, am besten als Zustand beschreiben, bei dem man so sehr in das eigene Tun vertieft ist, dass alles andere in diesem Moment unwichtig ist (ebd., 2018, 14). Er betont in diesem Zusammenhang, dass Glück nicht „einfach geschehe und eine Folge von angenehmen Zufällen sei“, sondern aus der Haltung heraus entstehe, bewusst über innere Entscheidungen zu bestimmen und damit über die eigene Lebensqualität zu entscheiden (ebd., 2018, 12). Csikszentmihalyi führt das Flow-Gefühl auf die Wahrnehmung von optimalen Erfahrungen zurück, die sich durch ein Gefühl der Hochstimmung charakterisieren, welches sich einstellt, wenn Kontrolle über die eigenen Handlungen erlangt und daher selbst erzeugt wird (ebd., 2018, 13). Auch unser Anliegen ist es, den Aspekt des sich selbst-motivierens in Bezug auf den Einstieg in den Schreibprozess sichtbar zu machen. Die Definition des Flow-Gefühls als einen Zustand des vollständigen Eintauchens ins eigene Tun hat uns als Forscher*innen inspiriert. Dieses Gefühl des völligen Aufgehens in einer Sache, bei der man richtig gut vorankommt, hat uns deshalb die Motivation geliefert zu untersuchen, mit welchen Strategien Schreibmentor*innen in diesen Flow-Zustand beim Verfassen ihrer letzten wissenschaftlichen Arbeit gekommen sind. Im folgenden Kapitel wird nun der Forschungsprozess mit unserem Forschungsinteresse und der Datenerhebung- und Auswertung beschrieben.

Methode

Von der vagen Idee zum konkreten Forschungsvorhaben

Gabriele Rosenthal (2015) betont in Bezug auf ein Forschungsvorgehen im qualitativen Forschungsprozess mit Interviewverfahren, dass zunächst eine vage Forschungsfrage benötigt wird, mit der man in die Datenerhebung geht (Rosenthal, 2015, 94). Wir haben uns hier für den Fokus auf individuelle Schreibtechniken und -strategien entschieden, die Schreibmentor*innen der Universität Wien in unterschiedlichen Phasen ihres Schreibprojekts dabei helfen in den Schreibflow ihrer wissenschaftlichen Arbeit zu kommen. Wir haben uns für eine Eingrenzung auf Schreibmentor*innen entschieden, weil sie sich ausbildungsbedingt reflexiv mit dem eigenen Schreibprozess auseinandersetzen und dadurch verschiedene Schreibstrategien kennenlernen. Davon haben wir uns eine möglichst ergiebige Datenerhebung erwartet. Darüber hinaus war der Zugang zu Schreibmentor*innen als Stichprobe

einfach, weil wir uns selbst in der Ausbildung befanden. Die Eingrenzung unserer Forschungsfrage auf den Schreibflow während der zuletzt verfassten wissenschaftlichen Arbeit war, aufgrund des potentiell größten Erinnerungsvermögens für die narrativen Interviews, naheliegend. Daher wurden zwei Schreibmentorinnen in den narrativen Interviews befragt, die beide im Master studieren und bereits seit mindestens einem Semester als Schreibmentorinnen tätig sind.

Gabriele Rosenthal hebt hervor, dass es in einem qualitativen Forschungsprozess von Bedeutung sei, die Zugangswege zu den interviewten Schreibmentor*innen zu reflektieren und in der Fallrekonstruktion zu berücksichtigen (ebd., 2005, 94f). Dementsprechend haben wir einige Schreibmentor*innen, die wir aus dem Ausbildungskontext kennen, per E-Mail kontaktiert und schließlich exemplarisch zwei Schreibmentorinnen ausgewählt, die an unserem Forschungsprojekt teilnehmen wollten und sich noch gut an den Schreibprozess ihrer letzten wissenschaftlichen Arbeit erinnerten. Schließlich haben wir uns zum einen für Hannah entschieden, die Deutsch als Zweit- und Fremdsprache studiert und gerade an ihrer Masterarbeit schreibt und Schreibmentorin im dritten Semester ist. Zum anderen haben wir Alina interviewt, die sich am Anfang ihres Psychologie-Masters befindet, zuletzt ihre Bachelorarbeit geschrieben hat und Schreibmentorin im zweiten Semester ist. Bei beiden Namen handelt es sich um Pseudonyme, um die persönlichen Daten der Interviewteilnehmer*innen zu anonymisieren. Sowohl Alina als auch Hannah haben schon mehrere wissenschaftliche Arbeiten im Rahmen ihrer Studien verfasst und sind deshalb mit den Grundprinzipien des wissenschaftlichen Schreibens vertraut. Dass sich die Stichprobe in einem qualitativen Forschungsprozess gemäß dem Prinzip des ‚theoretical sampling‘ erst im Forschungsverlauf ergibt, ist Gabriele Rosenthal zufolge ein wichtiges Charakteristikum der „Entdeckerlogik“, die dem Anspruch auf Offenheit in der qualitativen Sozialforschung zugrunde liegt (ebd., 2015, 89f). Die beiden ausgewählten Schreibmentorinnen konnten sich eigenen Einschätzungen zufolge, noch gut an ihre zuletzt verfassten wissenschaftlichen Arbeiten erinnern.

Datenerhebung und -auswertung

Die Datenerhebung haben wir im Dezember 2020 anhand zwei narrativer Interviews, mit unseren Interviewpartnerinnen durchgeführt. Die interviewten Schreibmentorinnen wussten, dass wir die Ausbildung zum*zur Schreibmentor*in selbst auch durchlaufen haben. Dies kann im Hinblick auf die Interviewsituation zur Folge gehabt haben, dass ein breiteres Spektrum an Schreibtechniken- und Strategien in den Interviews zur Sprache gekommen sind, da wir ausbildungsbedingt Teil desselben Diskurses darüber sind. Wir haben uns deshalb für narrative Interviews bei der Datenerhebung entschieden, weil sie wie Gabriele Rosenthal betont, der interviewten Person eine aktive Rolle im Gesprächsablauf zuweisen. Welche das für die qualitative Forschung kennzeichnende Prinzip der Offenheit zum Ausdruck bringt, dass durch die explorative „Entdeckerlogik“ charakterisiert ist (Rosenthal, 2015, 151). Dadurch erlaubt uns das narrative Interview, die Datenerhebung im Hinblick auf unser Forschungsinteresse mit größtmöglicher Offenheit zu gestalten, da sich der Interviewverlauf an den Ausführungen der Interviewten orientiert und nicht an einem vorgefertigten Leitfaden (Rosenthal, 2015, 151f.).

Das Hauptanliegen von offenen Interviewverfahren liegt Gabriele Rosenthal zufolge in der gemeinsamen

Produktion von sozialer Wirklichkeit zwischen Interviewer*in und der interviewten Person, anstelle des bloßen Einholens von Informationen (Rosenthal, 2015, 152). Das narrative Interview bietet uns entsprechend Gabriele Rosenthal die Vorteile, dass es einen hohen Indexikalitäts- und Detaillierungsgrad anstrebt und die Annäherung an eine ganzheitliche Reproduktion des geschehenen Handlungsverlaufs gewährleistet.

Die Interviews haben gemäß der ersten Phase des narrativen Interviews nach Rosenthal mit einer Erzählaufforderung und Erzählung seitens der Interviewteilnehmer*innen begonnen (Rosenthal, 2015, 173ff). Dabei wurden die Interviewteilnehmer*innen darauf hingewiesen, dass sie während ihrer Ausführungen nicht unterbrochen werden und dass es im Anschluss an das Interview noch einen Nachfrageteil geben werde, der die zweite Phase des narrativen Interviews darstellt (Rosenthal, 2015, 173ff). Das gewährleistet jene dem qualitativen Forschungsparadigma entsprechende Offenheit, die ein möglichst breites Erfahrungsspektrum zeitigen soll. Bei der Erzählaufforderung haben wir dann, wie bereits erwähnt, auf die Schreibprozesszeichnungen verwiesen und die Interviewpartner*innen darum gebeten, anhand dieser zu beschreiben, wie sie in den Schreibflow ihrer letzten wissenschaftlichen Arbeit gekommen sind. Der Nachfrageteil des Interviews eröffnet den Raum für spezifische Rückfragen zu konkreten Situationen oder Lebensphasen (Rosenthal, 2015, 152). Im Nachfrageteil unserer Interviews wurde dezidiert nach der Bedeutung der eigenen Rolle als Schreibmentorin, im Hinblick auf den Schreibflow bei der letzten wissenschaftlichen Arbeit gefragt. Diese Reflexion verortet den eigenen Schreibflow in den Kontext der Schreibmentoringausbildung.

Bei der Auswertung der Interviews stützten wir auf uns das offene, deduktive Kodieren in Anlehnung an die Grounded Theory Methodology nach Corbin und Strauss (1990) und bildeten Codes und Kategorien, ausgehend von den Interviewtranskripten. Corbin und Strauss zufolge wird die Grounded Theory Methodology als Forschungsstil charakterisiert, der sich durch ein spiralförmiges Hin- und Herreflektieren zwischen den theoretischen Annahmen und dem erhobenen Datenmaterial auszeichnet, auf dessen Basis das Material durchgearbeitet wird und Theorien und Hypothesen gebildet werden (Corbin & Strauss, 1990, 6). Dabei haben wir bei der Sichtung der Interviewtranskripte Memos zu Textstellen verfasst, die für unser Forschungsthema bedeutsam sein können und die beim erneuten Sichten, wie der Soziologe und Sozialkonstruktivist Anselm L. Strauss hervorhebt, nicht nur einen größeren Zusammenhang zwischen unseren Ideen herstellen und diese sortieren, sondern auch das Potenzial besitzen, neue Ideen hervorzubringen (Strauss, 1994, 45).

Ergebnisse

Insgesamt ergibt die Analyse unseres Datenmaterials, gemäß des zuvor beschriebenen Vorgehens, drei Hauptkategorien im Hinblick auf die Frage nach den Schreibstrategien- und Techniken: Freies Schreiben bzw. Freewriting; Peer-Feedback; und Clustering. Diese halfen den beiden Schreibmentorinnen in den Schreibflow ihrer letzten wissenschaftlichen Arbeit zu kommen. Dabei hat sich ergeben, dass alle drei Schreibstrategien den Schreibmentorinnen auf unterschiedliche Weise geholfen haben, in den Schreibflow zu kommen, auf die wir im Folgenden detailliert eingehen.

Clustering

Beide Interviewpartner*innen greifen auf eigene Variationen des Clusterings zurück, um sich das Schreiben von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten zu erleichtern. Besonders Hannah beschreibt sehr genau, wie ihr das Clustering dabei half, in den Schreibflow ihrer letzten wissenschaftlichen Arbeit zu kommen. Mit dem Erstellen von Clustern wird gestartet, wenn der Informationsfluss zu groß ist: „Also wenn ich irgendwie so das Gefühl hab da sind ganz viele Informationen und weiß nicht wie, was soll ich machen mit denen“ (Transkript 2 2020,2, Z 60-61). In solch einer Situation wird in die Mitte eines Zettels ein Schlüsselbegriff geschrieben und der Rest der Begriffe, um diesen Begriff herum, geclustert. Die Gründe, warum Clustering verwendet wird, sind bei den Interviewpartnerinnen sehr ähnlich. Beide nutzen das Clustering, um die Gedanken zu befreien und zu ordnen. Außerdem nutzen sie es, um einen groben Überblick über das Thema zu bekommen und den Aufbau der Arbeit zu strukturieren. Sehr beliebt ist hierbei das Gliederungscluster. Hierbei handelt es sich um ein Clustering für die gesamte Arbeit, welches nur aus Überkapiteln besteht (Theorieteil, Methodikteil, Einleitung etc.), für jedes einzelne Kapitel gibt es dann ein weiteres Cluster, wie Hannah ausführt:

Also da gibt's dann für die einzelnen Dinge noch so einzelne Cluster nur zum Methodikteil, da steht dann in der Mitte Methodikteil und dann teil ich mir meine Unterkapitel auf und das verzweigt sich noch mehr in Unterkapitel und die hab ich dann an meinen Kasten gehängt, also diese ganzen Cluster um zu sehen, wie die ganze Arbeit aufgebaut ist, also so ein Gliederungscluster hilft mir da sehr. (Transkript 2, 2020, 2, Z 74-78).

Die Möglichkeit, sich durch Clustering die Gliederung ihrer Arbeit zu erleichtern, zeigt, wie Hannah durch die entstandene Ordnung in den Schreibflow findet. Wobei darauf hingewiesen werden muss, dass Hannah eigentlich eine Mischung aus Cluster und Mind-Map verwendet, um ihre Gedanken zu ordnen und zu strukturieren. Durch die vielen kleinen Schritte entsteht ein Konstrukt, das ihr aufzeigt, was sie letztlich ausformulieren muss. Dies kann als vorbereitende Strategie interpretiert werden, um in den Schreibflow des Rohtextes zu kommen. Das Clustern ähnelt der von Tony Bluzan entwickelten Methode der Mind-Map und ist eine Schreib- und Denkmethode. Diese hilft dabei, wissenschaftliche Abschlussarbeiten zu verfassen sowie Wissen und Ideen rasch und unkompliziert zu visualisieren. Die Clustering-Methode wurde in den 1970er Jahren von Gabriele Rico konzipiert und auf Basis der modernen Gehirnforschung mit dem Ziel entwickelt, das bildhafte und kreative Denken zu fördern. Durch die Einbindung der rechten Gehirnhälfte werden Gedanken zu Bildern transformiert. Clustering ist eine Methode für den leichteren Einstieg ins Schreiben, wie Rico anführt: „Das Cluster inspiriert uns zu Gedanken und organisiert sie zugleich.“ (Rico, 2011, 48). Ursprünglich wurde die Methode für kreatives Schreiben entwickelt, allerdings wurde bald erkannt, wie vielseitig das Clustering einsetzbar ist, womit diese Methode Anwendung in der wissenschaftlichen Schreibdidaktik fand (Wolfsberger, 2016, 94-96).

Das Clustering wird in der Praxis nicht streng von der Methode des Mind-Mapping unterschieden; teilweise wird die Verwendung einer Mischform aus beiden Methoden beschrieben. Dies helfe besonders bei der Vorbereitung von Präsentationen. Alina nutzt dafür gerne ein „Mittelding aus Cluster und Mind-Map“, um ihre Gedanken zu ordnen (Transkript 1 2020, 4, Z 16-19). Durch das Ordnen von Ideen und Gedanken sowie durch den Anspruch, die Arbeit zu gliedern und inhaltlich zu strukturieren,

hilft das Clustering den Interviewteilnehmerinnen in den Schreibflow zu kommen, weil sie durch die entstandene Ordnung den Raum geschaffen haben, um im Schreiben als Tun gemäß Csikszentmihalyis Flowkonzept aufzugehen. Insgesamt wurde das Clustering, im Hinblick auf die Verortung im Schreibprozess, von den Interviewteilnehmer*innen zu ordnenden Zwecken sowohl vor dem Verfassen des Rohtextes angewendet als auch während des Rohtextschreibens.

Freies Schreiben und Freewriting

Das Ordnen von Gedanken mit einem Cluster oder Mind-Map kann, ähnlich wie die Niederschrift von Gedanken durch das freie Schreiben, als Strategie interpretiert werden, die durch den ordnenden Charakter eine vorbereitende Funktion auf den Schreibflow einnimmt. Im Interview nennt Alina das freie Schreiben, bzw. die Schreibtechnik des „Freewriting“, als Strategie, mit der die Interviewte in den Schreibflow bei ihrer letzten wissenschaftlichen Arbeit kam. Ausgehend von der Kategorie „Niederschrift von Gedanken“ wird erkennbar, dass das freie Schreiben für Alina vor allem hilfreich ist, um ihre Gedanken zu befreien und zu ordnen (Transkript 1 2020, 4, Z 1-7 und 4, Z 16-19) und um sich in das richtige „Mindset“ zu begeben, dass sie zum Schreiben benötigt (Transkript 1 2020, 3, Z 10-17). Die Technik des freien Schreibens hat für Alina einerseits eine vorbereitende Funktion, denn im Hinblick auf den Schreibflow bei ihrer letzten wissenschaftlichen Arbeit sortierte sie zum einen zunächst ihre Gedanken durch das Schreiben und begab sich zum anderen in die entsprechende mentale Verfassung, die für ihren Schreibflow notwendig war.

An dieser Stelle ist auf Peter Elbow zu verweisen, der dem Freewriting das Potenzial zuspricht, den Schreibfluss hemmende Gedanken und Emotionen schnell auflösen zu können (Elbow, 1998b, 15). Alina konnte sich darüber hinaus, durch das freie Schreiben, vom Perfektionsdruck befreien, den sie als störend und hemmend für den Schreibflow beim Verfassen ihres Rohtextes wahrgenommen hat (Transkript 1 2020, 3, Z 3-6). Elbow betont gleichermaßen, dass Freewriting bestens geeignet sei, um innere Blockaden zu lösen, die dem Schreibfluss im Weg stehen würden (Elbow, 1998a, 5). Um ihren Schreibfluss anzuregen, nutzte Alina außerdem die im Rahmen der Schreibmentor*innenausbildung erlernte Technik des „Shitty first drafts“ von Anne Lamott (2004). Sie verfasst zunächst einen unperfekter Rohtext, der zu einem abgabefertigen „Dental draft“ überarbeitet wird (Lamott, 2004). Für Alina bietet ein solcher „Shitty first draft“ die Möglichkeit, ihre inhaltlichen Gedanken und bestehendes Wissen zunächst in einer Form des freien Schreibens zu Papier zu bringen und sich dabei von dem Druck befreien zu können, es auf Anhieb perfekt machen zu müssen:

Ja das Schreiben an sich also ja halt so, dass ich das als ja nicht als schwierig empfunden hab, aber eher als mühsam, weil ich es nicht so wirklich gemacht hab, dass man einfach drauf los schreibt und so nen Shitty first draft hat. Sondern ich gefühlt wirklich Satz für Satz mir überlegt habe, auch immer dann direkt die richtigen Zitate einfügen wollte und deshalb ich eher so direkt auf die Qualität geachtet habe, bevor ich irgendwie da den Inhalt erst mal niederschreibe. (Transkript 1 2020, 2, Z 11-29).

Sybille Pitschl betont im Kontext des Niederschreibens in Form von Freewriting, dass sich dadurch ein Schreibfluss ergibt, der durch die Tätigkeit des Schreibens aus sich selbst heraus entsteht (Pitschl, 2019, 32). Alina kann demnach durch ihre Niederschrift erst einmal alles zu Papier bringen, was ihr durch den Kopf herumgeht und bringt ihren Schreibflow dabei gleichzeitig in Gang. Zusätzlich hilft

ihr das Vorhandensein von mehreren Versionen des zu verfassenden Rohtextes dabei, einen Raum zu schaffen, in dem Fehler erlaubt sind, um den Perfektionsdruck zu mindern und folglich den Schreibflow anzukurbeln:

Also ich würde definitiv früher anfangen, anfangen zu schreiben und mich nicht so darauf festfahren, dass es direkt beim ersten Versuch perfekt werden muss, sondern mehrere Versionen vom Text einfach immer haben. Das ist glaube ich so die größte Sache. (Transkript 1 2020, 3, Z 3-6).

Das freie Schreiben bzw. Freewriting half Alina, vor dem Verfassen des Rohtextes ihre Gedanken zu ordnen und zu befreien. Zudem half es ihr während des Rohtexteschreibens beim Auflösen des Perfektionsdrucks. Zusammenfassend lässt sich schließlich im Hinblick auf den Schreibflow festhalten, dass das freie Schreiben bzw. Freewriting Alina sowohl durch den gedankenordnenden Charakter dazu verholfen hat in den Schreibflow, bei der zuletzt verfassten wissenschaftlichen Arbeit, zu kommen als auch durch seinen Anspruch, (Schreib-)Hemmungen zu lösen und den Perfektionsdruck aufzubrechen. Hinsichtlich des theoretischen Kontexts zum freien Schreiben lässt sich wieder auf Sybille Pitschl verweisen, die in ihrer Masterarbeit, mit Verweis auf Elbow (1998) und Girgensohn & Sennewald (2012), betont, dass es beim Freewriting darum gehe, alle im Kopf befindlichen Gedanken aufzuschreiben, ohne den Stift dabei abzulegen und ohne dabei auf Rechtschreibung, Kohärenz und Grammatik zu achten (Pitschl, 2019, 28). Im Kontext mit der historischen Entstehungsgeschichte des Freewritings hebt Pitschl hervor, dass das Freewriting in den 1970er Jahren über Ken Marcorie Einzug in die akademische Schreibdidaktik gefunden hat und von Peter Elbow schließlich „einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde“ (Pitschl, 2019, 29). Im Interview mit Hannah wird nur Clustering und Mind-Map, jedoch nicht die Schreibtechnik des Freewriting bzw. des freien Schreibens thematisiert.

Peer-Feedback

Vor allem für Hannah (Interview 2) spielt der Austausch mit Freund*innen beim wissenschaftlichen Schreibprozess eine wichtige Rolle, der im Folgenden ausführlich beschrieben wird. Im Interview erzählt sie, dass ihr Schreibprozess immer mit Literaturrecherche beginnt und sie danach mit dem Schreiben anfängt. Anschließend sucht sie neue Literatur, kommt dann aber immer an einen Punkt, an dem sie viele Selbstzweifel bedrücken (Transkript, 2 2020, 1, Z 38). Dieses Gefühl wird sehr gut und nachvollziehbar im folgenden Zitat veranschaulicht:

Wozu das Ganze? Und ahm dann genau, also ich bei mir ganz viele Fragezeichen gezeichnet, also das hat jetzt alles keinen Sinn, ich kann das eigentlich gleich wegschmeißen, ahm so diesen genau, da hilft mir dann reden (Transkript 2 2020, 1, Z 40-42)

In dieser Situation wird der Austausch als Strategie genannt, um aus diesem Schreibtief wieder herauszukommen. Dieser Austausch wird als äußerst hilfreich bezeichnet, wobei es hier primär um den Austausch mit fachfremden Personen, wie Freund*innen und Bekannten, geht (Transkript 2 2020, 1, Z 43-44).

Die Methode des Peer-Feedbacks stellt mittlerweile einen immer bedeutsameren Bestandteil in der Hochschullehre dar. Um die Lernmechanismen, welche aus dieser Form des Feedbacks resultieren, besser darstellen zu können, unterscheiden wir zwischen dem Erhalten und Vergeben von Peer-

Feedback im akademischen Kontext (Cho & MacArthur, 2011; Greenberg, 2015; Nicol, Thompson & Breslin, 2014). Im unseren Artikel spielt das Erhalten von Feedback die größere Rolle. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass das Vergeben von Feedback bei unseren Interviewpartner*innen für den wissenschaftlichen Schreibprozess gar nicht erwähnt wurde und somit eine eher untergeordnete Rolle spielt. Peer-Feedback wird nach Van den Berg, Admiraal, & Pilot (2006) zwischen Aspekten (aspects) und Funktionen (functions) unterschieden. Bei ‚aspects‘ wird auf wissenschaftliche Elemente, wie beispielsweise die Argumentation innerhalb des Textes sowie die Darstellung von Informationen oder Konzepten geachtet. Bei ‚functions‘ spielt das Verstehen des Textes für den*die Leser*in die wichtigste Rolle (Huisman, Saab, van Driel & van den Broek, 2018, 960).

Beim Erhalten von Peer-Feedback heben die Interviews vor allem die Möglichkeit hervor, neuen Input und einen anderen Blickwinkel auf das gewählte Thema zu bekommen. Diese Gespräche helfen Hannah, neue Motivation und weitere Anknüpfungspunkte für ihr Schreibprojekt zu sammeln. Zu diesen Austausch kommt es meist zufällig. Vor der Corona-Pandemie hat die Interviewte ihre Freund*innen dazu gerne auf einen Kaffee getroffen und mit ihnen geredet. Im Laufe eines solchen Gesprächs sind sie auf das aktuelle Schreibprojekt von Hannah zu sprechen gekommen und auf die Verzweiflung, die sie zu diesem Zeitpunkt empfand (Transkript 2 2020, 2, Z 89-92). Die fachfremden Personen haben dann begonnen Nachfragen zu stellen – dies ist ein Prozess, der sowohl der Person nützt, die Peer-Feedback bekommt als auch der Person, die das Peer-Feedback gibt. Van Popta (2017) bezeichnet diesen Prozess als „reflective knowledge building“. Dieser Feedbackprozess hilft Studierenden dabei, verschiedene Perspektiven einzunehmen und die fremde wissenschaftliche Art des Schreibens mit der eigenen zu vergleichen sowie die Assimilation neuen Wissens zu ermöglichen (Huisman, Saab, van Driel & van den Broek, 2018, 957). Um wieder auf ihr Schreibprojekt zurückzukommen, beschreibt Hannah, dass sie durch den Austausch ihr komplexes Schreibprojekt noch runterbrechen muss (Transkript 2 2020, 3, Z 95). Durch dieses Runterbrechen kommt sie zu der Essenz des Themas zurück und zu dem großen „Warum“ sie eigentlich begonnen hat diese Arbeit zu verfassen beziehungsweise welche neuen Erkenntnisse sie durch die Arbeit hervorbringen möchte. Dieser Prozess des Wiederfindens der Essenz ihres Themas kann als Vorbereitung oder Rückkehr in den Schreibflow interpretiert werden, weil Hannah dadurch zu dem eigentlichen Anliegen ihrer Arbeit zurückfindet. Bei diesem Austausch spielen das Nachfragen und das Argumentieren ebenfalls eine wichtige Rolle, sie beschreibt dies folgendermaßen:

wenn die Leute nachfragen: Warum machst du das so? Warum machst du das nicht so? Könntest du das nicht auch so machen? Dann wenn man dann noch ein bisschen argumentieren muss mit ja, das hab ich auch überlegt aber ich mach das so weil, genau einfach so damit Sachen auch mal hinterfragt werden und dieses runterbrechen und erklären hilft mir auch. (Transkript 2 2020, 3, Z 103-106).

Damit wird deutlich, wie wichtig das Argumentieren im wissenschaftlichen Schreibprozess ist, nicht zuletzt, um sich selbst über bestimmte Schritte und Entscheidungen klarer zu werden. Diese Möglichkeit des Austausches ist nur mit anderen Personen möglich und nicht allein zu bewältigen. Nicol et al. (2010) verweisen auf die Notwendigkeit, Feedback als Dialog zu konzipieren: „[...] that from this perspective both the quality of feedback inputs and of students‘ responses to those inputs are important for productive learning“ (Nicol, Thomson & Breslin, 2014, 103). Studierende benötigen

zudem die Möglichkeit, der erhaltenen Rückmeldung eine Bedeutung zuzuschreiben, um von Feedback zu lernen: „[...] they must do something with it, analyse it, ask questions about it, discuss it with others and connect it with prior knowledge.“ (Nicol, Thomson & Breslin, 2014, 103).

Durch das Interview stellte sich heraus, wie hilfreich das Feedback für den Schreibflow der Interviewten Hannah ist. Denn die neuen Perspektiven und Rückmeldungen zu ihrem Arbeitsthema haben ihr bei ihrer letzten wissenschaftlichen Arbeit dabei geholfen, aus Schreibtiefs herauszukommen und damit wieder in ihren Schreibflow zu finden. Der Austausch mit anderen fachfremden Personen über das eigene Arbeitsthema wirkt sich dabei anregend auf den Schreibflow aus, weil einerseits neue Perspektiven und Ideen aufkommen und andererseits eine Rückbesinnung auf die zentralen Aspekte des Themas stattfindet. Das Peer-Feedback wurde im Gegensatz zum freien Schreiben bzw. Freewriting und Clustering ausschließlich während des Rohtextschreibens angewendet. Auffällig bei den beiden Interviews ist, dass der Schwerpunkt beim Peer-Feedback bei der Interviewten Hannah liegt, da dies einen besonderen Stellenwert in ihrem Schreibprozess darstellt. Alina hat die Methode des Peer-Feedbacks hingegen nicht erwähnt. Nachdem die Erfahrungen sich unterscheiden, wäre es spannend in einem weiteren Forschungsprojekt individuelle Strategien zum individuellen vs. kollaborativen Schreiben zu erforschen.

Resümee und Ausblick auf zukünftige Forschungsperspektiven

Die Bedeutung unserer Forschungsergebnisse möchten wir nun vor dem Hintergrund von Csikszentmihalyis Flow-Konzept zusammenfassen. Es lässt sich sagen, dass alle drei Schreibstrategien jeweils individuell dazu beigetragen haben, den beiden Schreibmentorinnen in den Schreibflow bei ihrer letzten wissenschaftlichen Arbeit zu verhelfen. Dabei weisen wir noch einmal darauf hin, dass beide Interviewte*innen unterschiedliche Strategien verwendet haben, um in den Schreibflow zu kommen, da es eine Frage der Persönlichkeit und der individuellen Präferenzen ist. Lediglich das Clustering wurde von beiden Interviewte*innen verwendet, um den Schreibflow beim Rohtextschreiben, durch den ordnenden und strukturierenden Charakter der Methode, einzuleiten. Vor allem Hannah beschreibt sehr genau, wie ihr das Cluster dabei geholfen hat, die „vielen Informationen zu ordnen“ (Transkript 2 2020,2, Z 60-61) und damit die Basis zu schaffen, um gemäß Csikszentmihalyi in den Flowzustand zu gelangen, bei dem man im Schreiben als Tun aufgehen würde und sich der Sache vollkommen hingibt. Gleichfalls hat das freie Schreiben bzw. Freewriting besonders Alina dabei geholfen, sich in das entsprechende Mindset für das Rohtextschreiben zu begeben (vgl. Transkript 1 2020,3, Z 10-17), Gedanken durch ihre Niederschrift zu ordnen und zu befreien und sich damit den Einstieg für ihren Schreibflow zu erleichtern. Durch „Shitty first drafts“ befreite sich Alina zudem im Prozess des Rohtextschreibens vom Perfektionsdruck, der ihrem Schreibflow im Weg stand, weil sie damit einen Raum schaffen konnte, in dem Fehler erlaubt und in Ordnung sind.

Die Interviews haben dementsprechend aufgezeigt, welche Faktoren hinderlich für den Schreibflow der Interviewten sind und wie Schreibstrategien die Überwindung dieser Hemmungen fördern. Es wird erkennbar, wie verschieden und persönlichkeitsabhängig die Gründe für Störungen des Schreibflows bei den Interviewte*innen sind. Während Alina viel von Perfektionsdruck spricht, der sich

am besten mit dem freien Schreiben bzw. Freewriting auflösen ließ, spielt für Hannah das Ordnen von Informationen und der Austausch mit fachfremden Personen im Peer-Feedback eine große Rolle. Besonders der Feedbackeffekt bringt ihr neue Blickwinkel und Ideen, die ihren Schreibflow durch neue Inspirationen animieren und Schreibtiefs aufbrechen – nicht zuletzt, weil die Rückbesinnung auf ihr Thema ihr dabei hilft, zum Schreiben angeregt zu werden. Der Abbau von Schreibhemmungen und Schreibproblemen im Schreibprozess hat deshalb viele Gründe, die dem Erreichen des Flow-Zustands im Weg stehen: Zu viele Informationen; fehlende Struktur; Perfektionsdruck; ein voller Kopf, der erst befreit werden will; die Auflösung von Schreibtiefs oder die Rückbesinnung auf das eigentliche Thema, um wieder zu wissen, worum es eigentlich in der Arbeit geht. So unterschiedlich die Strategien zur Bewältigung dieser Hemmungen sein mögen, der Flow als völliges Aufgehen im eigenen Schreiben und Erleben eines Glücksgefühls ist dabei das anvisierte Ziel.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Schreibmentorinnen der Universität Wien beim Verfassen ihrer letzten wissenschaftlichen Arbeit auf unterschiedliche Techniken und Strategien zurückgegriffen haben, um in den Schreibflow zu kommen. Das Clustering ist dafür von beiden interviewten Schreibmentorinnen angewendet worden. Es dient dem Ordnen von Gedanken und Informationen und unterstützt bei der Strukturierung der zu schreibenden Arbeit. Im Hinblick auf die Verortung im Schreibprozess haben unsere Interviews gezeigt, dass das Clustering sowohl vor dem Schreibprozess als „pre-writing-Strategie“ zum Ordnen von Gedanken zum Einsatz kam als auch während des Verfassens des Rohtextes. Außerdem wird Feedback und Austausch mit anderen Personen als sehr fruchtbare Technik im Hinblick auf den Schreibflow bei ihrer letzten wissenschaftlichen Arbeit erlebt, weil dadurch neuer Input sowie eine andere Perspektive auf das Thema entstehen. Feedback wird im Prozess des Rohtextschreibens angewandt, um in den Schreibflow zu kommen und ist die einzige von den zur Sprache gekommenen Strategien der Interviewteilernehmerinnen, die nicht genauso zur Vorbereitung des Rohtextschreibens eingesetzt wurde. Des Weiteren wird freies Schreiben bzw. Freewriting als Schreibtechnik hervorgehoben, die dabei half in den Schreibflow ihrer letzten wissenschaftlichen Arbeit zu kommen. Durch das Freewriting werden nicht nur vor dem Verfassen des Rohtextes Gedanken befreit, sondern auch der Perfektionsdruck wird abgelegt, der den Schreibflow hemmt. In diesem Zusammenhang wird erst einmal alles in einem ‚Shitty first draft‘ niederschreiben und damit der Schreibflow während dem Verfassen des Rohtextes angekurbelt. Auffällig ist, dass nur eine Interviewpartner*in Feedback für den Schreibflow ihrer letzten wissenschaftlichen Arbeit genutzt hat und dass Freewriting ausschließlich von der zweiten Interviewpartner*in angewandt wird. Das verdeutlicht abschließend, wie individuell Strategien und Techniken sind, die Schreibmentorinnen situativ einsetzen, um den Schreibflow zu erreichen.

Entscheidend für das Flow-Gefühl ist laut Csikszentmihalyi das Gefühl, welches durch die genannten Schreibtechniken erreicht werden soll: Den Zustand des Flows, bei dem man gemäß Csikszentmihalyi so sehr im eigenen Tun, in diesem Fall dem Schreiben aufgeht, dass alles andere als unwichtig erscheint. Der individuelle Nutzen der vorgestellten Schreibtechniken- und Strategien für die Schreibmentorinnen, kann Impulse für didaktische Konzepte zum Einstieg in den Schreibprozess liefern und damit einen Beitrag für die Schreibprozessforschung leisten. Die Interviews mit den beiden Schreibmentorinnen haben

zudem aufgezeigt, welche individuellen Schreibtechniken- und Strategien für welche Problemlagen eingesetzt werden und mit der Benennung dieser Problemlagen auf Herausforderungen verwiesen, die zu Beginn des Schreibprozesses auftreten können.

Für zukünftige Forschungsprojekte würden wir es spannend finden, ausgehend von der Strategie des Peer-Feedbacks zu untersuchen, wie sehr der Aspekt des Feedbackgebens Auswirkungen auf den persönlichen Schreibprozess haben kann.

Des Weiteren wäre ein Fokus auf die Schreibinfrastruktur, die Rahmenbedingungen beim Schreiben, sowie auf individuelle Schreibgewohnheiten möglich, um ausgehend davon zu untersuchen, ob und welche Typisierungen es im Hinblick auf Schreibprozesse und das Schreibverhalten geben kann. Darüber hinaus könnte der Fokus auf den Einstieg in den Schreibflow auch um die Perspektive des Überwindens von Schrebtiefs und die Rückkehr in den Schreibflow ergänzt werden.

Literatur

- Corbin, J., & A. L. Strauss (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology* 13 (1), 3-21.
- Csikszentmihalyi, M. (2018). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Elbow, P. (1998a). *Writing without Teachers*. 2nd ed. New York: Oxford University Press.
- Elbow, P. (1998b). *Writing with Power*. 2nd ed. New York: Oxford University Press.
- Huisman, B., Saab, N., van Driel, J. & van den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (6), 955-968.
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective, *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (1), 102-122. DOI: 10.1080/02602938.2013.795518.
- Nicol, D. (2010). From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback in Mass Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (5), 501–517.
- Pitschl, S. (2019). *Freewriting und das Schreibphasenmodell – der Beitrag von zwei methodischen Ansätzen der universitären Schreibdidaktik zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz*. Wien: Masterarbeit, Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, 8-207.
- Rico, G. (2011). *Garantiert schreiben lernen: sprachliche Kreativität methodisch entwickeln. Ein Intensivkurs [auf Grundlage der modernen Gehirnforschung]*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Van den Berg, I., A. Wilfried, & A. Pilot, A. (2006). Designing Student Peer Assessment in Higher Education: Analysis of Written and Oral Peer Feedback. *Teaching in Higher Education* 11 (2), 135–147. DOI:10.1080/13562510500527685.
- Van Popta, E., M. Kral, G. Camp, R. L. Martens, & P. R.-J. Simons (2017). Exploring the Value of Peer Feedback in Online Learning for the Provider. *Educational Research Review* 20, 24–34. DOI: 10.1016/j.edurev.2016.10.003.
- Wolfsberger, J. (2016). *Frei geschrieben: Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.



Gutes Feedback – gutes Gefühl?

Die Bedeutung formaler Feedbackgestaltung untersucht anhand der emotionalen Reaktionen von Studierenden – eine explorative Studie an der Universität Wien.

Tyll Leyh, Elisa Schacherreiter, Clemens Schmid (Universität Wien)

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

Abstract:

In vielen Fällen müssen sich Studierende der Universität Wien mit unzureichendem Feedback zufriedengeben. Mangelhaftes oder fehlendes Feedback kann sich negativ auf die Weiterentwicklung der Schreibfähigkeiten von Studierenden auswirken. Anhand der schriftlichen Feedbacks Lehrender der Universität Wien zu schriftlichen Arbeiten von 6 Studierenden, sowie leitfadengestützten Interviews mit diesen Studierenden, wird die Feedbackkultur an der Universität Wien im Rahmen einer qualitativen Studie untersucht. Die von den Studierenden eingereichten Feedbacks stammen aus Lehrveranstaltungen mit abschließender schriftlicher Arbeit, die während des Bachelor- sowie Masterstudiums erstellt wurde. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse wurde ermittelt, welche Elemente dazu beitragen, dass Feedback als hilfreich angesehen wird und wie diese Wahrnehmung konstruiert wird. Das Ziel dieser Arbeit stellt die Eruiierung der formalen Kriterien von schriftlichem Feedback dar, welche dazu führen, dass das Feedback seitens der Studierenden als hilfreich bewertet wird. Dabei hat sich gezeigt, dass die Emotionen der Interviewten und ihre Bewertung der Feedbacks mit der Wahrnehmung von Fairness und Mühe einhergehen.

Keywords: Schriftliches Feedback, Emotionen, sprachliches Handeln, Wertschätzung

Empfohlene Zitierweise:

Leyh, T., E. Schacherreiter, & C. Schmid (2021): Gutes Feedback - gutes Gefühl? Die Bedeutung formaler Feedbackgestaltung anhand der emotionalen Reaktionen von Studierenden - eine explorative Studie an der Universität Wien. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 4, 133-146. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210409>



Lizensiert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Gutes Feedback – gutes Gefühl?

Die Bedeutung formaler Feedbackgestaltung untersucht anhand der emotionalen Reaktionen von Studierenden – eine explorative Studie an der Universität Wien.

Tyll Leyh, Elisa Schacherreiter, Clemens Schmid (Universität Wien)

Einleitung

Viele Studierende der Universität Wien bemängeln das Feedback, welches sie für wissenschaftliche Arbeiten erhalten. Richtlinien für gutes Feedback für Lehrende existieren zwar (Feedback-Policy der Universität Wien 2020), sind aber nicht verbindlich und werden – so die unter Studierenden verbreitete Klage – nur sporadisch umgesetzt, da Feedback ein individuell gestalteter Teil der Lehrpraxis ist. In vielen Fällen müssen sich die Studierenden mit unzureichendem Feedback zufriedengeben, wie diese Feedbackerfahrung aus unserer Erhebung zeigt (I1: 37-39): „Ich hab das Feedback gelesen, hatte einen total negatives Gefühl. Ich kann dir jetzt ungefähr nicht beschreiben, ob es jetzt Zorn oder Wut oder Enttäuschung war, es war alles.“ Oft beschränken sich Rückmeldungen allein auf die Note und es bestehen Probleme, die zuständigen Lehrveranstaltungsleiter*innen für ein mündliches oder schriftliches Feedback zu erreichen. Mangelhaftes Feedback wirkt sich negativ auf die Weiterentwicklung der Schreibfähigkeiten der Studierenden aus (Steinhoff 2007: 10) und adequates Feedback ist essenziell für den Fortschritt im Studium und eine erfolgreiche Bachelor- bzw. Masterarbeit. Dies führt uns zur Forschungsfrage: Welche Bedeutung hat die formale Gestaltung von Feedbacks durch Lehrende an der Universität Wien für die Bewertung dieser Feedbacks durch Studierende als hilfreich und wie ist das anhand deren emotionalen Reaktionen zu betrachten? Ziel unserer Arbeit ist es deshalb, die emotionalen Konstruktionen seitens der Studierenden explorativ zu untersuchen. Was gilt für die Studierenden als gutes Feedback? Was gilt als hilfreich? Und wann wird Feedback abgelehnt?

Um diese Fragen zu beantworten, soll zuerst die Bedeutung von Feedback für einen erfolgreichen Lernprozess anhand von Hattie und Timperley (2007) und Nancy Sommers (2012) erklärt werden. Des Weiteren bilden die Thesen von Torsten Steinhoff (2007) und Ursula Wingate (2010) eine wichtige Basis für diesen Text. Für die empirische Untersuchung haben wir mit Hilfe von schriftlich eingereichten Feedbacks und dazu geführten leitfadengestützten Interviews analysiert, wie einzelne Feedbacktexte tatsächlich an der Universität Wien gestaltet sind und wie dies von den Feedbacknehmenden wahrgenommen wird. Die verschiedenen Feedbackmethoden werden komparativ ausgewertet und anhand eigener, in Anlehnung an Nancy Sommers (2012), erstellter Kategorien miteinander in Verbindung gebracht. Im Zuge dieser Arbeit wird geprüft, ob gewisse formale Gestaltungskriterien von schriftlich gegebenem Feedback für Studierende an der Universität Wien ausschlaggebend sind, um ein Feedback als hilfreich zu bewerten. Des Weiteren soll skizziert werden, wie Feedback aussehen könnte, um von Feedbacknehmenden positiv bewertet zu werden.

Forschungsdesign

Das Forschungsdesign sieht vor, in vier Stufen und in einem zweigliedrigen System Aussagen zu treffen. Dazu wird schriftliches Feedback von sechs Studierenden der Universität Wien gesammelt. Es handelt sich um Studierende verschiedener Studienrichtungen, welche sich in jeweils unterschiedlichen Semestern, vom Beginn des Bachelorstudiums bis Ende des Masterstudiums, befinden. Die Feedbacks wurden im Rahmen von Lehrveranstaltungen gegeben, zu deren Abschluss eine schriftliche Arbeit eingereicht wurde und beziehen sich bis auf eine Ausnahme auf diese. Daraus ergibt sich ein Textkorpus aus sieben schriftlichen Feedbacks, da eine Teilnehmer*in zwei Feedbacks zur Verfügung gestellt hat, der einer einheitlichen Inhaltsanalyse unterzogen wird. Dadurch werden erste Rückschlüsse auf die Feedbackkultur an der Universität Wien möglich. Daraufhin wurden leitfadengestützte Interviews mit diesen Studierenden geführt. Durch die qualitative Auswertung in Verbindung mit der textbasierten Feedbackanalyse werden dann Zusammenhänge von emotionalen Reaktionen und der Konstruktion eines schriftlichen Feedbacks als hilfreich erörtert.

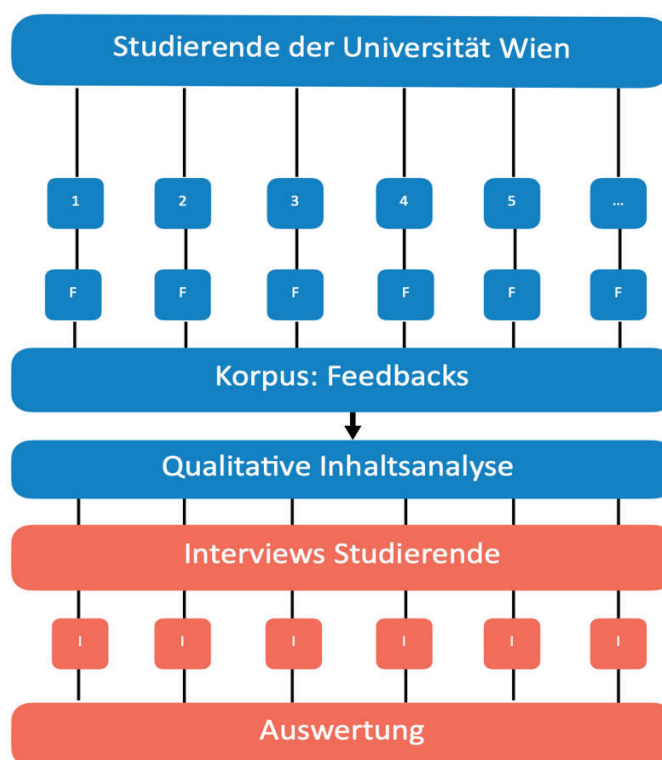


Abbildung 1: Grafische Aufbereitung - Forschungsdesign

Feedback als sprachliches Handeln und Interaktion

Diese Artikel befasst sich mit schriftlichem Feedback, welches von Lehrveranstaltungsleiter*innen oder Betreuer*innen im Rahmen einer prüfungsimmanenten Lehrveranstaltung als Reaktion auf die Abgabe einer benoteten schriftlichen Arbeit eines Studierenden verfasst wurde. Feedback stellt eine spezifische Art der Interaktion dar und findet in verschiedenen Kontexten und Ausprägungen statt. Sei es an Schulen, Hochschulen oder im beruflichen Umfeld.

Ziel ist die persönliche, professionelle und fachliche Weiterentwicklung jener, die das Feedback erhalten. In der an Universitäten und Hochschulen verbreiteten Form ist Feedback der letzte Abschnitt einer dreiteiligen Kommunikationssequenz, welche idealtypisch der grundlegenden Form der Lernsituation entspricht: auf eine Anweisung der Lehrperson folgt eine Antwort der Studierenden, welche dann wiederum von der Lehrperson evaluiert wird.

Im Rahmen interaktionaler Soziologie wird dies IRE-Sequenz (Instruction - Response - Evaluation) genannt (Maeder 2018: 144). Unter auf diese Weise definierten Lernsituationen nimmt schriftliches Feedback eine besondere Position ein. Wie Hattie und Timperley in ihrem Artikel „The Power of Feedback“ darstellen, lässt sich Feedback als eine Konsequenz von Handlungen in Lernsituationen definieren (2007: 81). Die meisten pädagogischen Interaktionen bestehen aus einer anhaltenden Verkettung solcher Sequenzen, wodurch nach Hattie und Timperley ein Kontinuum zwischen Anweisung und Feedback besteht (2007: 82) und nach Maeder die abschließende Evaluation wiederum umgehend zu einer erneuten Anweisung wird (2018: 145). Auch Nancy Sommers verweist in ihrem Essay „Responding to Student Writers“ (2012) auf die Bedeutung eines Dialoges zwischen Lehrveranstaltungsleiter*innen und Studierenden als Feedbackprozess, welcher dem Feedbacknehmenden die Möglichkeit gibt, auf das Feedback zu antworten und eine weitere Reaktion des Feedbackgebenden nicht ausschließt. Im Gegensatz zu diesen zirkulär gedachten mündlichen Feedbackprozessen stellt schriftliches Feedback oftmals den Schlusspunkt der pädagogischen Interaktion zwischen zwei Personen dar. Die essentielle Zirkularität von Feedback wird auch durch den Begriff „Feed-forward“ ausgedrückt. Im Kontext dieser Arbeit spielte dies jedoch eine untergeordnete Rolle, lediglich die im Interview 3 beschriebene Feedbacksituation entspricht diesem Prozess.

Das von uns untersuchte schriftliche Feedback stellt eine äußerst zeitintensive Variante dieser IRE-Sequenz dar. Dies einerseits im Sinne des zeitlichen Abstands, der zwischen den drei Kommunikationsschritten, Arbeitsanweisung, geschriebener Arbeit und schriftlichem Feedback liegen. Andererseits im Sinne der zeitlichen Intensität, welche die einzelnen Schritte beanspruchen. Darüber hinaus stellt das von uns untersuchte Feedback, welches eine Benotung begleitete, eine Sonderform dieser Sequenz dar, da sie den Schlusspunkt einer pädagogischen Interaktionsphase darstellt. Aufgrund dieser Aufwandsintensität sowie deren Funktion als Schlusspunkt der Kommunikation mussten die von uns untersuchten schriftlichen Feedbacks eine Vielzahl von sich zum Teil widersprechenden Kommunikationszwecken erfüllen: Sie sollten sowohl abschließend bewerten, als auch Anleitungen zum weiteren Vorgehen geben, welches die Feedbackgebenden zwar nicht mehr begleiten werden, aber durch Motivation unterstützen sollten.

Bisherige Studien zum Thema schriftliches Feedback untersuchten es häufig als eine isolierbare Textgattung und konzentrierten sich auf die Frage, welche Aspekte schriftliches Feedback „effektiver“ werden lassen könnte. So erforschte Ursula Wingate (2010), wie Feedbackkommentare von Studierenden unterschiedlich aufgefasst und inwiefern diese für die Studierenden von Nutzen waren. Sie kam zu dem Schluss, dass Stil, Tonfall und Umfang schriftlicher Feedbacks für die Aufnahme und Umsetzung ausschlaggebend sind und der*die Feedbackgebende diesen Aspekten mehr Aufmerksamkeit schenken sollte. Gleichzeitig wurde festgestellt, dass die Wahrnehmungen dessen, was als „effektives“ Feedback

gilt, zwischen Lehrenden und Lernenden divergieren (Turnitin, 2016). Wie wir in unseren folgenden Ausführungen zeigen werden, lässt sich der Einfluss der textuellen Aspekte von schriftlichen Feedback besser fassen, wenn diese Aspekte im Kontext der pädagogischen Interaktionssequenzen gesehen wird, welche dieses Feedback hervorgebracht hat.

Datenerhebung

Um Feedback als sprachliches Handeln und damit als eine Interaktion erforschen zu können, forderten wir unsere Teilnehmer*innen auf, ein schriftliches Feedback aus ihrer Studienlaufbahn an der Universität Wien auszuwählen und uns zukommen zu lassen. Sie sollten des weiteren bereit sein, dieses für uns in einem Interview anhand ihrer erinnerten emotionalen Reaktionen zu kontextualisieren. Die Auswahl dieser schriftlichen Feedbacks, und damit des Studienabschnittes, welchem diese entsprachen, trafen die Teilnehmer*innen somit selbst. Das Material besteht aus den eingereichten Feedbacktexten von und Interviews mit sechs Studierenden der Universität Wien aus sechs verschiedenen Fächern, vier im BA, zwei im MA (siehe Legende Abb.2). Insgesamt standen uns sieben Feedbacktexte zur Verfügung, da eine Teilnehmer*in zwei Texte vorstellen wollte, welche allesamt uns nicht zur Verfügung stehende Seminararbeiten besprachen (bzw. im Falle von Interview 3, den Entwurf einer Seminararbeit). Da wir auf die Erinnerungen der Studierenden angewiesen waren, schränkten wir die Art der akzeptierten Feedbacks lediglich auf die schriftliche Form ein. Die Studierenden sollten schriftliches Feedback auswählen, auf welches sie mit emotionaler Intensität reagiert hatten. Um den Zusammenhang zwischen strukturellen Besonderheiten der erhaltenen Feedbacktexte und den emotionalen Reaktionen der Studierenden zu ermitteln, ordneten wir zuerst das Forschungsmaterial in das im Kapitel Analyseraster ausgearbeitete Schema ein.

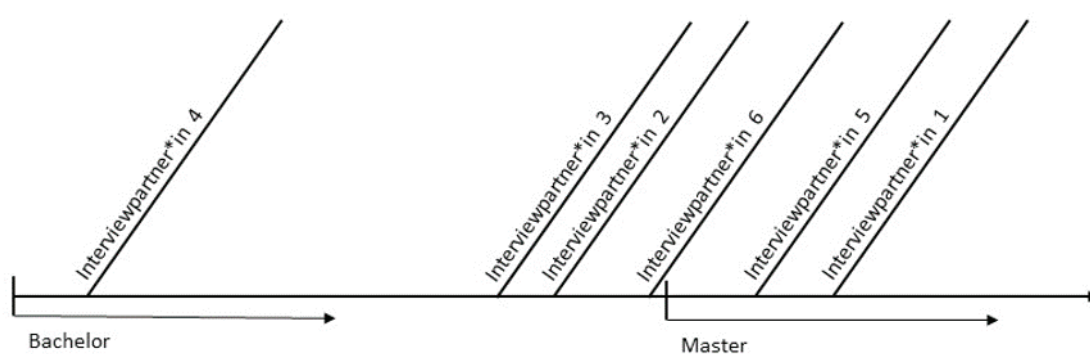


Abbildung 2: Studienabschnitte der der Interviewpartner zur Zeit der Texterstellung auf einer Timeline. IP 1: Bildungswissenschaften MA; IP 2: Philosophie BA; IP 3: Publizistik BA; IP 4: KSA BA; IP 5: Germanistik/DAZ MA; IP 6: Soziologie BA

In einem weiteren Schritt führten wir mit allen Teilnehmer*innen leitfadengestützte Interviews durch, in welchem retrospektiv die emotionalen Reaktionen auf das jeweilige Feedback erhoben wurden. Wie Dengerscherz betont, wird dadurch nicht der Prozess selbst, sondern dessen Wahrnehmung erforscht (2017: 140). Überdies sind die hierbei erhobenen Wahrnehmungsdaten als reaktive Daten zu sehen und damit von der spezifischen Interviewsituation geprägt (ibid.). Während dieses Verfahren einerseits Einblicke in sonst privat stattfindende Prozesse liefert, muss gleichzeitig bedacht werden, dass die erhobenen Daten auf mehrfache Art durch implizite Bewertungen vorselektiert sind, da es sich zum einen um Erinnerungen handelt und zum anderen, um das Ergebnis einer bestimmten sozialen Interaktionssituation (ibid.: 144), nämlich dem Gespräch über Emotionen. Gerade in Bezug auf von dieser Gesprächssituation ausgehende Selektionen war uns unsere soziale Nähe zu den Teilnehmer*innen ein Vorteil. Die Tatsache, dass wir ebenfalls allesamt Studierende der Universität Wien sind, erlaubte uns eine äußerst offene Gesprächssituation.

Allerdings lässt die gewählte Methode nur begrenzt Schlussfolgerungen über den direkten kausalen Einfluss von Emotionen auf die Rezeption von Feedback zu. Fragen nach dem tatsächlichen Lerneffekt, insbesondere über passive oder unbewusste Elemente, der sich in Verbindung mit gewissen emotionalen Reaktionen einstellt, fallen deshalb außerhalb des Rahmens unserer Arbeit. Dies stellt jedoch keinen Nachteil für diese Untersuchung dar, da Lernen nicht nur ein passiver, sondern auch ein aktiver und bewusster Prozess ist. Unsere Datenerhebung ist vor allem in Bezug auf bewusste Lernprozesse aufschlussreich, da die Interviewaussagen als Selektionen wiederum Rückschlüsse auf die für den Lernprozess impliziten Bewertungen zulassen. Die Interviews wurden zu diesem Zweck wortgetreu transkribiert. Da eine inhaltliche Analyse im Vordergrund stand, wurden Aspekte wie Versprecher, Auslassungen, Stottern, Wortwiederholungen und Verständnissignale nicht transkribiert. Die Interviews wurden so konzipiert, dass die Selektionsmöglichkeiten der Interviewpartner*innen und somit deren implizite Bewertungen maximiert werden. Dies schlug sich einerseits im Forschungsauftrag nieder, gestartet an der Universität Wien und über die verschiedenen sozialen Netzwerke und Studierendengruppen geteilt, in dem die Studierenden dazu aufgefordert wurden, dasjenige Feedback ihrer studentischen Laufbahn auszuwählen, welches sie als am geeignetsten erachteten, um über den Zusammenhang von Emotionen und Feedback zu sprechen. Allerdings konnte dies zumindest im Hinblick auf die Auswahl der Feedbacks nur bedingt umgesetzt werden, da sämtliche Interviewpartner*innen Feedbacks einreichten, die zeitlich nur kurz zurücklagen und dabei betonten, keine große Auswahl zur Verfügung gehabt zu haben. Dementsprechend fiel die Intensität der berichteten emotionalen Reaktionen äußerst unterschiedlich aus. In Kombination mit der niedrigen Rücklaufquote sehen wir dies als ein Indiz, welches die von mehreren Interviewpartner*innen geteilte Empfindung bestätigt, dass schriftliches Feedback selten gegeben wird und schon allein deswegen etwas Besonderes ist. Zum anderen prägte dies die Konzeption des Leitfadens, welcher darauf abzielte, die den Interviewpartner*innen selbst am wichtigsten erscheinenden Elemente herauszugreifen.

Der Leitfaden nahm deshalb eine Frage zur Begründung der eigenen Feedbackauswahl als Erzähleinstieg unserer Interviews, mit dem Ziel den Interviewpartner*innen jene Situationen der dem Feedback vorangegangenen Lehrveranstaltung und Schreibprozess sowie jene Situation des Lesens des Feedbacks

wieder ins Gedächtnis zu rufen. Darauf folgten Fragen, in denen der eigene Schreibprozess emotional bewertet werden sollte, gefolgt von Fragen danach, welche Lehren aus dem Feedback gezogen wurden einerseits und welche Aspekte von diesem vernachlässigt wurden andererseits sowie schließlich nach der angenommenen Kommunikationsabsicht der Lehrperson. Dadurch sollten im Verlauf des Interviews die vorhandenen impliziten Bewertungen in den unmittelbaren Beschreibungen zunehmend expliziert werden. Die Analyse des Interview-Korpus fokussierte sich auf diese Bewertungen und die damit einhergehenden Selektionen.

Analyseraster

Da die Auswahl der eingereichten Feedbacktexte den Interviewpartner*innen überlassen wurde, sind die Feedbacks nicht nach einheitlichen Formalien entstanden oder nach einem bestimmten Raster, sondern entsprechen den Vorstellungen der verschiedenen Lehrpersonen. Schon hier fällt auf, wie unterschiedlich die Herangehensweise an die Art des Feedbacktextes und des Feedbackprozesses ist. Dabei beschreibt beispielsweise Ursula Wingate (2010), dass gewisse Gestaltungsformen eines Feedbacks die Aufnahme und die Umsetzung der kritisierten Punkte beeinflussen. Um diese Auswirkung anhand unserer Daten zu untersuchen und die unterschiedlichen Feedbacks systematisch einzuordnen und um einen Zusammenhang in den Interviews zu zeigen, haben wir ein zweigliedriges System benutzt. Um die emotionalen Reaktionen einzuordnen, haben wir die Feedbacks nach Aspekten untersucht, welche Nancy Sommers (2012) festlegt, da sie auf das Feedback als sprachliches Handeln in Form eines Dialoges eingeht. Im zweiten Schritt der Auswertung wurden die emotionalen Reaktionen, auf Erfüllung oder Nicht-Erfüllung dieser Kriterien und die Bewertungen der Interviewpartner*innen anhand unserer Interpretation in Kontext gesetzt.

Sommers zeigt dabei, wie wichtig es ist, auf studentisches Schreiben mit adäquatem Feedback zu antworten und einen Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden zu initiieren, anstatt nur einen fertigen Lösungsvorschlag zu unterbreiten. Sie liefert Strategien und Ansichten, woraus sich Kriterien eines wertschätzenden und für die Studierenden hilfreichen Feedbacks ableiten lassen:

1. Feedback ist als Antwort an die Schreibenden formuliert, anstatt an das Textprodukt. Wichtig ist die Wahrnehmung des Feedbacks als höfliche Konversation zwischen Studierenden und Lehrenden. Das Erschaffen eines Dialoges liegt im Vordergrund. Der Text wird als Ort betrachtet für eine intellektuelle Begegnung zwischen Studierenden und Lehrenden. (Sommers 2012: 9f)
2. Keine Überkommentierung bzw. Korrektur von Grammatik und Rechtschreibung. Dies führt bei Studierenden eher zu Konfusion. (Sommers 2012: 16f)
3. Benutzung verständlicher Sprache, welche der Seminarsituation gleicht. (Sommers 2012: 5f)
4. Vor allem die Stärken des untersuchten Textes herausarbeiten und damit den Wert der Arbeit hervorheben. Erst dann auf die Schwächen und Möglichkeiten im Text eingehen. (Sommers 2012: 18)
5. Von den Studierenden verlangen, einen Plan zur Überarbeitung zu erarbeiten. (Sommers 2012: 11)

Diese fünf Kriterien führen zu nachhaltigem, bedeutungsvollem Feedback und bilden unser Analyseraster, mit dem wir die erhaltenen Feedbacks unserer Interviewpartner*innen vergleichen

und aus welchem heraus die Kategorien unserer Studie abgeleitet wurden. Zur Analyse dieser Bewertungen bildeten wir deshalb mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015) induktive Codes, womit sich diese Bewertungen ausdifferenzieren ließen. Die Übersicht dieser Codes findet sich in den Ausführungen zu Tabelle 1, im Kapitel "Zusammenfassung der Ergebnisse". Die Kategorien fungierten als Auswertungsbasis, um die Aussagen der Interviewpartner*innen induktiv einzuteilen und einzuordnen. Die fünf Punkte ließen sich in den Ausführungen der Interviewten wiederfinden und wurden in den Transkripten als Codes markiert. Die Interviewten bewerten in ihren Antworten zu den Leitfragen ihre Feedbacks und ihr Verhältnis dazu.

Datenauswertung

Die Auswertung unserer sechs Interviewtranskripte folgte einer einheitlichen Abfolge, der des Interviewleitfadens. Die offene Einstiegsfrage: „Wie ging es dir mit dem Feedback und warum hast du es ausgewählt?“, diente als Erzählaufforderung, die den Interviewpartner*innen nahelegte Aspekte des Feedbacks gemäß des Forschungsauftrags mit ihren emotionalen Reaktionen zu verbinden. Dabei wurde allerdings nur in einem Fall, nämlich von der Teilnehmer*in, welche uns zwei Feedbacktexte einreichte, die Auswahl des Feedbacks mit den davon hervorgerufenen Emotionen begründet (I1: 241-244). In einem weiteren Fall wurde die Wahl durch die vorbildliche Gestaltung des Feedbacktextes (I5: 64-75) begründet. Alle anderen gaben an, keine relevante Auswahl gehabt zu haben oder griffen schlichtweg auf das zuletzt Erhaltene zurück. Trotz dieser unterschiedlichen Ausgangssituationen fassten alle Befragten wie beabsichtigt die erste Frage als Aufforderung auf, das Feedback zu bewerten und sich selbst anhand ihrer emotionalen Reaktion dazu zu positionieren. Dabei ließ sich, wie in Tabelle 1 ersichtlich, ein Zusammenhang zwischen der Benotung und den auf das Feedback folgenden Emotionen feststellen. Eine gute Note ruft hauptsächlich positive oder gemischte emotionale Reaktionen hervor, eine weniger gute Note jedoch emotional eher negativ konnotierte und bestenfalls gemischte emotionale Reaktionen.

Alle Interviewpartner*innen sahen darüber hinaus in den Interviews eine Aufforderung dazu darzustellen, was „gutes“ Feedback ist. In beinahe sämtlichen Antworten auf die letzte Frage, wie es den Personen mit dem Interview ging, gingen die Interviewpartner*innen dazu über, ihre entweder als „positiv“ oder „negativ“ gewerteten emotionalen Reaktionen zum Feedback anhand von den Lehrenden entweder als gut oder schlecht bewerteten Aspekten des Feedbacks zu begründen. Dabei wurde deutlich, dass mit dem Begriff „gutes Feedback“ mehrere Formen gemeint sind. „Gut“ kann einerseits im Sinne der Kompetenz der Verfasser*innen des Feedbacks verstanden werden und damit synonym mit „hilfreichem Feedback“ oder anderweitig vorbildlichem Feedback sein. „Gutes Feedback“ nach diesem Verständnis müsste unabhängig von der Leistung der Studierenden gut oder schlecht sein können. Diese Unabhängigkeit lässt sich jedoch in den Antworten der Interviewpartner*innen oft nicht finden. „Gutes Feedback“ steht hingegen häufig für lobendes Feedback bzw. Feedback, welches die Studierenden positiv bewerten und welches sich deshalb „gut anfühlt“. Diese Auffälligkeiten sind im Hinblick auf die Ergebnisse der Interviewauswertung wichtig zu berücksichtigen, weil darin die Ansichten der Studierenden im Verhältnis zu deren Feedback erkennbar wird.

Interpretation: Was hilfreiches Feedback ausmacht

Wie hilfreiches Feedback ausgeführt wird, lässt sich anhand dieser kleinen Interviewstudie nicht genau bestimmen. Es zeigen sich allerdings Tendenzen in den Daten, die für die Wahrnehmung über ein „hilfreiches Feedback“ bezeichnend sind. Diese Tendenzen ergeben Handlungshinweise, wie hilfreiches, idealtypisches Feedback aussehen kann. Dabei ist auffällig, dass es nötig ist, überhaupt Feedback zu erhalten. Anhand der Gründe für die Auswahl des Feedbacks von Seiten der Interviewten wurde deutlich, dass für fünf unserer Interviewpartner*innen die Tatsache, dass sie überhaupt ein Feedback erhalten haben, als etwas besonderes und positives erfahren wird. Dies deutet im Umkehrschluss darauf hin, dass in deren Studienverlauf insgesamt nicht nur zu selten Feedback gegeben wird, sondern dies als normal erachtet wird. Dies lässt vermuten, dass sich diese Situation nicht nur auf die Institute der Interviewpartner*innen beschränkt, sondern ein weitreichenderes Problem ist. Wir finden wiederholt Aussagen der Interviewpartner*innen darüber, dass eine Rückmeldung auf ihre Arbeit zu erhalten, eine Ausnahme darstellt. Häufig war es das erste, bisher einzige erhaltene Feedback oder eines von wenigen zur Auswahl stehenden Feedbacks, wie diese Aussage zeigt (I3: 121): „Ja, weil eigentlich das jetzt das erste Mal war, dass ich ähm Feedbacks richtig gekriegt hab.“

Des Weiteren zeigt sich, dass die Anzahl der besprochenen Aspekte des bewerteten Studierendentextes nicht entscheidend für die Wahrnehmung des Feedbacktextes seitens der Studierenden als „positiv“ ist. Denn in formalem Aufbau einerseits und Länge andererseits unterscheiden sich die ausgewerteten Feedbacks stark. Die Bewertung des Feedbacks als positiv oder negativ korreliert nicht mit diesen beiden Faktoren. Ausführlichkeit ist damit zwar weder eine notwendige noch hinreichende Bedingung guten Feedbacks, beeinflusst aber dennoch die Wahrnehmung als Gesamtkategorie. Feedbacktexte, die als „ausführlich“ betrachtet werden, werden eher als „hilfreich“ angesehen, unabhängig von der Anzahl an angesprochenen Aspekten. Entscheidend ist dabei vielmehr ob Kritik oder Lob überwiegt. Für die Interviewpartner*innen ist es dabei einfacher diese Äußerungen zu verstehen, wenn eine klare Struktur im Feedback erkenntlich ist. Es zeigte sich, dass es den den Interviewpartner*innen wichtig ist, dass sie den Feedbacktext als „strukturiert“ wahrnehmen, ohne dass dabei eine Korrelation zu einheitlichen Strukturschemata erkennbar gewesen wäre:

Ehm, ich habe es ausgewählt, weil irgendwie war es so für mich so mal das erste richtig strukturierte Feedback, was ich jemals bekommen habe. Ich habe schon öfters Feedback bekommen, auch gutes, aber das hat man auch im Vorhinein gesehen, also der Dozent hatte halt so ein Schema. (I5: 64-66)

Außerdem wünschten sich die Interviewpartner*innen mehr Kommentare auf die positiven Aspekte ihrer Arbeit, sie fühlen sich dadurch unterstützt. Auch Lob wird positiv und wertschätzend wahrgenommen und führt oftmals zu einer Bewertung des Feedbacks als hilfreich:

Aus dem ersten Feedback, dem positiven Feedback, habe ich mitgenommen, dass ich mit meiner Leistung wertgeschätzt werde und dass man meine Sachen gerne liest also, das war total positiv und es war ja auch ein Lob, Lob nimmt man immer gern entgegen, natürlich ... (I1: 124-127)

Dem hingegen wurde Feedback, welches nur auf die negativen Stellen verweist, tendenziell als weniger hilfreich erachtet. Wenn sich Lehrende hauptsächlich auf das noch zu Verbessern berufen, wirkt dies demotivierend und das Feedback wird seitens der Studierenden durchwegs schlecht bewertet:

Also ja, manche Sachen haben mich schon sehr geärgert, vor allem, weil immer Bezug auf Negatives genommen wird und aber nie, wenn ich dann 3 von 3 oder 5 von 5 Punkten kriege, wo man sagt, ok, Stärken muss man auch stärken. (I6: 95-98)

Entscheidend ist die Ausgeglichenheit von Lob und Kritik. Denn Kritik allein ist nicht sinnvoll, wenn das Feedback für Studierende als Mittel betrachtet wird, Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung zu überprüfen. Die Studierenden wissen über die Schwächen ihrer Arbeit Bescheid, sie ahnen, was schlecht war und wollen diese Wahrnehmung bestätigt sehen. Darüber hinaus ist es wichtig, Studierenden die Möglichkeit zum Reflektieren zu geben. Idealtypisches Feedback ermöglicht dies, indem ein Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden geschaffen wird. Dies vertritt Sommers (2012) und es bestätigt sich in den Interviews, wobei dies laut unseren Studienergebnissen noch zu wenig passiert.

Nur eines von sieben erhaltenen Feedbacks bezog sich auf eine nicht fertige Arbeit (Interview 3), und entspricht damit einer offenen Dialogsituation, in der noch weitere Interaktionssequenzen erwartet werden. Dennoch weisen einige der kommunikationsabschließenden Textfeedbacks Aspekte einer dialogischen Konversation auf, wie von Sommers (Punkt 1) empfohlen. In unserem Datenmaterial stellen insbesondere die Kategorien „Wertschätzung“ und „Mühe“ zwei Faktoren dar, welche den Feedbacktext als eine Form der dialogischen Konversation auffasst, und somit positiv konnotiert sind. Durch Faktoren wie „Wertschätzung“ und „Mühe“ wird der Feedbacktext als angemessene, und somit dialogische, Antwort konstruiert:

Ich hab's eh schon ein paar mal gesagt, das Feedback war echt konstruktiv und hat mich weitergebracht, also und ich hab's eigentlich gute Verbesserungsvorschläge gefunden, also gefunden dass es gute Verbesserungsvorschläge waren, und ich habe es auch cool gefunden, dass sie konkret auf Sachen eingegangen ist, und sie hat mir dann in den Texten drinnen auch was markiert, ich weiß nicht ob ihr das gesehen habt? Jedenfalls war das auch, also ich glaub das Feedback war ziemlich zeitaufwändig, also da hat sie sich echt viel Mühe gegeben und das merkt man auch. Und sie hat mir wie gesagt in meinen Texten auch Sachen markiert und die dann bissl kommentiert und das war halt dann auch ziemlich hilfreich (I4: 218-225)

Das Fehlen einer Möglichkeit auf das Feedback der Lehrenden zu antworten, somit einen Dialog zwischen Lehrendem und Studierenden zu starten, wird allerdings negativ bewertet. Vor allem in Fällen, wo Meinungen zwischen Lehrpersonen und Studierenden auseinandergehen, wird ein mangelnder Dialog beanstandet:

Ja, beim zweiten hätte ich mir gewünscht, dass Verbesserungsvorschläge kämen oder einfach eine Möglichkeit, mit dem Feedbackgeber mal zu kommunizieren, oder nachfragen zu können. Das gabs nicht. Es gab nur dieses Feedback, batsch, nächste Hausübung. Jetzt steht man mit den Sachen da und denkst sich, ok ich hätts vielleicht aber gern nochmal besser erklärt oder es ist mir auch nicht alles klar was hier als falsch klassifiziert wird, manches denk ich mir war nicht so ganz falsch, also, es ist ein bissl schwammig die ganze Sache, mir ist das nicht ganz klar ... (I1: 169-174)

Auch konkrete Verbesserungsvorschläge, welche durchwegs als hilfreich angesehen werden, werden darüber hinaus im Lichte dessen gelesen, ob diese eine angemessene Beschäftigung mit dem bewerteten Text erkennen lassen:

Ja es ist halt ganz am Anfang, wo er sagt, ähm: „zu Ihrem Punkt 3“, also war halt mein dritter Punkt anscheinend. „Im Zentrum der Untersuchung stehen die Diskurse, also Sie fragen was in den vier Beiträgen gesagt wird und wie es gesagt wird.“ Das heißt, er hat halt nochmal erklärt, was genau wir machen sollen. (I3: 79-82)

Gerade da das Publikum des Textes der Studierenden nur aus einer Person besteht, hilft es ungemein der Tätigkeit etwas Sinnvolles abzugewinnen, wenn sie ausreichend wertgeschätzt wird und damit gezeigt wird, dass es überhaupt ein Publikum gab. Diese Wertschätzung wird als sehr positiv aufgefasst und wird durch verschiedene Herangehensweisen erreicht, sei es durch genaue Sachkenntnis und Kommentare oder durch Ausführlichkeit des Feedbacks und Hilfestellungen:

Hmm. Naja man hat halt wirklich gemerkt, auch im Feedback, dass sie die Arbeit actually gut gelesen hat find ich. Da sie auf meine Argumentation nochmal zurückgreift und nochmal ähm Theorien anführt, die dazu passen könnten. Das, das gibt einem auch das Gefühl, dass die, die Arbeit auch verstanden und wirklich, wie sagt man, ähm irgendwie auch bearbeitet wurde von ihr.“ (I2: 90-97)

Persönliche Adressierung wird ebenfalls als Grund für eine positive Bewertung des Feedbacks angesehen. Diese erfolgt beispielsweise mittels Anrede oder Interessensbekundungen. Dabei motivierend zu sein und Unsicherheiten zu nehmen ist sehr wichtig:

Hmm. Ja ich ähm, vor allem dieser letzte Satz, dieses: „Ich würde mich freuen ihre weiteren Gedanken zu diesem Thema zu lesen. Das ist ein schöner Satz eigentlich.“ (I2: 215-216)

Insgesamt zeigt sich, dass Feedback generell erwünscht ist und von den Studierenden gelesen und reflektiert wird, auch wenn die genaue Ausprägung eines Feedbacks nicht vereinheitlicht ist. Obwohl sich die Interviewpartner*innen stellenweise mehr Einheitlichkeit in der formalen Ausprägung und Feedbackgestaltung wünschen, ist die in ihren Emotionen enthaltene Ablehnung oder Annahme des Feedbacks ebenso mit formalen Aspekten – zum Beispiel mangelnde Anrede (I1: 10-15), zu rigide Beurteilungskriterien (I6: 109-118), umfassende Beurteilungskriterien (I4: 41-47) – begründet worden. Wichtiger als die spezifischen Einzelaspekte ist somit das, wofür sie stehen: ein persönliches oder unpersönliches Verhältnis. Somit steht bei Lehrendenfeedbacks im Vordergrund, dass durch das Geben eines Feedbacks eine gemeinsame Ebene erschaffen und damit von Studierenden als hilfreich erachtet und inhaltlich überzeugend wahrgenommen wird. Um ein solches Feedback zu gestalten, können die Aspekte der Ergebnisse herangezogen werden. Zusammengefasst bedeutet dies: Lehrende sollten ihren Studierenden insgesamt mehr Feedback im Studium geben, wobei die Länge nicht unbedingt entscheidend ist. Viel entscheidender ist ein ausgewogenes Verhältnis aus Lob und Kritik. Frühzeitiges Feedback kann dazu führen, dass die Studierenden mehr Zeit und Interesse haben, ihr Schreibprojekt zu reflektieren. Dazu sind explizite Verbesserungsvorschläge hilfreich, die Textverständnis und „Mühe“ erkennen lassen. All dies führt dazu, dass die Studierenden motivierende Wertschätzung erfahren.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie diese Erkenntnisse aus den Interviews im Zusammenhang mit den erhaltenen Feedbacks stehen, zeigt Tabelle 1. Darin sind die Beurteilungen und Positionen der Interviewpartner*innen gegenüber den Feedbacktexten der Lehrenden zusammengefasst. Die Spalte „Note“ zeigt an, welche Note die Studierenden von den Lehrenden erhalten haben. Die zweite Spalte „Fair“ fasst zusammen, ob die Befragten die Beurteilung ihrer Leistung als fair oder unfair empfinden. Die dritte Spalte „Qualität“ gibt

das Gesamturteil über das Feedback an, also ob der Feedbacktext als „gutes Feedback“ oder „schlechtes Feedback“ gesehen wurde, die vierte Spalte „Lob“ gibt an, ob die Befragten lobende Aspekte im Feedback vorfinden konnten. Die fünfte Spalte „Länge“ gibt an, wie die Befragten den Detailgrad des Feedbacks empfanden, und die sechste Spalte „Mühe“ wie die Befragten den betriebenen Aufwand der Lehrenden bei Beurteilung und Verfassen des Feedbacks einschätzen.

Person	Note	Fair	Qualität	Lob	Länge	Mühe	Emotionale Reaktion
Interview: 1(a)	1	Ja	Gut	Ja	Kein Kommentar	Kein Kommentar	Freude
Interview: 1(b)	4	Nein	Schlecht	Nein	Kurz	Zu gering	Zorn
Interview: 2	1	Ja	Gut	Ja	Kurz	Hoch	Freude & Enttäuschung
Interview: 3	x	Ja	Gut	Ja	Ausführlich	Hoch	„Gut“
Interview: 4	2	Ja	Gut	Ja	Ausführlich	Hoch	Freude & Enttäuschung
Interview: 5	2	Ja	Gut	Ja	Ausführlich	Hoch	„Gut“

Tabelle 1: Interviewergebnisse - Übersicht

In Tabelle 1 zeigt sich, dass die Note zwar ein Indikator der emotionalen Reaktion ist, allerdings in den Kontext der Gesamtinteraktion des Feedbacks gestellt werden muss, und damit nicht allein für die emotionale Reaktion verantwortlich ist. Deutlich wird außerdem die Wechselwirkung von emotionaler Reaktion mit der Bewertung des Feedbacks in den beiden Fällen, in denen die Studierenden mit einer Note 2 unzufrieden waren. Diese als schlecht wahrgenommene Note wird als in einem Fall als Ausdruck mangelnder Beschäftigung mit der Arbeit gesehen (I6), während in einem weiteren Fall die Ausführlichkeit des Feedback über die Enttäuschung der Note hinwegtröstet (I4). Dadurch zeigt sich die Vielschichtigkeit der kommunikativen Zwecke, welche Feedbacktexte erfüllen. Für die positive Wahrnehmung ist die zeitliche Intensität der Kommunikationssequenz, also der wahrgenommene Aufwand, entscheidend. Dieser wahrgenommene Aufwand ist dabei wichtiger als die tatsächliche Länge des Feedbacktextes. Außerdem führt eine gute Note tendenziell zu einer positiveren Wahrnehmung. Dass die Länge des Feedbacks nicht entscheidend ist, zeigt sich in unseren Ergebnissen, dass „große Mühe“ und als „Fair“ wahrgenommenes Feedback mit positiver emotionaler Reaktion korreliert.

Fazit

Die Form des Feedbacks spielt eine wichtige Rolle in der Begründung der Emotionen der Befragten und damit insgesamt für die Bewertung von Feedback als hilfreich. Des Weiteren hat sich gezeigt, wie sich insbesondere die Zeitintensivität in der Bewertung des Feedbacks niederschlägt. An der Universität Wien wird zu wenig Feedback gegeben. Die Interviewten hatten trotz verschiedenen Fortschritts

im Studium nur wenig Feedbackmaterial zur Auswahl. Dabei ist selbst schlechtes oder als negativ wahrgenommenes Feedback besser als gar kein Feedback, da negativ wahrgenommene Feedbacktexte zumindest eine Anerkennung der Vielschichtigkeit der Kommunikationssituation bieten, die eine Lehraufgabe darstellt und sie formell beendeten. Sie führten zu Reflexionsprozessen und können als hilfreich bewertet werden, wenn auch nicht im selben Maße wie positiv wahrgenommene Feedbacks. Denn das Feedback wird dazu verwendet, Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung miteinander in Einklang zu bringen. Dies gelingt den Interviewten bei positiv wahrgenommenen Feedback besser. Vor allem wenn Feedbacktexte als positiv wahrgenommen werden, wird angenommen, dass sich die Lehrperson mit dem Thema befasst hat, Zeit investiert und mit Mühe und weiterführenden Hinweisen etwas Wertschätzendes produziert zu haben.

Wie schon Wingate (2010) feststellte, ist der wertschätzende Tonfall des Feedbacks maßgeblich für die positive Bewertung desselben. Die Emotionen im Zusammenhang mit den Feedbacks begründen die Bewertung der Erfahrung als positiv oder negativ. Als positiv erfahrenes Feedback wird meist als motivierend beschrieben. Gute Emotionen entsprechen eher einer guten Bewertung der befeedbackten Seminararbeit und des Feedbacks sowie der Wahrnehmung von Fairness und "Mühe". Obwohl an mancher Stelle mehr einheitliche Formalia gewünscht werden, ist die in den Emotionen enthaltene Ablehnung oder Annahme des Feedbacks ebenso mit formalen Aspekten – zum Beispiel mangelnde Anrede (I1), zu rigide Beurteilungskriterien (I6), umfassende Beurteilungskriterien (I4) – begründet worden.

Es konnten keine eindeutigen Zusammenhänge festgestellt werden, welche für alle gültige Empfehlungen begründen konnten. Auffällig ist, dass formal betrachtet das Feedback, um eine positive Reaktion auszulösen, die Möglichkeit zu einem Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden bietet. Hier ist ein Verweis auf Sommers (2012) wieder passend, die ebenfalls eine dialogische Form als ein wichtiges Element „guten Feedbacks“ klassifiziert. Zusätzlich ist es sinnvoll, wenn positive Kommentare sowie Verbesserungsvorschläge enthalten sind.

Insgesamt fällt ein Zusammenhang von Benotung, emotionaler Reaktion und Erwartungshaltungen an das Feedback auf. Durch den Zusammenhang von der Note und Bewertung des Feedbacktextes könnte die Feedbackform individuell mit der Note in Abhängigkeit gebracht werden. Die emotionale Reaktion und die damit einhergehenden Wünsche korrespondieren mit der Note. Die bestehenden Gestaltungsfreiheiten der Lehrenden bei Feedback könnten genutzt werden, dass Feedback individueller gestaltet wird. Nicht zuletzt würde dadurch am deutlichsten kommuniziert werden, was gewünscht wird: persönliche Wertschätzung in hilfreichem Feedback.

Literatur

- Dengscherz, S. (2017). Retrospektive Interviews in der Schreibforschung. In M. Brinkschulte, & D. Kreitz, (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. (S. 139–158). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gibbs, G., & C. Simpson (2003). Measuring the response of students to assessment: The Assessment Experience Questionnaire. 11th Improving Student Learning Symposium, Open University.
- Hattie, J., & H. Timperley (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Lizzio, A., & K. Wilson (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263–275.
- Maeder, C. (2018). What Can Be Learnt? Educational Ethnography, the Sociology of Knowledge, and Ethnomethodology. In D. Beach, C. Bagley, & S. M. da Silva (Hrsg.), *The Wiley handbook of ethnography of education* (S. 135–150). John Wiley & Sons, Inc.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Sommers, N. (2012). *Responding to Student Writers* (1. Aufl.). Boston: Bedford/St. Martin's.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Turnitin. (2016). *From Here to There: Students' Perceptions on Feedback Goals, Barriers and Effectiveness* [White Paper]. Abgerufen von http://go.turnitin.com/l/45292/2016-03-15/6q79r3/45292/95762/Turnitin_Survey_From_Here_to_There_Feedback.pdf
- Wingate, U. (2010). The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(5), 519–533.



Auf der Suche nach Ideen im studentischen Schreiballtag Eine qualitative Annäherung an den Umgang mit Ideen im Schreibprozess

Antonia Saske (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuerin: Erika Unterpertinger, MA, Universität Wien)

Abstract:

Ideen sind Bestandteil des wissenschaftlichen Schreibprozesses. Ein qualitativer Vergleich studentischer Perspektiven zeigt, wie Ideen als situative Elemente des Schreibprozesses im universitären Kontext auftreten. Die empirische Datengrundlage bilden drei Leitfadeninterviews, die mit Fokus auf das Entdecken als Vorgang im wissenschaftlichen Schreibprozess nach Lee Odell (1980) ausgewertet werden. Dadurch ergibt sich ebenfalls ein Bezug auf (schreib-)didaktische Überlegungen im Bereich der Ideenfindung und -entwicklung. Nach einer Analyse genereller Rahmungsbedingungen im Umgang mit Ideen für wissenschaftliche Arbeiten folgt ein aufgeklärter Blick auf die Bachelorarbeit als Schreibprojekt am Institut für Europäische Ethnologie der Universität Wien. Der Artikel eröffnet Einblicke in studentische Zugänge zum Schreibprozess und ermöglicht dadurch, die Gewichtung des Kontextes im projektgebundenen Schreiben zu erkennen. Es zeigt sich, dass die Einordnung von Ideen aus studentischer, fachlicher und didaktischer Perspektive nicht unbedingt übereinstimmt.

Keywords: Schreibprozess, Ideen, studentisches Schreiben, Bachelorarbeit, Hochschuldidaktik

Empfohlene Zitierweise:

Saske, A. (2021): Auf der Suche nach Ideen im studentischen Schreiballtag. Eine qualitative Annäherung an den Umgang mit Ideen im Schreibprozess. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 4, 147-159. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210410>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Auf der Suche nach Ideen im studentischen Schreiballtag

Eine qualitative Annäherung an den Umgang mit Ideen im Schreibprozess

Antonia Saske (Universität Wien)

Einleitend zur Suche nach Ideen

Am Anfang dieser Forschungsarbeit stand zuerst die Absicht, mich auf die Suche nach einer initialen, zündenden Idee zu begeben, die als Grundstein einer wissenschaftlichen Arbeit bezeichnet werden kann. Im Laufe der Interviewdurchführung und während des Erarbeitens dieses Artikels bin ich jedoch zu einem breiteren Verständnis von Ideen als Bestandteil des gesamten wissenschaftlichen Schreibprozesses gelangt, die nun die folgende, schreibwissenschaftliche Darlegung von Ideen prägt. Daher behandelt dieser Artikel Ideen als wissenschaftliche Elemente, die in mehreren Formen auftreten und dabei an verschiedene Arbeitsschritte des Schreibprozesses gebunden sind.

Um herzuleiten, was unter einer Idee im erforschten Kontext zu verstehen ist, wird keine bestehende Begriffsdefinition herangezogen, sondern anhand der angeführten Forschungsdaten sowie Literatur ein entsprechendes Bild der Idee im Wissenschaftskontext zusammengesetzt. Den Ideen, wenn sie folgend als solche bezeichnet werden, liegt nicht der Anspruch zugrunde, einer ausgewählten, begrifflichen Definition zu entsprechen, sondern anhand ihrer qualitativen Darstellung in dieser Arbeit verstanden zu werden. Wie finden Studierende Ideen? Wo genau sind entsprechende Prozesse zu verorten? Inwiefern lassen sich Ideen als Elemente des Schreibprozesses überhaupt herausstellen? Im Folgenden werde ich drei unterschiedlich positionierte Perspektiven von akademisch Schreibenden aus, die in Leitfadeninterviews von ihrem Zugang zu Ideen berichteten. Die Ausführungen dieses Artikels beabsichtigen nicht, Ideen im wissenschaftlichen Schreiben als universelles Phänomen zu erklären, sondern bieten eine Momentaufnahme aus dem universitären Schreiballtag an, die zum kritischen Hinterfragen des studentischen Verständnisses des Schreibprozess anregt. Der Umgang mit Ideen wird als Handlung auf studentischer, fachlicher und didaktischer Ebene verstanden. Dadurch zeigt sich, wie Studierende Ideen entdecken, inwiefern Ideen den Schreibprozess anhaltend füttern und wie universitäre Instanzen darauf Einfluss nehmen.

Dieser Artikel widmet sich der Schnittstelle zwischen der Theoretisierung des wissenschaftlichen Schreibprozesses und dem studentischen Arbeitsalltag an der Universität. Ich wende ein Verständnis des studentischen Schreibens als prozesshaften Vorgang an und beabsichtige, mehrere Momente aufzuzeigen, in denen Ideen während des Durchlaufens eines universitär gerahmten Schreibprojekts prägend sein können. Insbesondere belege ich die situative Bedingtheit des Schreibprozesses, indem ich exemplarisch Einblick in die Schreibpraxis an einem Institut der Universität Wien ermögliche und die Bachelorarbeit parallel dazu als spezifisches Schreibprojekt einordne.

Methodik und Datenbeschreibung

Ein qualitatives Vorgehen ist für die Suche nach Ideen in diesem Projekt zielführend, um sich dem abstrakten Phänomen der Ideen anzunähern. Die empirische Grundlage dieses Artikels besteht aus drei Leitfadeninterviews, deren Aussagen sich zu einem multiperspektivischen Erfahrungsbild im Umgang mit Ideen zusammensetzen. Das Gegenüberstellen der Interviewperspektiven ermöglicht es, Nuancen des studentischen, fachlichen und didaktischen Blicks auf das Entdecken sowie Entwickeln von Ideen hervorzuheben. Im November und Dezember 2020 habe ich zwanzig- bis dreißigminütige Gespräche geführt, die Schreibende auf unterschiedlichen Ebenen des Wissenschaftskontextes in den Fokus gerückt haben. Dazu zählten zwei Studierende sowie eine lehrende Person, die alle am Institut für Europäische Ethnologie der Universität Wien tätig sind.

Da ich selbst zum Zeitpunkt der Forschung Studierende am Institut für Europäische Ethnologie in Wien war, habe ich das Fach als Fallbeispiel aus zwei Gründen gewählt. Erstens waren mir die institutionellen sowie fachlichen Strukturen, in denen sich Studierende dort bewegten aufgrund meines eigenen Bezugs vertraut. Ich konnte daher unter kritischem Hinterfragen meiner Subjektivität aus meinem Kontextwissen schöpfen. Zweitens konnte ich das Bachelorstudium an diesem Institut als schreibintensives Studium kennenlernen, das Studierende in mehreren Formen beim wissenschaftlichen Schreiben betreut. Deshalb erwartete ich einen Vorteil in der reflexiven Fähigkeit meiner Interviewpartner*innen für eine schreibwissenschaftliche Forschung. Um die Anonymität der Interviewpartner*innen zu wahren, treten in diesem Artikel anstelle ihrer eigentlichen Namen frei gewählte Pseudonyme.

Meine erste Gesprächspartnerin war Isabel, die im vorigen Semester ihre Bachelorarbeit am Institut für Europäische Ethnologie der Universität Wien geschrieben hat und ebendiese einige Wochen vor unserem Gespräch Anfang November 2020 finalisierte. Da sie sich unlängst mit dem Erarbeiten einer Bachelorarbeit auseinandersetzte, konnte sie einen gegenwärtigen sowie gesamtheitlichen Eindruck des Schreibprojekts und -prozesses nachzeichnen. Die zweite Perspektive stammte von Jakob, der sich ebenfalls in der Abschlussphase seines Bachelorstudiums befand und sich in Form kleinformatiger, fachlicher Schreibprojekte bereits auf die Bachelorarbeit vorbereitete. Sein Blick richtete sich im Interview auf Erfahrungswerte im Umgang mit Ideen sowie auf vorausschauende Gedanken bezüglich seiner anstehenden Bachelorarbeit. Das dritte Interview widmet sich der Perspektive der Lehrenden und Doktoratstudierenden Helene, die sowohl Betreuungserfahrungen mit Bachelorarbeiten schilderte als auch ihren Zugang zum Schreibprozess als vergleichsweise fortgeschrittene Schreibende im Wissenschaftskontext reflektierte. In den drei Interviews stehen Schreibideen im Zentrum. Zudem verbinden die Gesprächspartner*innen das Aufkommen von Ideen stets mit anknüpfenden Schritten des wissenschaftlichen Schreibprozesses. Jakob spricht von der Ideenfindung in Kombination mit der Themenfindung und dem Ausdrücken von Gedanken, das an Deutsch als Wissenschaftssprache gebunden sei. Helene beantwortet Fragen nach der Ideenfindung einige Male, indem sie gleichzeitig vom Schärfen oder Vertiefen von Gedanken spricht. Isabel verbindet Ideen stark mit fachlichen Strukturen. In jedem Interview gibt es Hinweise, dass Ideen als Elemente wahrgenommen werden, die an mehrere Punkte des Schreibprozesses geknüpft sind. Diese unterschiedlichen, studentischen Zugänge werde ich mit der nachfolgenden Theoretisierung des Schreibprozesses kontrastieren.

Zur Theoretisierung des Schreibprozesses

Lee Odell spezialisiert sich in der Kommunikations- sowie Schreibforschung insbesondere auf die Composition Theory und bezeichnet den Schreibprozess als Entdeckungsprozess („process of discovery“). In seinem Artikel „Teaching Writing by Teaching the Process of Discovery“ von 1980 kritisiert er den Zustand studentischer Schreibkompetenz, woraufhin er Zugänge zum fokussierten, lehrenden Vermitteln des wissenschaftlichen Schreibens ableitet. Odells Verständnis des Schreibprozesses als dynamischer Vorgang lässt sich in folgender Aussage erkennen: „I am asking that we think of writing as a process of discovery, a process of exploring, a process of creating, testing, and refining hypotheses.“ (Odell, 1980, 140). Demgemäß folge das Durchlaufen des Schreibprozesses keinen starren Regeln, die sich zu einem Schlüssel der garantierten Hypothesenfindung zusammensetzen ließen. Dennoch stelle das Entdecken im wissenschaftlichen Schreiben genauso wenig ein Mysterium dar, sondern weise gewisse Charakteristika auf (Odell, 1980, 140). Diese Auffassung deckt sich ebenfalls mit Sabine Dengerschz Schreibprozessmodell, das die Situativität von Schreibaufgaben visualisiert. Dschengerz listet eine Vielzahl situativer Faktoren auf, zu denen Gewohnheiten, Strategien- und Sprach(en) repertoire, die Tagesverfassung der Schreibenden sowie das Anforderungsniveau der Schreibaufgabe zählt (Dengerschz, 2019, 161/167/172).

Lee Odell hält darüber hinaus fest, dass das Unterrichten wissenschaftlichen Schreibens darauf basiere, dass Lehrende den studentischen Schreibprozess nachvollziehen können und ihn dadurch zu unterstützen wissen. Es sei Teil der Lehraufgabe im universitären Rahmen, Studierenden gewisse grundlegende Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, Aussagen formulieren zu lernen (Odell, 1980, 140). Dazu zählt ebenfalls das Schärfen erster Einfälle, die infolgedessen zur Forschungsthematik und schließlich zur Aussageabsicht eines Schreibprojektes transformiert werden. Für einen Schreibbeginn bedarf es initialer Einfälle, die Schreibende in ersten Versionen festhalten und daraufhin bearbeiten, damit diese Ideen geschärft werden. Wie Anton Perzy im Studienratgeber „Empirisch Forschen“ bezüglich Ideen als Elemente im Schreibprozess zu Beginn eines Forschungsprojektes formuliert: „Eine Idee ist vorerst einmal einfach ein Einfall, ein erster Gedanke.“ (Perzy, 2010, 42). Perzy zufolge spiegeln anfängliche Ideen im Forschungskontext bereits bestimmte Fragen oder Probleme wider, die es zu beantworten oder zu lösen gelte, wobei den Ideen selbst ein gewisses Entschlüsselungspotential für diese grundlegende Erkenntnissuche der Wissenschaft inne liege (Perzy, 2010, 42).

Lee Odell betont die Komplexität des situativen Entdeckungsprozesses, dessen Abläufe kaum durch die Hilfestellung eines einzelnen Mittels, wie einer singulären Lehrveranstaltung zur Schreibkompetenz, ausreichend gestützt werden könnten (Odell, 1980, 142). Daraufhin schlägt Odell aufbauende, möglichst umfassende Zugänge zum Anleiten des studentischen Schreibprozess aus einer Lehrperspektive vor. Beispielsweise rücken das Schreiben selbst sowie stützende Schreibstrategien in den Mittelpunkt möglicher Mittel zum Entdecken von Aussageabsichten. Hier ließen sich Nennungen von kreativen Techniken zum Aktivieren des Entdeckens wiederum mit Anton Perzys Ausführungen abgleichen, da er empfiehlt, dass sich Kreativitätstechniken für das Entwickeln einer Forschungsthematik eignen würden (Perzy 2010, 43). Hier ließe sich auch Peter Elbows Konzeption des Freewriting aus den 1970ern als eine populäre Kreativitätstechnik im Anleiten des Schreibprozesses nennen.

Folgend ziehe ich theoretische Auffassungen vom wissenschaftlichen Schreiben als prozesshaftes Vorgehen heran, um schließlich eine Skizzierung vorzunehmen, wie Ideen in den Schilderungen meiner Interviewpartner*innen als prägendes Phänomen im Kontext wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens unterstrichen wurden.

Datenauswertung

Studentische Zugänge zum Schreibprozess

Helene setzt als einzige interviewte Schreibende auf die Anwendung von Schreib- bzw. Kreativitätstechniken zum Bearbeiten wissenschaftlicher Schreibprojekte. Sie habe bislang für den Projektbeginn das Zettelkasten-Prinzip genutzt, um Gedanken und Literatur auf geübte Weise zusammenzuführen und Überblick über Ideen zu behalten (Helene, Z 27-30). Als Schreibende komme Helene zu dem Schluss, „dass das wissenschaftliche Arbeiten nicht ohne gewisse Tools funktionieren kann“ (Helene, Z 41-42). Das Zettelkasten-Prinzip bietet einen strukturierten Ansatz dafür, sich Gedanken visuell zu vergegenständlichen. In Detail beschreibt beispielsweise Sönke Ahrens (2017) die fördernde Art dieser Technik, Ideen festzuhalten sowie zur Weiterverwertung bereitzuhalten.

Die andauernde Auseinandersetzung mit Ideen im wissenschaftlichen Schreiben läuft in der studentischen Arbeitsrealität mittels verschiedener Mechanismen ab, zu denen nicht zwangsläufig strukturierende Techniken gehören. Isabel hat im Rahmen ihres Bachelorseminars eingangs ein Cluster zum Gliedern möglicher Forschungsfragen eingereicht, betont jedoch dies lediglich für eine obligatorische Abgabe getan zu haben (Isabel, Z 17-18; Z 54-55). Jakob habe bislang keinerlei begleitende Notizen zum Formulieren von Schreibideen angefertigt, wobei er dementsprechend öfter damit hadere, sich an aufkommende Gedanken für Projekte erinnern zu können (Jakob, Z 80; Z 88; Z 182-184). Das seminargebundene Führen eines Notizheftes konnte ihn nicht dazu motivieren, sich dieses Arbeitswerkzeug anzueignen; er füllte die Seiten des Heftes im Nachhinein aus, um einer schriftlichen Abgabe gerecht zu werden (Jakob, Z 81-87). Es scheint, als würden Isabel und Jakob zwar die Funktionen begleitender Schreibtechniken erkennen, aber ein entsprechendes Vorgehen primär als universitäre Leistungsanforderung und damit als zusätzlichen Mehraufwand, anstatt als fördernde Arbeit einstufen.

In den Aussagen der Bachelorstudierenden zeichnet sich des Weiteren ab, dass sie eher wenig Zeit für das Entdecken der pointierten Aussage hinter ihren Ideen einräumen. Isabel ärgert sich darüber eine, ihrem Empfinden nach, ungenügend effiziente Technik beim Arbeitsbeginn ihrer Bachelorarbeit angewandt zu haben. Die fehlende Effizienz beim „Festlegen“ einer Idee zu Beginn von Projekten kritisierte sie als Schwäche ihres Arbeitsstils:

Und ich habe dann jedes Mal versucht, effizienter zu arbeiten und gerade was Themenstellung im Vorhinein festlegen betrifft, bin ich sehr schwach. (Isabel, Z 64-66)

In ihrer Erzählung lässt sich herauslesen, dass sie versucht, sich am Anfang eines Projektes auf eine Idee zu einigen und mit einem wenig flexiblen Verständnis ihrer Forschungsidee infolgedessen schwierig zurechtkommt:

Also ich find schon, dass sich das Thema nochmal stark modifiziert hat, besonders in den zwei intensiven Monaten: Juli, August...was ich im Nachhinein auch bemerkt hab, dass ich wirklich, selbst wenn ich mir vornehme, dass es egal ist, für was ich mich im Laufe des Arbeitsprozesses mehr interessiere, das eben nicht aufgeht. (Isabel, Z 129-133)

In der Schreibwissenschaft gilt der theoretische Konsens, dass Schreibprojekte einer prozesshaften Entwicklung unterliegen, die unter anderem zum Entdecken von konkreten Aussageabsichten wissenschaftlicher Schreibprojekte führt, weshalb anfängliche Ideen per se nicht der finalen Textversion gleichen können. Dazu merkt beispielsweise Sönke Ahrens zum Zettelkasten-Prinzips an, dass „wer etwas Erfahrung im Schreiben hat, weiß, dass sich selten die erste Idee bewährt.“ (Ahrens, 2017, 15). In den Aussagen der Bachelorstudierenden widerspricht der Anspruch an einen effizienten Arbeitsablauf stellenweise der Notwendigkeit schärfender Arbeitsschritte im Umgang mit Ideen. Laut Lee Odell sei es ebenfalls grundlegender Teil der Schreibfähigkeit, dass man mit Hürden umgehen lerne und das Umwerfen, Schärfen oder Abändern als Teil des Prozesses akzeptiere: „the process of writing, especially as it entails a process of learning or discovery, can have enough inherent rewards to help [...] persist despite the uncertainty or unhappiness that also occurs during the composing process.“ (Odell, 1980, 142).

Die Sicht der Bachelorstudierenden deutet darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit einem Schreibprojekt als tendenziell lineare Entwicklung gedacht wird. In diesem Zusammenhang klingt in den Gesprächen mit Isabel und Jakob jeweils ein Effizienzanspruch an, der mit dem Erstellen einer universitären Arbeit aus ihrer Sicht einhergeht. Wie einleitend erwähnt, setzt Helene hingegen zum Bewältigen von Arbeitsschritten des Schreibprozesses auf gewisse Werkzeuge, was sich sowohl in ihrem vergleichsweise ausgeprägten Verständnis von Schreibtechniken als auch einem konkreten Strategienrepertoire widerspiegelt.

Impulse rund um Ideen aus Interviewpassagen

Isabel, Jakob und Helene erinnern sich im Gespräch an ihre Erfahrungswerte mit vergangenen wissenschaftlichen Schreibprojekten und thematisieren einerseits ihren jeweiligen Zugang und umreißen andererseits bestimmte Arbeitsweise. Der Anlass eines Schreibprojekts kristallisiert sich dabei als prägende Kontextualisierung für das Auftreten von Ideen heraus. Insbesondere im Hinblick auf Schreibprojekte, die für den Abschluss einer Lehrveranstaltung entstehen, wirken am Arbeitsbeginn situationsbedingte Impulse oder Voraussetzungen auf das Entdecken initialer Einfälle ein. Des Weiteren sind während des Abtastens erster, thematischer Gedanken bereits Faktoren rund um die Schreibenden in Betracht zu ziehen, zu denen individuelle Schreibgewohnheiten, Arbeitsmotivation, Wissens- und Fähigkeitsstand oder fachliche Interessen gehören. Wie Isabel über ihren anfänglichen Zugang zum Erarbeiten einer Bachelorarbeit wiedergibt, spielte in diesem Fall ein situativer Anspruch und ihre subjektive Gewichtung des Projekts eine Rolle bei der Themensuche:

Ich hatte, während ich studiert habe, immer diese effiziente Vision, dass ich eines Tages ein Bachelorarbeitsthema wählen würde, das verschiedene kleine Arbeiten, die ich bis dato geschrieben hab, irgendwie auch vereint oder wiederverwerten kann. (Isabel, Z 34-36)

Jakob schildert vorausblickend einen ähnlich gewichteten eigenen Anspruch an die Bachelorarbeit, da diese im Vergleich zu seinen kleinformatischen Seminararbeiten eine größere wissenschaftliche Relevanz aufweisen sollte. Jakob möchte die Bachelorarbeit dafür nutzen, einen Forschungsgegenstand zu erarbeiten, der sich eventuell zu einer Masterarbeit ausbauen lässt (Jakob, Z 161-166). Im Vergleich zu Seminararbeiten orientiert sich die Bachelorarbeit am Institut für Europäische Ethnologie nicht an thematischen Vorgaben – lediglich an der Bedingung, eine fachlich relevante Fragestellung zu diskutieren und diese mittels einer fachgerechten Methodik zu stützen. Im Unterschied dazu richtet sich das Schreibthema in kleinformatischen Seminararbeiten meist nach dem Fokus der Lehrveranstaltung. Auf diese Weise fand Jakob die Idee für seine letzte Seminararbeit, die Methoden und Inhalte im Bereich der Raumforschung zusammenführte, indem er einen Erkundungsspaziergang durch den zu erforschenden Raum einlegte (Jakob, Z 27-34). Damals haben ihn folgende Gedanken geleitet, die den situativen Anspruch anklingen lassen:

Was fällt mir auf? Worüber könnte ich schreiben? Was könnte reinpassen in diesen Kontext? Irgendwie muss ich diese Seiten füllen, egal, worum es jetzt geht eigentlich. (Jakob, Z 15-17)

Jakob und Helene bezeichnen sich beide als Pragmatiker*innen (Jakob, Z 161; Z 165), was Wissenschaftsprojekte angeht und betonen vorrangig auf die Umsetzbarkeit von möglichen Forschungsideen zu achten. Helene beschreibt das Entdecken ihres Dissertationsthemas folgendermaßen:

Es kommt mir vor, es geht irgendwie einerseits um ein Feld oder ein Objekt zu finden, aber dann auch eine Fragestellung, oder? [...] Da war ich teilweise pragmatisch und wollte halt vom Feld her in Wien Feldforschung machen. (Helene, Z. 7-10)

Anfängliche Ideen sollen laut Helene im fachlichen Kontext relevant sowie erforschbar sein und gleichzeitig in Übereinstimmung mit ihrem privaten Lebenskontext funktionieren. Es stellte sich während des Abwägens von Ideen für ihre Doktorarbeit die Örtlichkeit als einflussreicher Faktor heraus. Nachdem diese Einsicht bezüglich der Rahmenbedingung gefallen ist, erinnert sich Helene folgendermaßen an die Themenfindung:

Da hat sich das [Thema] dann irgendwie herauskristallisiert. Es ist so ein iterativer Prozess. (Helene, Z. 18)

In allen erwähnten Schreibprojekten der Interviewpartner*innen lässt sich ein Annäherungsvorgang an Ideen erkennen. Anfangs beeinflusst ein situativer, wissenschaftlicher Anlass das Auffinden erster Ideen für das jeweilige Schreibprojekt. Daraufhin werden vorläufige Vorstellungen durch Impulse, wie dem Entdecken thematisch relevanter Literatur, weiterentwickelt, wodurch sich die Schreibideen schärfen. Lee Odell erkennt das Überarbeiten von Ideen als wesentliches Merkmal des Entdeckens im Schreibprozess an, wobei diese Form der Revision unter anderem durch verständnisproduzierendes Schreiben umgesetzt werde (Odell, 1980, 143). Anton Perzy regt in Anblick dieses Überarbeitungsprozesses dazu an, als Schreibende*r wechselnde Perspektiven einzunehmen oder das Umformulieren bereits existenter Gedanken zur Schärfung zu nutzen (Perzy, 2010, 43). In dieser Überarbeitungsphase scheinen Anreize zur Ideenentwicklung vielschichtigen Momenten entspringen zu können, die sich in Form konkreter

Arbeitstechniken unterstützen ließen.

Helene führt an, dass man als Schreibende*r nicht irgendwo sitze und einfach Ideen habe, sondern sich ebendiese durch eine Konkretisierung ergeben, die zum Beispiel an die Auseinandersetzung mit Lektüre geknüpft ist (Helene, Z 23-26). Auch die beiden Bachelorstudierenden nennen beim Schildern ihres Ideenfindungsprozesses literaturbasierte Werkzeuge als unterstützende Impulse (Jakob, Z 63-72; Isabel, Z 74-79). Sowohl Jakob als auch Isabel führen das Suchportal u:search der Universitätsbibliothek als Anlaufstelle an, die sie beim Entwickeln von Schreibideen nutzten, wodurch sie fachlich fundierte Denkanstöße fanden (Jakob, Z 63). Odell zufolge löse der Umgang mit Literatur kognitive Prozesse aus, die den Entdeckungsprozess voranbringen: „The act of reading — the act of comprehending, evaluating, analyzing, synthesizing written discourse — requires one to engage in the same cognitive activities that can enable one to formulate the assertions he or she will develop in writing.“ (Odell, 1980, 147).

Je mehr sich Schreibende der finalen Version ihres Textes annähern, desto deutlicher werden Aussageabsichten ihres Schreibprojekts. Das Hineinarbeiten in Möglichkeiten, rund um einen thematischen Ausgangspunkt, stattet die sich vertiefende Person mit einem wachsenden Wissensstand im bearbeiteten Themenbereich aus. Helene äußert dazu folgenden Gedanken, der zu unterstreichen ist, da betont wird, dass eine Idee erst durch weitere Impulse an Fülle gelangt:

Sie haben sicher auch schonmal die Erfahrung gemacht, dass eine Idee im Kopf Sinn macht und wenn man versucht, sie zu erklären, tauchen da irgendwelche Löcher auf, von denen man nicht gewusst hat und die man erst füllen muss. (Helene, Z 155-158)

Um solche „Löcher“ zu stopfen, bewirken bei jedem Schreibprojekt unterschiedliche Werkzeuge oder Wegweiser die Ideenentwicklung. Dazu zählt der Ausbau fachlichen Wissens oder das Anwenden gewisser Arbeitsstrategien, genauso wie der Einfluss örtlicher, sozialer und individueller Faktoren. In Schreibenden tauche dann ein zufriedenstellendes Gefühl auf, sobald sich Frustrationen, die Blockaden oder Aussageunsicherheiten entstammen, lösen und Ideen eine klare, ausgereifte Form annehmen (Odell, 1980, 142).

Diskussion: Ideen befinden sich nicht im luftleeren Raum

Nachdem ein Konvolut an möglichen Faktoren, Rahmenbedingungen und Strategien für Ideenfindung, Ideenentwicklung und den Prozess dahinter dargestellt wurde, liegt der Fokus nun auf einem exemplarischen Schreibprojekt sowie einer ausgewählten Strategie zum Schärfen von Ideen, um die Bedeutung kontextueller Gegebenheiten zu konkretisieren. Dafür ziehe ich das Schreiben der Bachelorarbeit am Institut für Europäische Ethnologie der Universität Wien sowie dessen Seminarbegleitung heran. Die Eingrenzung von fachlichen, gegenständlichen, zeitlichen sowie personenspezifischen Faktoren trägt entscheidend dazu bei, das Gesamtgefüge des studentischen Umgangs mit Ideen in seiner Komplexität zu analysieren. Dafür thematisiere ich eine Frage, die ich in jedem der drei Interviews gestellt habe, um Ideen in Zusammenhang mit dem Nutzen sozialen Austauschs zu setzen. Dabei antworteten die Interviewten so unterschiedlich, dass ich ausgewählte Austauschmechanismen als Strategie im wissenschaftlichen Schreibprozess bespreche.

Die Bachelorarbeit als Schreibprojekt und dessen Seminarbegleitung

Das Schreiben einer Bachelorarbeit ist fundamental von fachlichen, instituts- und universitätsspezifischen Gegebenheiten geprägt. Solche Kontextfaktoren äußern sich beispielsweise in Form von gegenwärtigen Themenschwerpunkten oder einer bestimmten akademischen Sozialisation. Studierende beginnen das Bachelorseminar mit einem individuellen Fähigkeits- sowie Wissensstand, den sie bis dato aufgebaut haben und der wiederum von vorigen Lehrveranstaltungen, dem Fach- sowie Wissenschaftsverständnis geprägt ist.

Zur analytischen Annäherung an die Bachelorarbeit am Institut für Europäische Ethnologie lässt sich am Curriculum erkennen, dass aufbauende Module des Studiums einige schreibtheoretische Lehrveranstaltungen beinhalten. Dazu gehört zum Beispiel ein Seminar zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben in der Studieneingangsphase oder ein obligatorisches Seminar zum Ethnografischen Schreiben, das in der Abschlussphase des Bachelorstudiums anschließt (Universität Wien, 2019, Curriculum Bachelorstudium Europäische Ethnologie). Aufgrund voriger Schwerpunkte des Studiums wird im Bachelorseminar erwartet, dass Studierende dort mit einem fundierten Erfahrungsschatz an wissenschaftlichen Arbeits- und Schreibkompetenzen erscheinen. Demnach seien die Studienkolleg*innen in Isabels Bachelorseminar direkt in das Konkretisieren von Forschungsthematiken eingestiegen. Dort gab es laut Isabel zum Auffinden erster Forschungsideen

nicht viel zu sagen, weil ja die Europäische Ethnologie ein Studienfach ist, wo alle schon sehr vertraut mit dem Arbeiten an Schreibprojekten sind. (Isabel, Z 20-21)

Helene berichtet beim Reflektieren ihrer Lehrerfahrung als Bachelorseminarleitende am Institut, dass ihr didaktischer Schwerpunkt darin gelegen habe, Studierende zur Erkenntnis zu begleiten, was sie im Rahmen einer Idee herausfinden wollten und wie sich diese Forschungsintention machbar umsetzen ließ. Ihrer Erfahrung nach seien alle Studierenden bereits mit gewissen Forschungsinteressen im Bachelorseminar eingetroffen. Die Schwierigkeit habe eher darin gelegen, die Studierenden von einem Forschungsinteresse auf den Weg zu einer wissenschaftlichen sowie bewältigbaren Fragestellung zu leiten (Helene, Z 88-95). Anton Perzy definiert den Raum für die eigenständige Ideenfindung sowie -entwicklung im Studium in zweierlei Hinsicht als konstruktive, teils gestalterische Chance: „Erstens entwickeln und wählen [Studierende] Ideen nach eigenen Interessen und Vorstellungen. Zweitens erwerben [Studierende] das wissenschaftliche Rüstzeug, um relevante Fragen aufzugreifen und selbständig wissenschaftlich zu bearbeiten.“ (Perzy 2010, 42).

Helene ordnet die Bachelorarbeit aufgrund ihrer Erfahrung als Lehrende so ein, dass dieses Schreibprojekt einer Erhöhung des eigenständigen Vorgehens im Sinne der Schreibkompetenzweiterentwicklung entspreche:

Ich glaub aus einer didaktischen Perspektive ist die Bachelorarbeit quasi die Möglichkeit darzustellen, dass man wissenschaftlich und mehr oder weniger kreativ und originell arbeiten kann. (Helene, Z 109-111)

Isabel erzählt von ihrer anfänglichen Auffassung, aus ihrem Bachelorarbeitsthema eine große realgesellschaftliche Relevanz ziehen zu wollen – insbesondere, weil die Themensetzung frei verhandelt werde (Isabel, Z 237-241). Im Bachelorseminar habe sie dann in der Einheit, in der alle Studierenden

drei Forschungsfragen mitgebracht haben, vergessen sich vorzubereiten. Dennoch wurde einer ihrer drei improvisierten Vorschläge, ohne dass sie vorbereitend in ihr „mentales Archiv gehen“ (Isabel, Z 41) konnte, zum Forschungsgegenstand der Bachelorarbeit. Im Nachhinein stellte sie fest, ohnehin ein stetiges Interesse an dieser Thematik empfunden zu haben. Zusätzlich wurde ihre Idee durch die wissenschaftliche Relevanz bestärkt, da der Diskurs der Europäischen Ethnologie in diesem Forschungsfeld noch kaum vorhanden war.

Isabel zufolge müsse dem Institut in Teilen zugutegehalten werden, dass Ideen im Bachelorseminar sehr großzügig verhandelt werden und Studierende dadurch über eine ungewöhnliche Gestaltungsfreiheit verfügen. Es sei keine Selbstverständlichkeit, dass Studierende auch Projekten nachgehen können, die sie auf einer persönlichen Ebene interessieren (Isabel, Z 173-179). Gleichzeitig ordnet Isabel diese Möglichkeit differenziert ein, da sie zu einem widersinnigen Ergebnis in der studentischen Themenwahl führe. An der breiten Zulassung von Ideen sei zu kritisieren, dass demzufolge die wissenschaftliche und gesellschaftliche Relevanz der Bachelorarbeitsthemen großzügig ausgelegt werde (Isabel, Z 236-237). Daraus entstünden Abstufungen in studentischer Wissenschaftskompetenz, die Isabel zufolge unter anderem spürbar werden, sobald Ideen im Seminar zur Diskussion stehen:

Es ist so: es gibt nicht diese „spicy“ Diskussionen, ob dieses Thema wirklich Sinn macht. (Isabel, Z 241)

Das Bachelorseminar bedient einige anleitende Mechanismen, um Studierende bei ihrem Schreibprozess zu unterstützen, wozu auch der Raum für Diskussion gehört. Isabel reflektiert, dass die Hilfestellungen im Bachelorseminar sie zwar im Schreibprozess voranbringen konnten, aber sich das Angeleitetwerden nur zum Teil in ihren studentischen Arbeitsalltag übersetzt hat (Isabel, Z 156-161). Als sie sich in „den zwei [schreib]intensiven Monaten“ (Isabel, Z 130) während der vorlesungsfreien Zeit mit ihrer Bachelorarbeit auseinandersetzte, waren die Sitzungen des begleitenden Seminars bereits abgeschlossen. Genau in diesem schreibintensiven Zeitraum kamen für sie jedoch konkrete Fragen auf, weshalb Isabel überlegte sich nachträglich bei der Tutorin des Seminars zu melden (Isabel, Z 119-123).

Und nutzt Du sozialen oder fachlichen Austausch, um an Ideen (weiter) zu kommen?

Jakob beantwortete diese Frage, indem er vergangene Feedbackangebote von Lehrenden, die ihm bei Projektarbeiten voranbringen konnten, schildert. Vor allem beim Präzisieren einer Idee setzt er auf die Fachexpertise entsprechender Personen (Jakob, Z 99-103). Jakob schöpfte bislang aus dem fachlichen Austausch in Seminaren, um Ideen mit konstruktivem Input voranzutreiben, denn er redet

meistens mit den Lehrenden, mit den Seminarvorsitzenden, wo dann Ideen durchbesprochen werden, denn die haben einfach mehr Überblick darüber, was wichtig sein könnte, was zu der Idee passen könnte. (Jakob, Z 92-95)

Das Schreibvorhaben schärft sich im Verständnis der schreibenden Person in dem Moment, in dem eine Fremdperspektive zu Gedankenanstößen verhilft, beispielsweise in Form einer Literaturempfehlung oder dem Hinweis auf Schwachstellen in der konzeptuellen Projektlogik. Während Jakob routiniert die Austauschmöglichkeiten nutzt, vorrangig durch den Kontakt zu Lehrpersonen, berichtet Isabel von einem Widerstand gegenüber dieser Form des Austausches. Auf die Frage, ob und mit wem sie Ideen

für wissenschaftliche Arbeiten diskutiert habe, antwortet sie:

Nein, das tue ich nicht, weil ich mich nie länger am Institut aufgehalten hab als unbedingt notwendig war. Insofern habe ich nie ein soziales Netzwerk im Fach gebildet. Und außerhalb des Fachs mit jemanden darüber zu sprechen, hat in den Kreisen, in denen ich mich bewege, keinen Mehrwert. (Isabel, Z 94-97)

Isabel gibt an später Stelle an, dass sie im Kontrast zu der eben angeführten Aussage durchaus „eine gewisse Sehnsucht [hatte], [s]ich mit jemanden über [ihre] jeweiligen Arbeiten auszutauschen“ (Isabel, Z 105-106). Isabel arrangiert sich nur schwer mit der Diskussionskultur in Lehrveranstaltungen, da sich private und studienrelevante Gesprächsinhalte in einem Maß vermischen, was sie persönlich als verfehlte Arbeitsatmosphäre empfinde (Isabel, Z 201-206).

Lee Odell bietet in seinem Artikel abschließend einige Strategien für die universitäre Lehre an, die das Vermitteln des wissenschaftlichen Schreibens als Entdeckungsprozess fördern sollen. Dazu zählt der Austausch zwischen Studierenden, um Texte weiterzuentwickeln und durch fremdperspektivischen Input zu ergänzen (Odell, 1980, 151). Am Institut für Europäische Ethnologie, mit einer überschaubaren Bachelorstudierendenzahl von 170 Personen (Stand November 2020; Universität Wien, 2020, Facts & Figures), bietet sich die Möglichkeit einer ausführlichen Diskussionskultur an. Jakob hält fest:

Nachdem die Seminargrößen immer relativ klein sind, also um die zehn Leute vielleicht – auf ein oder zwei Lehrende – also ja, die haben Zeit und die haben auch Interesse daran, uns da zu unterstützen. (Jakob, Z 108-110)

An dieser Stelle schließt die Überlegung an, dass der Austausch über Ideen und Schreibprojekte im Allgemeinen als Teil der Schreibstrategie und -kompetenz zu bezeichnen ist. Helene erkennt einen klaren Mehrwert im sozialen und fachlichen Austausch, um Schreibprojekte weiterzuentwickeln. Dem Aufsuchen von Feedback, während ihres akademischen Daseins, ist sie mit wachsender Studienerfahrung verstärkt nachgegangen. Im Rahmen ihrer Doktorarbeit nimmt Helene an einer Feedbackgruppe ihres Instituts teil und erhält bzw. vergibt dort alle ein bis zwei Monate Textinputs.

Einblick in die unvollständigen oder „work in progress“ Arbeiten von Anderen zu erhalten, bedeutet eben auch, dass man Einblick in das eigene Schaffen und Schreiben bekommt. Und das ist unglaublich wertvoll. (Helene, Z 195-198)

Darüber hinaus stünden ihr im privaten Rahmen einige Ansprechpersonen, z.B. ihr Partner, zur Seite, die üblicherweise zum Besprechen oder Zuhören ihrer Gedanken bereit sind (Helene, Z 180-182). Innerhalb des privaten Rahmens äußert auch Isabel, entgegen ihrer Auffassung niemanden in ihrem engeren Kreis zum regulären Austausch heranziehen zu können, dennoch mit ihrer Mutter über die Bachelorarbeit gesprochen zu haben. Dabei war ihre Mutter in diesem Moment für sie „wie eine Art weißes Papier, auf dem eine Übersicht entsteht“ (Isabel, Z 99-100). Abschließend ist festzuhalten, dass der sozial fundierte Austausch mündlich sowie textbasiert stattfinden kann, sowohl im universitären als auch im privaten Raum vorkommt und manchmal lediglich eine zuhörende Haltung des Gegenübers fordert. Wie die Kontextualisierung des wissenschaftlichen Schreibprozesses zeigen konnte, äußern sich auch im Fall des Austausches diverse Strategien, Präferenzen und das Vorhandensein eines Austauschgebots, die dann das Gelingen entdeckungsreicher Diskussionen bedingen.

Abschließende Gedanken

Ideen prägen nicht nur das Initiieren des studentischen Schreibprozesses, sondern werden durch diverse Impulse geformt. Sowohl individuelle Arbeitsstrategien, die Persönlichkeit der Schreibenden als auch kontextuell verankerte Werkzeuge tragen dazu bei, Ideen zu füttern. Dieser Artikel bietet einen Einblick in den universitären Schreiballtag und die Schreiberfahrung Studierender, innerhalb eines bestimmten fachlichen sowie örtlich geprägten Wissenschaftsraums. Der qualitative Abgleich mit weiteren Studierenden desselben Studienfachs sowie mit anderen Studienfächern könnte die Aussagefähigkeit der Eindrücke aus meinen Interviews festigen, da somit Strukturen, in denen sich die Agierenden meiner Gespräche bewegt haben, noch umfangreicher untersucht werden könnten. Im Falle der beleuchteten Disziplin lässt sich darüber debattieren, ob die wissenschaftliche Signifikanz von Ideen zum Teil zu großzügig verhandelt wird, wie Isabel anmerkt.

Zudem wird zur Diskussion gestellt, mit welchen Fähigkeiten und welchem Verständnis des Schreibprozesses Bachelorstudierende an ein Schreibprojekt herantreten. Die qualitative Datenerhebung am Institut für Europäische Ethnologie an der Universität Wien wirft Lücken in der Schreibkompetenzvermittlung sowie die Transferleistung dieser auf, obwohl das Curriculum mit einigen schreibintensiven, prozesserklärenden Funktionen ausgestattet ist. Das Überarbeiten gilt in Theoretisierungen des Schreibprozesses als grundlegender Schritt des wissenschaftlichen Schreibens, der in den Beschreibungen der beiden Bachelorstudierenden jedoch in den Hintergrund rückte, wenn sie vom Formen ihrer Schreibideen berichteten. Die schreibwissenschaftliche Auffassung dockt nicht vollständig am tatsächlichen studentischen Wissen über Schreibprozesse an. Die Relevanz des Überarbeitens, um Schreibideen durch Umformulieren und Präzisierungen eine pointierte Ausformung zu verleihen, wurde teilweise knapp bemessen.

In diesem Punkt spricht der Artikel ebenfalls Effizienz- bzw. Leistungsgedanken an, die für Studierende präsent scheinen, und animiert dazu, die Arbeitsvorstellung von im universitären Kontext Schreibender zu hinterfragen. Wie die Diskussion zeigte, wäre es für das studentische Verständnis des wissenschaftlichen Schreibprozesses produktiv, Ideen als formwandelnde, sich erweiternde Elemente verstehen zu lernen. Dazu lässt sich schlussfolgern, dass Hemmungen oder Schreibprobleme in der Entdeckungsphase, die einem Effizienzverständnis entstammen, zumindest teilweise aufgelöst werden könnten.

Da mir zudem vielfältige Strategien – genauso wie die stellenweise Abwesenheit – in Hinblick auf den Austausch begegnet sind, ergeben sich hier Möglichkeiten, den Umgang mit Ideen an soziale oder fachliche Praxen gekoppelt zu thematisieren. Der Austausch scheint einerseits durch Kommunikationsstrategien von Schreibenden bedingt und wird andererseits vom Schreibkontext geprägt. Des Weiteren stellt sich heraus, dass der Austausch als konkretes Werkzeug im Erarbeiten von wissenschaftlichen Projekten verstanden wird und demnach hinterfragt werden könnte, inwiefern sich diese Fähigkeit im Verlaufe des Daseins im Wissenschaftskontext weiterentwickelt und generell als Form der Textüberarbeitung gilt. Das Abschließen eines wissenschaftlichen Schreibprojekts mündet wiederum in weiterführenden Ideen für wissenschaftliche Auseinandersetzungen. Neue Gedanken, Einfälle und Forschungsinteressen bilden eine unersättliche Grundlage zur Diskursführung im wissenschaftlichen Rahmen, während sie den damit einhergehenden Schreibprozess substantiell formen.

Literatur

Ahrens, S. (2017). Das Zettelkasten-Prinzip. Erfolgreich wissenschaftlich Schreiben und Studieren mit effektiven Notizen. Norderstedt: Books on Demand.

Dengscherz, S. (2019). Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess. Berlin: Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.3726/b16495>.

Odell, L. (1980). Teaching Writing by Teaching the Process of Discovery: An Interdisciplinary Enterprise. In L. Gregg & E. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (139-154). Taylor & Francis Group.

Perzy, A. (2010). Von der Idee zum Forschungsprojekt. In T. Hug & G. Poscheschnik (Hrsg.), *Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (41-56). Wien: UKV.

Universität Wien (2019). Curriculum für das Bachelorstudium Europäische Ethnologie. Mitteilungsblatt UG 2002 vom 14.06.2019, 26. Stück, Nr. 194. Aufgerufen am 10.03.2021 von https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Bachelorcurricula/BA_Europaeische_Ethnologie_Version2019.pdf.

Universität Wien (2020). Facts & Figures. Europäische Ethnologie (Bachelor). Aufgerufen am 10.02.2021 von <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/europaeischeethnologie-bachelor/>.



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

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

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

Abstract:

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

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

Empfohlene Zitierweise:

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



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Wissenschaftspropädeutische Maßnahmen im schulischen Kontext

Eine kriteriengeleitete Analyse von Ratgeberliteratur hinsichtlich der Förderung der Wissenschaftssprache

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

Einleitung

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

Ziel der Arbeit

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

Methodische Aspekte und Aufbau der Arbeit

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

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

Forschungsstand

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

Theoretischer Teil

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

Vorwissenschaftliche Arbeit im Kontext Schule

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VWA - Entstehung einer neuen Textsorte

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

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

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

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

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

Definition Wissenschaftssprache

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

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

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

Sprachliche Handlungsformen in der deutschen Wissenschaftssprache

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Relevanz des wissenschaftlichen Schreibens und dessen Erwerb im schulischen Kontext

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

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

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

Empirischer Teil

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

Methode

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

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

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

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

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

Ergebnisse

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

Tabelle 5: Ausgefüllter Kriterienkatalog

Evaluation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusio

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

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

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

Literatur

Primärquelle

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

Sekundärquellen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung 04 (2021)

ISSN 2709-3778