



# ZISCH



zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung



Ausgabe 5/2021



GewissS  
GEM!???

Herausgegeben in Kooperation mit der österreichischen  
Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS)

# Impressum

## Herausgeber

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

## Für den Inhalt verantwortlich

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

## Chefredaktion

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

## Herausgeber\*innen der Sektion "GewissS"

Dr.<sup>in</sup> Brigitte Römmer-Nosseck  
Dr.<sup>in</sup> Karin Wetschanow  
Erika Unterpertinger, MA

## Inhaltliche Betreuung der Beiträge der Sektion "Schreibmentoring"

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

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

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

Erika Unterpertinger, Johanna Lindner

## 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

## Editorial

Die Erforschung des Schreibens wird im zweiten Band der Reihe "Schreibwissenschaft" der österreichischen Gesellschaft für Wissenschaftliches Schreiben (Huemer et al. 2020)<sup>1</sup> als vielseitiges Forschungsfeld vorgestellt, was sich auch in dieser Ausgabe bestätigt.

Die Kooperation mit der österreichischen Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) ermöglicht es seit Ausgabe 4 (2021), im Rahmen der Rubrik "**Interdisziplinäre Schreibwissenschaft**" Forschungsarbeiten jenseits des Erweiterungscurriculums "Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen - Ausbildung von SchreibmentorInnen" zu veröffentlichen. Gerade in akademischen Qualifizierungsarbeiten sind häufig engagierte und experimentelle Forschungsarbeiten zu finden, die jenseits von institutionalisierter Finanzierung Raum für tiefere Auseinandersetzungen ermöglichen. Dies zeigt auch der Artikel von Mair unter der Eggen, die sich mit dem Einfluss der Tätigkeit als Schreibmentor\*in auf DaF/Z-Studierende als akademisch Schreibende und Lehrende beschäftigt.

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 supervisierten 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“**.

Der Fokus der Projekte zeigt die Vielfalt des Forschungsfeldes: Zwei Beiträge konzentrieren sich auf die Themenfindung und Formulierung der Forschungsfrage, zwei nehmen geschlechtergerechte Sprache in den Blick und zwei weitere beschäftigen sich mit der Aneignung von Wissenschaftssprache.

Massauer und Würner untersuchen, welche Emotionen mit dem Thema von Bachelorarbeiten zusammenhängen und stellen fest, dass ein Zusammenhang zwischen dem Thema von Bachelorarbeiten und den Emotionen, die damit verbunden sind, besteht. Matusch und Schrems konzentrieren sich auf die Frage, welche Rolle das Gehen beim Konzipieren der Forschungsfrage spielt.

Den Schwerpunkt "geschlechterinklusive Sprachgebrauch" setzen Beck und Leidenfrost sowie Niederl und Valek. Während Beck und Leidenfrost universitäre Leitlinien zum geschlechterinklusive Sprachgebrauch und ihre Anwendung in den Blick nehmen, betrachten Niederl und Valek übersehene generische Maskulina in der Deutschen Zeitschrift für Philosophie.

Im dritten thematischen Schwerpunkt geht es um Wissenschaftssprache und Fachsprache. So untersucht Bemmer die Aneignung juristischer Fachsprache anhand von fingierten Erpressungsschreiben. Buchsbaum und Wiesinger hingegen nehmen die Wahrnehmung der Entwicklung von Wissenschaftssprache in den Blick.

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

Wien, im November 2021

Karin Wetschanow (Herausgeberin der Rubrik „Internationale Schreibwissenschaft“)  
Erika Unterpertinger (Chefredakteurin von „zisch“)

<sup>1</sup> 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

<b>Förderinstrument Schreibmentoring.</b> Entwicklungsprozesse DaF/Z-Studierender als akademisch Schreibende und Lehrende. Cynthia Mair unter der Eggen (Universität Wien)	5
---	---

### Junge Schreibwissenschaft

<b>Emotionales wissenschaftliches Schreiben.</b> Untersuchung der Wirkung des Bachelorarbeitsthemas auf den Schreibprozess unter dem Aspekt der Emotionen. Magdalena Massauer, Ines Wührer (Universität Wien)	22
<b>Bewegtes Schreiben.</b> Das Entwickeln einer Fragestellung ist (k)ein Spaziergang. Ilona Matusch, Katharina Schrems (Universität Wien)	38
<b>Gendern zwischen Theorie und Praxis.</b> Universitäre Leitlinien zum geschlechterinklusive Sprachgebrauch und deren Anwendung am Beispiel von BA-Germanistik-Studierenden. Celina Beck, Julia Leidenfrost (Universität Wien)	49
<b>Übersehene generische Maskulina.</b> Einheitlichkeit von Gendering in der Deutschen Zeitschrift für Philosophie (2020). Martin Walter Niederl, Marlene Valek (Universität Wien)	64
<b>Merkmale juristischer Fachsprache in persiflierten Erpressungsschreiben angehender Jurist*innen.</b> Jacqueline Bemmer (Universität Wien)	77
<b>Die Wahrnehmung der Entwicklung der Wissenschaftssprache im Laufe des Studiums.</b> Victoria Buchsbaum, Therese Wiesinger (Universität Wien)	92



## Förderinstrument Schreibmentoring

Entwicklungsprozesse DaF/Z-Studierender als akademisch Schreibende und Lehrende

Cynthia Mair unter der Eggen (Universität Wien)

Masterarbeit (Betreuung: Michal Dvorecký, Universität Wien)

### Abstract:

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Einfluss der Tätigkeit als Schreibmentor\*in auf DaF/Z-Studierende als akademisch Schreibende und Lehrende. Die präsentierten Ergebnisse beruhen auf der Masterarbeit (Mair unter der Eggen, 2020). Im Fokus der Arbeit stehen DaF/Z-Studierende der Universität Wien, die als Schreibmentor\*innen tätig sind oder waren. Sie befassen sich durch die Schreibmentoring-Ausbildung, das Abhalten einer wöchentlichen Schreibmentoring-Einheit sowie im Kontext des Studiums intensiv mit wissenschaftlichem Schreiben. Als methodischer Zugang wurde eine qualitative induktive Vorgehensweise und als Auswertungsmethode wurde die Grounded Theory Methodologie gewählt. Die Daten wurden durch Leitfadeninterviews erhoben. Die Ergebnisse der Untersuchung verweisen auf einen positiven Einfluss des Schreibmentorings auf die Studierenden. Sie entwickeln sich zu kompetenten und reflektierten Schreibenden und Lehrenden, die sich ihrer Entwicklung und Sozialisierung als akademisch Schreibende, Lernende und Lehrende bewusst sind.

**Keywords:** akademisches Schreiben, wissenschaftliches Schreiben, Schreibmentoring, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Grounded Theory Methodologie

### Empfohlene Zitierweise:

Mair unter der Eggen, C. (2021): Förderinstrument Schreibmentoring. Entwicklungsprozesse DaF/Z-Studierender als akademisch Schreibende und Lehrende. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 5, 5-21. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210501>



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

## Förderinstrument Schreibmentoring

### Entwicklungsprozesse DaF/Z-Studierender als akademisch Schreibende und Lehrende

Cynthia Mair unter der Eggen (Universität Wien)

#### Einleitung

Schreiben als akademische Schlüsselkompetenz und als wissenschaftliche Grundlage (Kruse & Jakobs, 1999, 20–21) wurde an Universitäten vermehrt zum Lerngegenstand und gewinnt dementsprechend an Bedeutung (Ruhmann, 2014, 49). Dennoch wird die mangelnde Nachhaltigkeit der Umsetzung und Verankerung wissenschaftlichen Schreibens kritisiert (Ruhmann, 2014, 49). Das Center for Teaching and Learning der Universität Wien (CTL) setzt an diesem Kritikpunkt an und versucht den Studierenden mit dem Schreibmentoring-Programm diverse wissenschaftliche Kompetenzen zu vermitteln und akademische Schreibkompetenzen aufzubauen (Universität Wien, 2021f). Die Studierenden werden mit dem Ziel andere Studierende in wöchentlichen Schreibgruppen zu beraten und zur Seite zu stehen, zu Schreibmentor\*innen ausgebildet (Universität Wien, 2021a, 2021f). Vor der Corona-bedingten Ausnahmesituation wurde das Schreibmentoring in Präsenz abgehalten, mit der Pandemie lief es online ab und nun seit dem Wintersemester 2021/2022 fand eine Rückkehr zu Präsenzeinheiten statt (Universität Wien, 2021e). Die Ausbildung zum\*r Schreibmentor\*in wird als Erweiterungscurriculum für Bachelorstudierende angeboten, dennoch können auch Lehramts- und Masterstudierende und dementsprechend auch Studierende des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/Z) an der Ausbildung zum\*r Schreibmentor\*in teilnehmen (Universität Wien, 2021a, 2021d). Die Unterstützung durch DaF/Z-Studierende spielt eine wichtige Rolle, da auch Studierende „mit einer anderen Erstsprache [L1] bei der Verwendung von Deutsch als Wissenschaftssprache“ unterstützt werden sollen (Universität Wien, 2021f).

Dieser Beitrag greift die Überlappung von Schreibmentoring und dem DaF/Z-Studium auf und untersucht den Einfluss der Tätigkeit als Schreibmentor\*in auf Studierende als akademisch Schreibende und DaF/Z-Lehrende. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen Studierende des Masters DaF/Z der Universität Wien, die als Schreibmentor\*innen tätig sind und am Schnittpunkt zwischen Wissenserwerb und Wissensvermittlung stehen. Als Studierende erwerben sie in der Schreibmentoring-Ausbildung neues Wissen und als Schreibmentor\*innen geben sie Wissen und Inhalte an andere Studierende weiter. Weiters entwickeln sie sich als Schreibende im Masterstudium und sammeln Erfahrungen mit wissenschaftlichen Schreiben. Folglich setzen sie sich sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene mit wissenschaftlichem Schreiben auseinander. Außerdem werden die Studierenden im Laufe des DaF/Z-Studiums dazu befähigt, die deutsche Sprache zu vermitteln und zu fördern und somit als Lehrende tätig zu sein (Universität Wien, 2021c). Die Lehrtätigkeit der Studierenden wird beispielsweise durch das Auslandspraktikum Deutsch als Fremdsprache gefördert und durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung unterstützt (Universität Wien, 2021b). Dadurch ergibt sich

folgende Forschungsfrage: Inwiefern beeinflusst die Tätigkeit als Schreibmentor\*in die Studierenden als akademisch Schreibende und als DaF/Z-Lehrende?

Im vorliegenden Beitrag werden die wichtigsten theoretischen Positionen der Masterarbeit und die methodische Vorgehensweise besprochen. Als Forschungsansatz und Auswertungsmethode wurde die Grounded-Theory gewählt, im Rahmen der Datenerhebung wurden Leitfadenterviews durchgeführt. Anschließend werden die Ergebnisse und das Fazit vorgestellt.

## **Wissenschaftliches Schreiben im universitären Kontext**

An der Hochschule hat wissenschaftliches Schreiben einen hohen Stellenwert und zur Stärkung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen, ist eine systematische Förderung der Studierenden notwendig (Kruse & Chitez, 2014, 108). Diese Schreibkompetenzen bestehen aus einer Verknüpfung mehrerer Teilkompetenzen. Dazu zählen beispielsweise, die Fähigkeit einen grammatikalisch korrekten Text zu verfassen oder genrespezifischen Fähigkeiten (Kruse & Jakobs, 1999, 23). Weiters ist Schreiben an der Hochschule ein Hilfsmittel zur Ideengenerierung und ein Denkinstrument. In diesem Sinne wird Schreiben zum zentralen Werkzeug der Wissensgenerierung (Kruse, 2018, 68; 87). Folglich leistet Schreiben einen zentralen Beitrag, eigenständiges Denken zu entfalten und zu fördern, einen reflektierten und kritischen Umgang mit Wissen sowie einen nähere Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Denken zu entwickeln (Kruse, 2017, 43–44). Außerdem nimmt Schreiben an der Hochschule die Funktion von Sprach- und Schreibsozialisation ein (Kruse & Jakobs, 1999, 20). Die Schreibentwicklung ermöglicht durch die Teilnahme an Diskursgemeinschaften und dem Folgen von Konventionen der wissenschaftlichen Gemeinde einen Sozialisierungsprozess. Dieser Sozialisierungsprozess findet durch die Einnahme von Positionierungen in der Diskursgemeinschaft und durch Erfahrungen mit Texten der Diskursgemeinschaft statt. Durch das Schreiben von Texten nehmen Studierende an der Diskursgemeinschaft teil (Dengscherz, 2019, 97; 99). Studierende müssen die Fähigkeit erwerben, die Anforderungen an der Hochschule zu erfüllen. Sie erschreiben sich auf diese Weise einen Passierschein, die Bildungsinstitution zu bewältigen. Die Hochschule fördert und vermittelt diese Art des Schreibens (Knappik, 2018, 215–216).

Römmer-Nosseck hingegen weist darauf hin, dass Schreibende zu Wissensrezipient\*innen und Wissensproduzent\*innen werden. Der Schreibprozess wird durch die akademische Gemeinschaft, die Umwelt und Artefakte beeinflusst. Der Erwerb der Wissenschaftssprache und des Genrewissens sowie die Entwicklung einer eigenen Stimme und Position sind wesentlich für das wissenschaftliche Schreiben (Römmer-Nosseck, 2017, 225).

Wissenschaftliches Schreiben ist für Studierende mit Herausforderungen und Schwierigkeiten verbunden. Ruhmann/Kruse bezeichnen wissenschaftliches Schreiben als „komplexes Handwerk“, das erlernt werden muss und wofür Studierende Fachwissen verstehen und vorweisen müssen (Ruhmann & Kruse, 2014, 30). Zu Schwierigkeiten, denen Studierende im Studium begegnen, zählen unter anderem die Sorge, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, der Umgang mit der Materialmenge, das Gefühl mit der Aufgabe sich selbst überlassen zu sein, der wissenschaftliche Stil, der Inhalt der Fachliteratur (Dittmann et al., 2003, 179–182) oder die Wahrnehmung von Schreibproblemen als individuelles

Versagen (Kruse & Jakobs, 1999, 26). Die Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben sind jedoch in erster Linie ein Erwerbsproblem (Feilke & Steinhoff, 2003, 112), denn die notwendigen und zentralen Kompetenzen werden relativ spät erworben (Steinhoff, 2007, 75). Ferner stellt die Alltägliche Wissenschaftssprache (AWS) ein Hindernis dar (Ehlich, 1999, 11). Die Studierenden benötigen ausreichend Zeit, um sich an der AWS zu orientieren und sich diese anzueignen (Feilke & Steinhoff, 2003, 112). Die Bewältigung der Schwierigkeiten und Herausforderungen ist von der Schreiberfahrung abhängig (Kruse, 2007, 11; Pohl, 2015, 245).

Studierende werden beim Schreiben mit Herausforderungen und Anforderungen konfrontiert, die auf rhetorischer oder heuristischer Ebene liegen (Dengscherz, 2019, 163). Anforderungen werden individuell wahrgenommen, da sie von Kompetenzen, Wissen und der Schreiberfahrung abhängen. Aus dieser individuellen Wahrnehmung resultieren potentielle Herausforderungen für Schreibende (Dengscherz, 2018, 218). Anforderungen sowie individuelle und situative Faktoren wirken sich auf Herausforderungen aus (Dengscherz, 2019, 170). Als Problemlösungsstrategie und Ansatz für Anforderungen und Herausforderungen unterscheidet Dengscherz zwischen Routinen und Strategien. Die Ausführung von individuellen Gewohnheiten und bewährter Teilhandlungen resultiert in Routinen, die durch Wiederholung eingeübt werden und im Hintergrund ablaufen. Routinen werden eingesetzt, wenn die Aufgabe als Routineaufgabe wahrgenommen wird. Sie sind erfahrungsbasiert und werden bewusst oder unbewusst eingesetzt. Strategien hingegen werden dann herangezogen, wenn Routinen zur Aufgabenlösung nicht mehr ausreichen (Dengscherz, 2019, 171; 178–179). Schreiben charakterisiert sich demzufolge durch ein Wechselspiel zwischen vertrauter Tätigkeit und neuen Herausforderungen. Die Erfahrung an Herausforderungen zu scheitern, ist eine Phase im Lernprozess und kann in der Bewältigung der Herausforderung mit neuen Strategien und Routinen resultieren (Dengscherz, 2019, 188).

Schindler verweist auf den Unterschied zwischen wissenschaftlichem Schreiben erfahrener Schreibender und akademischem Schreiben im Studium. Sie vertritt die Annahme, dass Studierende wissenschaftliches Schreiben üben und Schreiben im Studium vorrangig akademisches Schreiben ist (Schindler, 2017, 110).

## **Entwicklungsmodelle wissenschaftlichen Schreibens**

Für den Beitrag wurden die Entwicklungsmodelle von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) gewählt, da beide an den Bildungskontext anknüpfen. Gemeinsam ist beiden Autoren, der Fokus auf die Entwicklung wissenschaftlichen Schreibens von L1-Studierenden. Pohl fokussiert auf den Textaufbau, wohingegen Steinhoff den Sprachgebrauch in den Mittelpunkt stellt. Beide Autoren weisen darauf hin, dass wissenschaftliches Schreiben einer stufenartigen Entwicklung folgt (Knorr, 2018, 138; 141; 143). Steinhoff (2007) geht davon aus, dass die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz mit dem Erwerb literalen, sozialen, kommunikativen und kulturellen Wissens einhergeht, das den Einschluss in die wissenschaftliche Gemeinschaft nach sich zieht (Steinhoff, 2007, 419). Zur Beschreibung des Erwerbsbeginns zieht Steinhoff die Begriffe Transposition und Imitation als Problemlösungsstrategien heran. Bei der Transposition verwenden Schreibende Schreibstrategien und sprachliche Mittel aus dem

schulischen Kontext, die zu einer journalistischen und populärwissenschaftlichen Domäne gehören (Steinhoff, 2007, 139–142). Im Gegensatz zur Transposition ist die Imitation die Nachahmung der Wissenschaftssprache (Steinhoff, 2007, 422–423). In der nächsten Stufe – der Transformation – kommt es zu einem Kompetenzaufbau. Es findet ein Ausbau wissenschaftlicher Formulierungen statt und Schreibende entwickeln ein Verständnis für die Typologie wissenschaftlicher Ausdrucksformen. In dieser Phase werden bekannte Formulierungen falsch angewendet (Steinhoff, 2007, 146–148). Ferner lernen Studierende nach und nach die Funktion der AWS kennen. (Steinhoff, 2007, 423–424). Die kontextuelle Passung beschreibt zuletzt „die Fähigkeit zu einem wissenschaftstypischen, kontextadäquaten Sprachgebrauch“. Studierende können das wissenschaftssprachliche Repertoire gezielt anwenden und folgen wissenschaftlichen Konventionen (Steinhoff, 2007, 424–425).

Auch Pohl beschreibt ein Stufenmodell. Er geht davon aus, dass durch das Lesen und Verfassen wissenschaftlicher Texte wissenschaftliche Schreibkompetenzen ausgebaut werden (Pohl, 2007, 2). Die erste Dimension, die Gegenstandsdimension, ist gekennzeichnet durch die Verwendung alltagssprachlicher Formulierungen und die Verwendung alltagssprachlicher Mittel. Schreibende richten sich nach wissenschaftlichen Vorlagetexten und imitieren wissenschaftssprachliche Formulierungen, dabei kommt es zu einer fehlerhaften Anwendung (Pohl, 2007, 489; 493; 500). Als nächste Stufe folgt die Diskursdimension. Die wissenschaftssprachliche Formulierungskompetenz wurde ausgebaut. In Texten finden sich Elemente der AWS sowie alltagssprachliche Formulierungen. Die Studierenden ziehen die Literatur zur Beobachtung, Beschreibung und zum Teil bereits zur Analyse heran (Pohl, 2007, 490; 495–496; 501). Die Argumentationsdimension zeichnet sich durch das Beherrschen unterschiedlichster wissenschaftlicher Formulierungen und Formulierungen der AWS aus (Pohl, 2007, S. 490–491). In den Texten finden sich alle drei Dimensionen und der Text leistet einen diskursiven Beitrag, mit unterschiedlichen Betrachtungsweisen und fremden und eigenen Argumentationslinien (Pohl, 2007, 491; 497; 501–502).

## **Methode**

Die Untersuchung verwendet eine qualitativ-induktive Vorgehensweise. Es wurde die Grounded Theory Methodologie (GTM) angewendet und Leitfadeninterviews durchgeführt. Der genannte Zugang wurde gewählt, da sich zur Erhebung subjektiver Meinungen, Betrachtungsweisen und innerer Positionen ein empirisch-qualitativer Forschungszugang eignet (Riemer, 2016) Die Arbeit ordnet sich zwischen einer anwendungsorientierten und empirischen Schreibforschung und dem Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache ein.

## **Forschungsdesign**

Das Forschungsdesign wurde im Laufe der Forschung angewandelt. Das ursprüngliche Forschungsdesign sah vor, fünf DaF/Z-Studierende zu Beginn und am Ende des ersten Semesters als Schreibmentor\*innen zu interviewen und diese Interviews anschließend zu vergleichen. Aus Mangel an passenden Forschungsteilnehmenden musste das Forschungsdesign adaptiert werden und das Forschungsfeld und die Zielgruppe ausgeweitet werden. Als Folge dessen wurden in das angepasste Forschungskonzept

DaF/Z-Studierende und Schreibmentor\*innen aus unterschiedlichen Semestern aufgenommen. Aus forschungsökonomischen Gründen wurden die Studienteilnehmenden einmal befragt.

Der Feldzugang wurde mithilfe des CTL ermöglicht. Das CTL gab über die Anzahl der potentiellen Studienteilnehmenden Auskunft. Daraufhin wurde das Konzept allen Schreibmentor\*innen in zwei Supervisionseinheiten im Schreibmentoring vorgestellt. Die Studierenden konnten sich in eine E-Mailliste eintragen und wurden anschließend kontaktiert. Durch die Adaptierung und Öffnung des Forschungsfeldes wurden fünf geeignete Studienteilnehmende gefunden. Die Studierenden absolvierten zum Zeitpunkt der Befragung das DaF/Z-Studium und hatten unterschiedliche Erfahrungen als Schreibmentor\*innen. Sie waren während der Befragung entweder zum ersten oder zum wiederholten Mal im Schreibmentoringprogramm tätig.

Aufgrund der Überlappung der Rolle als Forscherin mit meiner eigenen Tätigkeit als Schreibmentorin und meiner Rolle als DaF/Z-Studierende zum Zeitpunkt der Forschung wurde während des gesamten Forschungsprozess die Überschneidung der Rollen kritisch hinterfragt und reflektiert. Diese Überschneidung wurde als Vorteil genutzt, da sich dieselbe soziale Stellung positiv auf die Interviewsituation auswirken kann. Die asymmetrische Beziehung zwischen Befragten und Befragender bleibt trotz alledem bestehen (Riemer, 2014).

## **Datenerhebung und Datenanalyse**

Als zugrunde liegende Methodologie wurde die Grounded Theory Methodologie (GTM) nach Corbin & Strauss gewählt, da sie im Gegensatz zur Variante von Strauss für einen pragmatischen und flexiblen Zugang stehen. Die GTM nach Corbin & Strauss kann an den Forschungskontext angepasst werden. Bereits gesammelte Forschungserfahrungen und Literatur werden als Teil des Prozesses begriffen (Mey & Mruck, 2011, 23; 31). Diese Variante der GTM eignet sich für das vorliegende Forschungsvorhaben, da das Forschungsdesign im Laufe adaptiert und ausgeweitet werden musste und sich somit bereits zu Beginn der Forschung abzeichnete, dass eine größtmögliche Flexibilität erforderlich ist und somit ein größerer Spielraum gewährleistet werden musste.

Die GTM zeichnet sich durch eine zirkuläre Vorgehensweise von Datenerhebung und Datenanalyse aus (Strauss, 1994, 53). Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung laufen nicht hintereinander ab, sondern alternieren (Mey & Mruck, 2011, 23). Die GTM ist nicht nur als Auswertungsmethode, sondern als Forschungshaltung und Forschungsstil zu verstehen (Mey & Mruck, 2011, 22). Obwohl die GTM nicht dem traditionellen Forschungsverlauf einer linearen Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung folgt, musste aus zeittechnischen Gründen ein eher traditioneller Forschungsverlauf gewählt werden. Dies bedeutet, dass Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung Großteils hintereinander stattfand. Ferner erlaubt die Variante von Corbin/Strauss eine flexible und auf die konkrete Forschungssituation und auf den aktuellen Forschungsprozess angepasste Vorgehensweise (Mey & Mruck, 2011).

Für die Interviews wurden Leitfadenterviews durchgeführt. Die Interviews wurden nach den Regeln von Kuckartz et al. (2008) transkribiert. Leitfadenterviews zeichnen sich durch die Erstellung eines Leitfadens aus, der als Basis der Befragung dient (Helfferich, 2014, 559). Das Leitfadenterview folgt

dem Prinzip: „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2014, 560). Der erstellte Leitfaden enthält fünf zentrale Fragen und vier zusätzliche Fragen, die zum Nachfragen dienen. Nach einem Probeinterview wurde noch eine weitere Frage hinzugefügt. Die erste Frage diente als Einstiegsfrage, die weiteren Fragen wurden in einer dem Gesprächsverlauf angepassten Reihe gestellt.

Leitfrage	Was wurde erwähnt? Nachfragen	Fragen?
Erzähle von deiner Tätigkeit als SchreibmentorIn. Geh dabei auf die Ausbildung und auf deine Tätigkeit als SchreibmentorIn ein.	→Höhepunkte und Tiefen beschreiben?	
Welche Kompetenzen hast du im Schreibmentoring und bei der Tätigkeit als SchreibmentorIn erworben?	→zuerst Begriff Kompetenz erklären lassen →Fähigkeiten, Wissen, Können	Was bedeutet Kompetenz? - grundlegende Fähig. eines Handlungsbereiches - inhaltl., prakt., did., schreibtechn. usw.
Wie hast du dein eigenes Schreiben vor dem Schreibmentoring wahrgenommen und wie nimmst du es jetzt wahr?	→nach Schreibprozess fragen?	
Wie beeinflusst das Schreibmentoring deine Art zu schreiben?		
Inwiefern kannst du einen Nutzen aus dem Schreibmentoring für die Arbeit im DaF/Z-Bereich ziehen? Inwiefern nutzt dir das zuvor Besprochene im Bereich DaF/Z?	→In welchem DaF/Z-Bereich siehst du dich selbst?	

Tabelle 1: Auszug aus dem Interviewleitfaden (Mair unter der Eggen, 2020)

## Beschreibung der Ergebnisse

Im Rahmen der Untersuchung wurden die Studierenden in Bezug auf die Rolle als Schreibende und als Lehrende befragt. Deshalb werden Ergebnisse in zwei unterschiedlichen Punkten beschrieben und interpretiert. Der eine Punkt befasst sich mit Studierenden als akademisch Schreibende und der andere setzt sich mit Studierenden als Lehrende auseinander.

### Studierende als akademisch Schreibende

Unter dem Aspekt Studierende als akademisch Schreibende kristallisierten sich zwei Hauptelemente heraus: Akademisches Schreiben vor Einfluss des Schreibmentorings und Akademisches Schreiben unter Einfluss des Schreibmentorings.

Unter dem Aspekt Akademisches Schreiben vor Einfluss des Schreibmentorings beleuchten die Befragten, zum einen wie sie das akademische Schreiben vor der Teilnahme am Schreibmentoring wahrnahmen und zum anderen welche Erfahrungen sie am Studienbeginn und im Laufe des Studiums sammelten. Der Aspekt beinhaltet drei Dimensionen.

### Akademisches Schreiben vor Einfluss des Schreibmentorings

#### a. Arbeitsweise

Die Studierenden benennen Arbeitsstrategien, die vor der Teilnahme am Schreibmentoring verwendet wurden. Die Studierenden setzten während des Schreibens Strategien ein, derer sie sich nicht bewusst

waren. Sie waren zu diesem Zeitpunkt nicht dazu fähig, die verwendeten Strategien zu beschreiben oder zu identifizieren. Auch beschreiben die Studierenden, Schreiben nicht als Prozess, sondern als einen Arbeitsschritt wahrzunehmen. Außerdem fand keine oder kaum eine Planung und Strukturierung des Schreibprozesses statt. Das Handeln der Studierenden nahm weder eine bewusste noch zielorientierte Richtung ein. Die Befragten bauten auf bisherige Schreiberfahrungen und ihrem Bauchgefühl auf.

### **b. Schreibprobleme**

Vier der Befragten gehen auf Schwierigkeiten am Studienbeginn und im Laufe des Studiums ein. Es werden Hürden wie Stress im Studium, Nervosität, Schwierigkeiten bei der Themeneingrenzung oder kein Bewusstsein für die Textbearbeitung angeführt. Zwei Studierende besprechen die eigene Unsicherheit beim Schreiben. Ferner empfinden die Studierenden, dass es am Studienbeginn von Seiten der Universität an Unterstützung fehlte, weshalb sie sich Hilfe in Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben suchten. Als Problemlösungsstrategie wird „learning by doing“ genannt.

### **c. Positive Empfindungen und Erfahrungen beim akademischen Schreiben**

Das Schreiben vor der Teilnahme am Schreibmentoring war nicht nur durch negative Aspekte geprägt, sondern es wurden auch positive Schreiberfahrungen gesammelt. Zwei Studierende berichten, dass sie trotz Schwierigkeiten sehr gerne schrieben.

## **Akademisches Schreiben unter Einfluss des Schreibmentorings**

Die befragten Studierenden führen aus, ob und inwiefern sich ihr Schreiben durch den Einfluss des Schreibmentorings verändert. Dieser Aspekt unterteilt sich in vier Dimensionen.

### **a. Arbeitsweise**

Methoden, die im Schreibmentoring bewusst gemacht und erlernt wurden, werden nun genutzt, um effektiv und produktiv zu arbeiten. Die Arbeitsweise verändert sich in Bezug auf Produktivität und Effizienz zum Positiven. Außerdem können die Studierenden Methoden und Strategien benennen und erklären, beispielsweise das Freewriting.

Ferner gehen die Studierenden auf die Planung und Strukturierung des Schreibprozesses ein. Die Planung vermittelt den Studierenden ein Gefühl der Sicherheit und dient als Leitfaden. Weiters wird der Schreibprozess nicht mehr als Arbeitsschritt, sondern als Prozess wahrgenommen.

### **b. Rückgriff auf ein Ressourcenpaket**

Die Studierenden lernen als Schreibmentor\*innen Strategien und Methoden kennen, übernehmen für sie passende Strategien und Methoden, die sie anschließen bei der Textproduktion anwenden und diese durch das Abhalten des Schreibmentorings an andere Studierende weitergeben. Darüber hinaus wenden die Studierenden dieses Ressourcenpaket auch in alltäglichen Situationen an, beispielsweise Zeitmanagementstrategien oder Freewriting.

### **c. Mentale Auswirkungen des Schreibmentorings**

Die Studierenden beschreiben eine Veränderung bzw. eine Verbesserung des Schreibens, die sie beschreiben und benennen können. Sie legen dar, dass das Schreibmentoring und Gespräche mit anderen Studierenden, Lehrenden die Motivation erhöht. Durch die Teilnahme am Schreibmentoring, das neu erlernte Wissen und mit jeder neuen Schreibaufgabe wächst die Sicherheit der Studierenden. Weiters entwickeln die Studierenden ein wachsendes Bewusstsein für das Schreiben und entwickeln einen bewussten Umgang mit Überforderung, Stärken und Schwächen.

### **d. Reflexion des Schreibprozesses**

Drei der befragten Studierenden beschreiben eine Reflexion des eigenen Schreibprozesses, der Schreibentwicklung und der eigenen Rolle als Schreibende. Es findet sowohl eine Selbstreflexion statt als auch eine Reflexion im Austausch mit Lehrenden, Studierenden oder Mentees im Schreibmentoring. Die Studierenden können die eigene Entwicklung und die Entwicklung anderer bewusst wahrnehmen und reflektieren.

## **Studierende als DaF/Z-Lehrende**

Der folgende Abschnitt unterteilt sich in zwei konträre Kategorien. Einerseits beschreiben die Studierenden, sich nicht bewusst mit der potenziellen Anwendung der Inhalte des Schreibmentorings auseinandergesetzt zu haben. Andererseits beleuchten sie einen positiven Einfluss auf den DaF/Z-Unterricht.

### **Keine bewusste Auseinandersetzung**

Drei Studierende beschrieben, dass sie sich nicht bewusst mit einer möglichen Anwendung des Wissens, der Inhalte und der Strategien aus dem Schreibmentoring im DaF/Z-Kontext auseinandersetzten. Ein Grund dafür ist beispielsweise eine andere Zielgruppe, wie Kinder oder die fehlende Anwesenheit DaF/Z-Studierender im Schreibmentoring. Eine Studierende beschreibt, dass die Inhalte des Schreibmentorings nur für Personen relevant sind, die wissenschaftliche Arbeiten verfassen oder ein höheres Deutsch-Niveau haben. Trotz alledem beschreiben die Studierenden eine tatsächliche Anwendung der Prinzipien und Methoden aus dem Schreibmentoring, die in der nächsten Kategorie beschrieben wird. Dabei ist nicht zu vergessen, dass die Teilnehmer\*innen zum Zeitpunkt der Befragung keine bis wenig Unterrichtserfahrung vorwiesen. Dieser Aspekt kann ein Grund sein, weshalb sich die Studierenden bisher kaum mit dieser Thematik auseinandersetzen.

### **Positive Aspekte des Schreibmentorings**

Alle Studierenden berichten von positiven Aspekten, auch wenn sie angeben, sich keine Gedanken zum Einfluss des Schreibmentorings auf den DaF/Z-Unterricht gemacht zu haben. Die Kategorie unterteilt sich in drei Dimensionen.

**a. Kompetenzen**

Das Schreibmentoring wirkt sich positiv auf die Kompetenzen der Studierenden als Lehrende aus, diese werden aufgebaut und gefördert. Zum einen werden didaktisch-methodische Kompetenzen gefördert. Die Studierenden können durch das Abhalten der Mentoringeinheiten erste Unterrichtserfahrungen sammeln. Sie lernen beispielsweise Gruppen anzuleiten und eigenes Material zu erstellen.

Zum anderen werden Kompetenzen auf inhaltlicher Ebene gefördert und bewusst gemacht. Das schreibdidaktische Wissen der Studierenden wird erweitert und durch Methodenbeispiele aus der Schreibmentoringausbildung vertieft. Als Beispiele werden Lese- und Zeitmanagementstrategien genannt. Die Studierenden können Methoden und Strategien benennen, anwenden und in verschiedenen Kontexten adaptieren.

Ferner wird durch das Abhalten des Schreibmentorings die soziale Kompetenz gefördert und aufgebaut. Die Studierenden lernen, ein respektvolles Feedback zu erhalten und zu geben, sie werden für Schwierigkeiten anderer sensibilisiert und dadurch wird die Empathie der Studierenden gefördert. Die Studierenden gewinnen durch das regelmäßige Abhalten des Schreibmentorings an Sicherheit als Lehrende.

**b. Reflexion der positiven Aspekte des Schreibmentorings**

Durch das Schreibmentoring erlernen die Studierenden, die positiven Aspekte und Inhalte des Schreibmentorings und damit die erworbenen und gestärkten Kompetenzen zu reflektieren. Aufgrund dessen ergeben sich Reflexionsaspekte, zum Beispiel stärkt die Erkenntnis, dass andere Personen von den Studierenden lernen möchten, das Selbstwertgefühl als Lehrende und fördert die Sicherheit im Unterricht. Weiters ziehen die Studierenden Parallelen zum Unterricht mit DaF/Z-Lernenden und werden für deren Schwierigkeiten sensibilisiert.

**c. Erkenntnisgewinn der Studierenden**

Im Rahmen des Schreibmentorings kommen die Studierenden zu einem Erkenntnisgewinn, da das Schreibmentoring die Herausbildung diverser Kompetenzen unterstützt. Ferner kommen die Studierenden zum Schluss, dass Schreiben ein Mittel zum Zweck ist und damit zur Wissensvermittlung dient. Die Studierenden sind sich der Umsetzung schreibdidaktischer Methoden und des erworbenen Wissens bewusst und versuchen beides für den eigenen Kontext anzupassen. Außerdem werden die Methoden des Schreibmentorings mit dem DaF/Z-Unterricht verknüpft.

**Diskussion****Studierende als akademisch Schreibende**

In der Kategorie Vor Besuch des Schreibmentorings beschreiben die Studierenden Schreibprobleme, die in der Fachliteratur benannt werden und die charakteristisch für Studienbeginner\*innen sind. Es werden Schreibprobleme wie die Sorgen, Anforderungen nicht gerecht zu werden, Unsicherheit beim wissenschaftlichen Stil oder Selbstkritik usw. aufgeführt, die Kruse/Jakobs (1999), Kruse (2007)

und Dittmann et al. (2003) beschreiben. Die Darstellung der Studierenden weist darauf hin, dass die Studierenden am Anfang der wissenschaftlichen Schreibentwicklung waren und noch Zeit benötigten, um in Sinne von Feilke/Steinhoff (2003) in die Domäne Wissenschaft hineinzuwachsen. Die Probleme können Studierenden im Laufe des Studiums mit zunehmender Erfahrung bewältigen (Feilke & Steinhoff, 2003, 112).

In Bezug auf die Kategorie Schreiben unter Einfluss des Schreibmentoring stützen die Aussagen der Studierenden Kruses theoretische Ausarbeitungen. Im Sinne von Kruse (2017) unterstützt das Schreiben die Denkentwicklung, und produziert, speichert und reproduziert Wissen und ist gleichzeitig ein Instrument zur Erkenntnisgewinnung (Kruse, 2003, 106). Daraus lässt sich schließen, dass das Schreibmentoring einen positiven Effekt auf die kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit Wissen hat und durch die theoretischen und praktischen Inhalte des Schreibmentoring bauen die Studierenden Wissen auf, erweitern und vertiefen dieses. Dies führt schließlich zur Stärkung der Reflexionskompetenz der Studierenden. Aus diesem Grund fördert das Schreibmentoring Schreiben als Denkinstrument und als Werkzeug der Wissensgenerierung (Kruse, 2018). Weiters unterstützt das Schreibmentoring die Studierenden in der Entwicklung zu Wissensrezipient\*innen und Wissensproduzent\*innen (Römmer-Nossek, 2017), da sie Wissen erwerben, anwenden und es an andere Studierenden weitergeben.

Ebenso unterstützt das Schreibmentoring bei der Aneignung von Konventionen und Normen der wissenschaftlichen Diskursgemeinschaft, da das erworbene Wissen das Erlernen der Konventionen und Normen erleichtert und auch thematisch daran herangeführt werden. Konventionen und Normen sind bei Eintritt in die Domäne Wissenschaft neu und unbekannt und werden im Laufe der Zeit erlernt (Feilke & Steinhoff, 2003, 120). Auf die Bedeutung der Kenntnisse und der Beherrschung dieser Konventionen und Normen weist nicht nur Kruse (2003), sondern auch Feilke/Steinhoff (2003) hin.

Das Schreibmentoring fördert die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenzen. Die Beschreibung des Schreibprozesses vor und durch Einfluss des Schreibmentoring spiegelt die stufenartige Entwicklung wissenschaftlichen Schreibens nach Steinhoff (2007) und Pohl (2007). Das Schreibmentoring nimmt dementsprechend eine wesentliche Rolle in der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen ein und unterstützt die wissenschaftliche Schreibkompetenz. In diesem Sinne fungiert das Schreibmentoring als Förderinstrument wissenschaftlichen Schreibens. Pohl weist darauf hin, dass die Hochschule einen wesentlichen Beitrag leistet, um wissenschaftliche Schreibkompetenzen zu fördern (Pohl, 2007, 237). Folglich ist eine systematische Förderung von Studierenden nötig (Kruse & Chitez, 2014, 107). Weiters trägt das Schreibmentoring der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen bei, da die Studierenden sich im Studium und im Schreibmentoring mit wissenschaftlichen Schreiben beschäftigen und weitergebildet werden. Das Schreibmentoring übernimmt einen Teil der Vermittlungsverantwortung der Hochschule.

Darüber hinaus knüpfen die Ergebnisse der Studie an Dingscherz (2019) an. Im Sinne von Dingscherz stellt das Schreibmentoring ein Ressourcenpaket zur Verfügung, ergänzt vorhandene Strategien und baut Methodenwissen auf, worauf Studierenden bei Herausforderungen und Anforderung zurückgreifen. Außerdem wird im Schreibmentoring das individuelle Ressourcenpaket vergegenwärtigt,

und dies erleichtert es neue Strategien zu finden und anzuwenden.

Weiters spielt das Schreibmentoring in der Sozialisierung der Studierenden in die wissenschaftliche Diskursgemeinschaft eine wichtige Rolle. Auf den Zusammenhang zwischen Schreiben und Sprach- und Schreibsozialisation verweisen Kurse/Jakobs(1999). Auch Dengerschermacht auf den Sozialisierungsaspekt der Schreibentwicklung an der Hochschule (2019) aufmerksam. Der Sozialisierungsaspekt wird durch das Schreibmentoring, dem theoretischen und praktischen Wissen und dem Abhalten der Schreibmentoring-Einheiten begünstigt. Ferner nehmen die Studierenden diverse Rollen ein: Sie sind Schreibende, weil sie als Studierende Texte verfassen. Sie sind Lernende, die im Schreibmentoring neues Wissen erwerben, durch das Abhalten der Schreibmentoring-Einheiten Wissen weitergeben und sich erneut mit dem Wissen und den Inhalten beschäftigen. Das Schreibmentoring bietet eine Stütze und hilft den Studierenden in der wissenschaftlichen Schreibentwicklung und in der Sozialisierung. Im Sinne von Dengerschz erfolgt „[w]issenschaftliche Schreibsozialisation und Schreibentwicklung [...] als Learning by Doing“ (Dengerschz, 2019, 107). Daneben findet eine Anpassung an die Anforderungen der Bildungsinstitution im Sinne von Knappik (2018) statt. Die Hochschule erwartet von Studierenden, bestimmte Textsorten zu kennen und produzieren zu können und somit an der Hochschule erfolgreich zu sein.

Die vier beschriebenen Dimensionen Arbeitsweise, Rückgriff auf ein Ressourcenpaket, mentale Auswirkungen sowie Reflexion des Schreibprozesses deuten auf einen Entwicklungsprozess als akademisch Schreibenden und auf einen Denk- und Reflexionsprozess der Studierenden hin. Das Schreibmentoring fördert die Entwicklung zu kompetenten und fähigen Schreibenden, die sich ihres Entwicklungsprozesses bewusst sind. Ebenso findet ein Sozialisierungsprozess statt, da die Studierenden durch das Konzept Schreibmentoring und die Vermittlungsaufgabe sozialisiert werden. Die Studierenden durchlaufen den Sozialisierungsprozess auf eine andere Art und Weise, da eine intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Schreiben stattfindet. Das Schreibmentoring fördert demzufolge den wissenschaftlichen Sozialisierungsprozess und bietet eine zusätzliche Stütze, um in die Domäne Wissenschaft hineinzuwachsen.

### **Studierende als Lehrende**

Die Studierenden legen einerseits dar, dass das Schreibmentoring keinen Einfluss auf den DaF/Z-Unterricht hat und sie sich nicht bewusst damit auseinandergesetzt haben. Die Studienteilnehmer\*innen hatten zum Zeitpunkt der Befragung wenig bis keine Unterrichtserfahrung. Andererseits verbinden die Studierenden die Inhalte des Schreibmentorings mit dem DaF/Z-Unterricht. Ebenso wie in der vorherigen Dimension wird die Denkentwicklung und der Erkenntnisgewinn durch das Schreibmentoring im Sinne von Kruse (2003, 2017, 2018) unterstützt, indem Wissen produziert, gespeichert und reproduziert wird (Kruse, 2003). Neues Wissen wird erworben, im Unterricht umgesetzt und adaptiert. Außerdem entwickeln sich wie im oben beschriebenen Abschnitt die Studierenden auch als Lehrende in der Entwicklung zu Wissensrezipient\*innen und Wissensproduzent\*innen nach Römmer-Nosseck (2017). Die didaktisch-methodischen, inhaltlichen und sozialen Kompetenzen, die im Schreibmentoring vermittelt werden, fungieren als Denkinstrument und Werkzeug der Wissensgenerierung in Anlehnung an Kruse

(2017, 2018). Die Studierenden werden als Lehrende in einem Entwicklungs-, Sozialisierungs-, Denk und Reflexionsprozess unterstützt. Sie sind sich ihres Erkenntnisgewinns und Entwicklungsprozesses bewusst und reflektieren beides. Ferner können sie durch das Schreibmentoring Unterrichtserfahrungen sammeln und diese positiv nutzen und in anderen Kontexten anwenden. Obwohl diese Erfahrungen in nicht in einem DaF/Z-Kontext situiert sind, finden die Erfahrungen Eingang in den Unterrichtsalltag. Das Schreibmentoring bietet demzufolge eine Möglichkeit, um erste Schritte im Sozialisierungs- und Entwicklungsprozess als Lehrende zu machen. Die Erfahrungen, das Wissen und Inhalte werden genutzt und in die berufliche Zukunft mitgenommen.

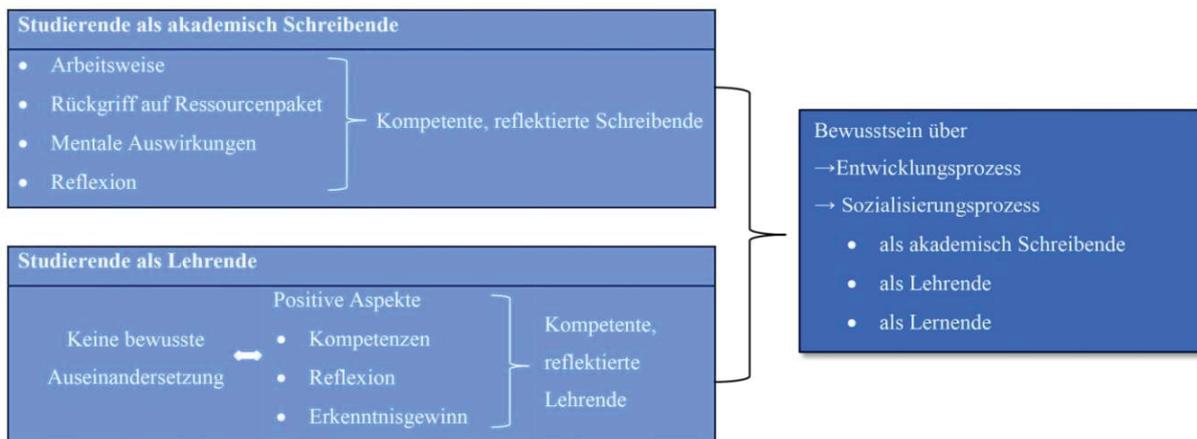


Abbildung 1: Darstellung der Ergebnisse (Mair unter der Eggen, 2020)

Die Entwicklung und Sozialisierung zu akademisch Schreibenden findet durch die intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Schreiben, dem Erwerb neuer Inhalte, der Wissenserweiterung- und vertiefung statt. Die Entwicklung und Sozialisierung als Lernende wird durch die Beschäftigung mit Inhalten im Schreibmentoring und im Abhalten des Schreibmentoring ermöglicht. Dadurch können sie sich der vorherrschenden universitären Normen und Erwartungen anpassen. Zugleich geben sie Methoden, Strategien und Inhalte an andere Schreibende weiter und können diese im Unterrichtskontext einbauen und sammeln so erste Erfahrungen im Unterrichtsalltag. Außerdem sind sich die Studierenden ihres Entwicklungs- und Sozialisierungsprozesses auf den drei Ebenen akademisch Schreibende, Lehrende, Lernende bewusst. Es zeigt sich, dass die Adaptierung der Inhalte aus dem Schreibmentoring nicht nur im DaF/Z-Kontext sinnvoll ist, sondern grundsätzlich im Unterrichtskontext fruchtbringend ist.

## Conclusio

Die Studie kommt zum Ergebnis, dass die Tätigkeit als Schreibmentor\*in einen positiven und mehrdimensionalen Effekt auf die Studierenden als Schreibende hat und fungiert als Förderinstrument wissenschaftlichen Schreibens. Die Ergebnisse zeigen demnach, die Begünstigung eines mehrdimensionalen Entwicklungsprozess: Ein Denk- und Reflexionsprozess wird unterstützt, da die

Denkentwicklung und Wissensgenerierung im Sinne von Kruse (2017, 2018) und die Entwicklung zu Wissensrezipient\*innen und Wissensproduzent\*innen im Sinne Römmer-Nosseck (2017) gefördert wird. Ebenso wird das Hineinwachsen in die Domäne Wissenschaft und in die wissenschaftliche Gemeinde nach Feilke/Steinhoff (2003) und die wissenschaftliche Schreibentwicklung, wie von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) beschrieben, unterstützt. Die Tätigkeit als Schreibmentor\*in begünstigt auch die wissenschaftliche Schreibentwicklung und nimmt eine Vermittlerrolle für wissenschaftliches Schreiben an der Hochschule ein. Das Schreibmentoring begünstigt den von Dengersch (2019) beschriebenen Sozialisierungsprozess in die wissenschaftliche Diskursgemeinschaft. Die Studierenden werden beim Erwerb von Strategien und Routinen durch den Aufbau und die Erweiterung ihres individuellen Ressourcenpakets unterstützt, um Anforderungen und Herausforderungen zu meistern. Zuletzt nimmt das Schreibmentoring eine zentrale Rolle in der Erwartungsvermittlung der Bildungsinstitution nach Knappik (2018) ein.

Die Tätigkeit als Schreibmentor\*in wirkt sich auch auf die Studierenden als Lehrende aus und zeigt, dass und wie das Schreibmentoring die Studierenden als Lehrende in einem Denk-, Reflexions-, Entwicklungs- und Sozialisierungsprozess unterstützt, indem die Studierenden in der Denkentwicklung, im Aufbau und in der Reflexion von Wissen nach Kruse (2017, 2018) und in der Entwicklung zu Wissensrezipient\*innen und Wissensproduzent\*innen nach Römmer-Nosseck (2017) unterstützt werden. Weiters bildet das Schreibmentoring die Möglichkeit, erste Praxis- und Unterrichtserfahrungen in einem geschützten Rahmen zu sammeln. Insgesamt hat die Tätigkeit als Schreibmentor\*in eine positive Auswirkung auf die Studierenden, da sie sich zu kompetenten und reflektierten Schreibenden, Lernenden und Lehrenden entwickeln. Zudem sind sie sich nicht nur ihres bisherigen Entwicklungs- und Sozialisierungsprozesses bewusst, sondern auch der Tatsache, dass sie sich weiterhin entwickeln und sozialisieren können und werden.

Aufgrund des positiven Einflusses des Schreibmentorings, der sich auf diversen Ebenen auf die Entwicklung der Studierenden auswirkt, sollten die Inhalte und das Prinzip des Schreibmentorings auf alle Studierende ausgeweitet werden. Dies bedeutet, dass das im Programm vermittelte Wissen nicht nur für Schreibmentor\*innen, sondern für alle Studierenden der Universität zugänglich sein sollte. Diese Forderung wird durch den Wunsch der Studierenden nach mehr Unterstützung gefestigt. Außerdem zeigt die Befragung der Studierenden, dass sich nicht nur Bachelorstudierende, sondern auch Masterstudierende in einer wissenschaftlichen Schreibentwicklung befinden und Unterstützung benötigen. Aus diesem Grund wurde in der Masterarbeit eine Ausweitung des Programms auf Masterstudierende angeregt, um die wissenschaftliche Schreibentwicklung über einen längeren Zeitraum zu unterstützen. In der Vergangenheit und zum Zeitpunkt der Fertigstellung der Masterarbeit wurden auf der Website der Universität Wien insbesondere Bachelorstudierende (mit Ausnahmen) angesprochen, Masterstudierenden wurde die Schreibberatung des CTL nahegelegt. Mittlerweile werden auf der Website der Universität explizit auch Masterstudierende angesprochen (Universität Wien, 2021f).

Die Untersuchungsergebnisse stellen die Basis für weitere Fragestellungen. Ein Vergleich zwischen Schreibmentor\*innen, die ein Bachelorstudium und denen, die ein Masterstudium absolvieren, und ein

Vergleich zwischen Studierenden, die als Schreibmentor\*innen tätig sind und anderen Studierenden ließen sich durchführen. In diesem Kontext eröffnet sich die Frage, inwiefern sich das Schreibmentoring auf ehemalige Schreibmentor\*innen, die im Berufsleben stehen, auswirkt. Ebenso kann der Einfluss des Schreibmentorings auf Lehramtsstudierende und auf andere Studiengänge und deren berufliche Zusammenhänge untersucht werden. Darüber hinaus bietet sich eine Korpusanalyse von Texten von Studierenden, die als Schreibmentor\*innen tätig sind oder waren, an.

## Literaturverzeichnis

Dengscherz, S. (2018). Heuristische und rhetorische Herausforderungen meistern. Strategien für wissenschaftliches Formulieren in der L2 Deutsch. In M. Nied Curcio & D. Cortés Velásquez (Hrsg.), *Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens (Sprachen lehren - Sprachen lernen, Band 6, 211–232)*. Berlin: Frank & Timme.

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

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

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

Feilke, H. & Steinhoff, T. (2003). Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen (112–128)*. Berlin: De Gruyter.

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, H. 58, 1. Aufl., 191–210)*. Regensburg: Fachverband DaF.

Helferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (559–574)*. Wiesbaden: Springer VS.

Knappik, M. (2018). Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft (Theorie und Praxis in der Schreibwissenschaft, Band 6). Bielefeld: wbv Media.

Knorr, D. (2018). Schreibentwicklung in der Hochschule. In W. Griebhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch (DaZ-Handbücher Ser, v.1, 135–148)*. Berlin/Boston: De Gruyter.

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. (2007). Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium (Campus concret, 12., völlig neu bearbeitete Auflage). Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Kruse, O. (2017). Schreiben, um denken zu lernen. In C. Bauschke-Urban, W. Boettcher, G. Bräuer, S. Brendel, K. Girgensohn, S. Haacke et al. (Hrsg.), ‚Aus alt mach neu‘ - schreibdidaktische Konzepte, Methoden und Übungen. Festschrift für Gabriela Ruhmann (Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis, NF, 33, [1. Auflage], 21–51). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.

Kruse, O. (2018). Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium (Studieren, aber richtig, Bd. 3355, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius.

Kruse, O. & Chitez, M. (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, 108–126). Opladen: Budrich.

Kruse, O. & Jakobs, E.-M. (1999). Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In O. Kruse, E.-Jakobs M. & Ruhmann G. (eds.), Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, 19–34). Neuwied: Luchterhand.

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis (2., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Mair unter der Eggen, C. (2020). Förderinstrument Schreibmentoring. Entwicklungsprozesse DaF/Z-Studierender als akademisch Schreibende und Lehrende. Masterarbeit. Universität Wien, Wien.

Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. N. Mey & K. Mruck (Eds.), Grounded Theory Reader (11–48). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Pohl, T. (2007). Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 271, [Elektronische Ressource]. Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 2005. Berlin: De Gruyter; Niemeyer.

Pohl, T. (2015). Wissenschaftliche Schreibkompetenz zwischen Schule und Universität. In S. Schmöler-Eibinger & E. Thümann (Hrsg.), Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht (Fachdidaktische Forschung, Bd. 8, 235–248). Münster: Waxmann Verlag.

Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (eds.), Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung (UTB Sprachwissenschaft, Bd. 8541, 15–31). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Riemer, C. (2016). Befragung. In K. Schramm, D. Caspari, F. Klippel & M. K. Legutke (Hrsg.), Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch (1. Auflage, 155–173). Tübingen: Narr Francke Attempto.

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

Ruhmann, G. (2014). Wissenschaftliches Schreiben lernen an deutschen Hochschulen - Eine kleine Zwischenbilanz nach 20 Jahren. In D. Knorr & U. Neumann (Hrsg.), Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen (1. Aufl., 34–53). Münster: Waxmann.

Ruhmann, G. & Kruse, O. (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.

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

Steinhoff, T. (2012). Postkonventionalität. Varianten wissenschaftlichen Schreibens. In B.-M. Schuster & D. Tophinke (Hrsg.), Andersschreiben. Formen, Funktionen, Traditionen (Philologische Studien und Quellen, Heft 236, 91–112). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Strauss, A. L. (1994). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher, 1776, Soziologie). München: Fink.

## Internetquellen

Universität Wien. (2021a). Ausbildung zum/zur SchreibmentorIn: EC & LV. Aufgerufen am 15.08.2021 von <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibmentoring/ausbildung-zumzur-schreibmentorin-ec-lv/>

Universität Wien. (2021b). Auslandspraktika Deutsch als Fremdsprache. Aufgerufen a, 14.10.2021 von <https://www.univie.ac.at/germanistik/studium/daf-auslandspraktika/>.

Universität Wien. (2021c). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Master). Aufgerufen am 14.10.2021 von <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/masterstudien/deutsch-als-fremd-und-zweitsprache-master/>.

Universität Wien. (2021d). Erweiterungscurriculum zur Schreibmentor\*innen-Ausbildung. Aufgerufen am 11.08.2021 von <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibmentoring/erweiterungscurriculum-zur-schreibmentorinnen-ausbildung/>.

Universität Wien. (2021e). FAQs zum Schreibmentoring. Aufgerufen am 20.08.2021 von <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibmentoring/faqs-zum-schreibmentoring/>

Universität Wien. (2021f). Schreibmentoring. Aufgerufen am 28.08.2021 von <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibmentoring/>



## Emotionales wissenschaftliches Schreiben

Untersuchung der Wirkung des Bachelorarbeitsthemas auf den Schreibprozess  
unter dem Aspekt der Emotionen

Magdalena Massauer, Ines Wührer (Universität Wien)

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

### Abstract:

Im folgenden Artikel befassen wir uns mit Emotionen während des wissenschaftlichen Schreibens. Wir widmen uns der Fragestellung, ob Themen von Bachelorarbeiten Emotionen in den Studierenden hervorrufen und ob bzw. inwiefern sich diese motivational bzw. hemmend auf den Schreibprozess auswirken. Weiterführend fragen wir, wie diese Erfahrungen auf die Entwicklung der Studierenden als Schreibende im wissenschaftlichen Diskurs wirken. Mittels eines Online-Fragebogens haben wir 26 Masterstudierende der Universität Wien zu ihrer Bachelorarbeit, den damit einhergehenden Emotionen und der möglichen Verbindung dieser zum Thema befragt. Es zeigt sich, dass das Thema einer Arbeit eine Ursache von Emotionen sein kann. Unabhängig davon, wie die Emotionen verursacht worden sind, können sie sowohl motivierend als auch hemmend auf den Schreibprozess wirken. Die daraus resultierenden Erfahrungen bieten wiederum Entwicklungs- und Lernpotential für die Schreibenden. Ob, wie und in welchem Ausmaß diese Wirkzusammenhänge tatsächlich eintreten, hängt vor allem vom Umgang der Studierenden mit ihren Emotionen ab.

**Keywords:** Emotionen, Bachelorarbeitsthema, wissenschaftlicher Schreibprozess, Bachelorarbeit, Schreibentwicklung

### Empfohlene Zitierweise:

Massauer, M., & I. Wührer (2021): Emotionales wissenschaftliches Schreiben. Untersuchung der Wirkung des Bachelorarbeitsthemas auf den Schreibprozess unter dem Aspekt der Emotionen. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 5, 22-37. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210502>



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

## Emotionales wissenschaftliches Schreiben

### Untersuchung der Wirkung des Bachelorarbeitsthemas auf den Schreibprozess unter dem Aspekt der Emotionen

Magdalena Massauer, Ines Wührer (Universität Wien)

#### Einleitung

Wissenschaftliches Schreiben hat eine Komponente des „intensiven inneren Erlebens [welches von ...] Leiden, Angst, Einsamkeitsgefühlen bis zu euphorisierenden, tranceartigen Zuständen [reicht]“ (Pany-Habsa, 2020, 93). Dabei setzen die Emotionen<sup>1</sup> nicht erst während des Schreibens ein, sondern gehen dem Schreibprozess bereits voraus, der dann anschließend wiederum die Emotionen beeinflussen kann (Pany-Habsa, 2020, 91). Besonders das Thema einer Arbeit scheint nach Dittmann et al. für das wissenschaftliche Schreiben eine erhebliche Rolle zu spielen. Eine „[...] positive Einstellung zum Thema [sei] eine Grundbedingung für den Erfolg [...]“ im wissenschaftlichen Schreiben (2003, 162), was auch durch die quantitative Studie von Dreo und Huber (2017, 111) bestätigt wird. Demnach wird dem Schreibprozess in jüngerer Forschung unter anderem auch eine emotionale Komponente zugeschrieben. Der Fokus liegt jedoch eher auf einer generellen Beobachtung von Emotionen und deren motivationalem Charakter in Hinblick auf den Schreiberfolg. Wir haben uns nun gefragt, was eine Ursache von Emotionen sein könnte, auf welche Weise und wie lange diese weiter auf Studierende wirken kann.

Anknüpfend an die Studie von Dreo und Huber (2017) sowie die Annahmen von Dittmann et al. (2003) beschäftigen wir uns im Rahmen unseres Forschungsprojektes am Center for Teaching and Learning (CTL) der Universität Wien mit der Frage, inwieweit die emotionale Komponente des Themas Einfluss auf die Schreibenden und ihren Schreibprozess hat. Wir gehen in unserer Hypothese davon aus, dass Themen von Bachelorarbeiten Emotionen hervorrufen, die sich motivational bzw. hemmend auf den Schreibprozess von Studierenden auswirken, wobei dieser wiederum auf ihre weitere Entwicklung als Schreibende im wissenschaftlichen Diskurs wirkt. Dabei nehmen wir das Thema einer Arbeit als mögliche Ursache von Emotionen und deren Wirkung auf den Schreibprozess an. Mittels einer Fragebogenstudie werden wir zuerst die emotionale Verbundenheit von Studierenden mit ihrem Thema aufzeigen, wodurch wir auch an Pany-Habsa (2020) anschließen, die unter anderem von der emotionalen Affiziertheit der Schreibenden mit dem Schreibinhalt ausgeht. Im Anschluss werden wir die Auswirkungen dieser Emotionen auf die Studierenden und ihren Schreibprozess betrachten. Unsere Ergebnisse stellen wir deskriptiv dar und setzen sie anschließend mit den bisherigen Erkenntnissen der Forschung in Bezug.

---

1 Wir sprechen in diesem Artikel von Emotionen und nicht Gefühlen, da der Emotionsbegriff umfassender ist, indem er auf mehrere Komponenten wie physiologische Erregung, kognitiven Prozesse oder Verhaltensreaktionen eingeht (Zimbardo et al., 2004, 547).

## Theoretische Verortung

Wie auch Bhatti et al. (2019, 22) erwähnen, wurden Emotionen in Verbindung mit dem wissenschaftlichen Schreibprozess in der Forschung bisher wenig beachtet. Jedoch sind unterschiedliche Ansätze zu finden, in welchen Emotionen eine zunehmend ausschlaggebende Rolle im wissenschaftlichen Schreibprozess zugesprochen wird.

Das von Hayes und Flower (1980) entwickelte Modell des Schreibprozesses, obgleich vielfach kritisiert, fungiert immer noch als Standardmodell in der Schreibdidaktik, so Molitor-Lübbert (1996, 1008), wie auch Wrobel (1995, 11) und Pany-Habsa (2020, 83). Dieses Modell stellt nach Molitor-Lübbert (1996, 1005-1006) den Schreibprozess als einen Problemlöseprozess dar, dem, wie Hayes und Flower (1980, 12) zeigen, Subprozesse in bestimmten Verbindungen zueinander unterliegen. Die Lösung der Aufgabenstellung sei der Text, der durch die Interaktion verschiedener kognitiver Prozesse erfolge (Molitor-Lübbert, 1996, 1005-1006). Nach Wrobel (1995, 13-14) schränken Hayes und Flower selbst das Modell auf einen „kompetenten Schreiber“ und das „expositorische Schreiben“ ein. Dennoch wurde deren Modell stark auf seine Adäquatheit hin kritisiert. Aus dieser Kritik entstanden schließlich überarbeitete Modelle, beispielsweise jenes von Ludwig aus dem Jahr 1983. Ludwig betont in seinem Modell motorische Prozesse und die motivationale Basis (Molitor-Lübbert, 1996, 1008-1009). Auch Hayes selbst entwickelt 1996 das in Zusammenarbeit mit Flower entworfene Modell aus dem Jahr 1980 zu dem „individual-environmental-model“ weiter, indem er einerseits innere von äußeren Einflüssen klar trennt und andererseits die inneren wie auch äußeren Einflüsse selbst erweitert (Herbsthofer, 2015, 14). Hayes (1996, 4-6) bezeichnet die äußeren Einflüsse als „The Task Environment“ und die inneren als „The Individual“.

Motivation/Affekt ist neben der Kognition, den sozialen und physischen Faktoren einer von vier Aspekten des inneren Einflusses (Hayes, 1996, 4-5). Hayes (1996, 8-12) setzt zunächst die ausschlaggebende Rolle der Motivation für das Schreiben voraus und geht daran anschließend auf die Ursachen, wie auch die Rolle der Motivation im Schreibprozess ein. Zu beachten ist, dass Hayes (1996, 8-12) die Ursache der Motivation für das Schreiben vordergründig mit den äußeren Einflüssen, genauer dem sozialen Umfeld, in Verbindung bringt. Hayes (1996, 11-12) geht in seiner Ausführung zu Motivation abschließend noch auf die Auswirkungen von stressverursachenden Themen als Textinhalt auf die mentale Gesundheit der Schreibenden ein, wobei die Ergebnisse sehr kontrovers waren. Dabei untersucht er nicht Emotionen während des Schreibprozesses oder deren möglichen Ursachen und Auswirkungen auf den Schreibprozess.

„Erkennbar wird [...] ein Wechselspiel von kognitiven, affektiven und sozialen Aspekten beim Schreiben, das in Texten zuweilen manifeste Spuren hinterlassen kann“ (Pany-Habsa, 2020, 81). Pany-Habsa (2020, 83-84) nimmt in ihrem Artikel auf Hayes' (1996, 4) erweitertes Modell und damit einhergehend das Ineinandergreifen von kognitiven, affektiven und sozialen Aspekten Bezug. Im Gegensatz zu Hayes (1996) beleuchtet sie nun jedoch die Emotionen, die mit dem Schreibprozess in Verbindung stehen. So betont sie die Bedeutsamkeit der

[...] von Reckwitz beschriebenen Subjektivierungsformen der Praktik [...] für die schreibdidaktische Forschung [...], als sich das wissenschaftliche Schreiben mit spezifischen Dispositionen, Haltungen und Motivationslagen verbindet und bestimmte Emotionen und Selbstbilder der Schreibenden voraussetzt bzw. hervorbringt (Pany-Habsa, 2020, 89).

Pany-Habsa (2020, 93) folgert, dass im wissenschaftlichen Schreiben zwei konträre Subjektivierungsformen auftreten und sich zuweilen auch gegenseitig bedingen, „das der bürgerlichen Disziplin, Ernsthaftigkeit und Moderatheit einerseits und andererseits die romantische Subjektform, für die inneres Erleben und affektive Intensität konstitutiv sind“ (Pany-Habsa, 2020, 93). Dabei bezieht sie sich auf die beiden Subjektivierungsformen nach Reckwitz (2006, 97-266). Dem bürgerlichen Subjekt ordnet sie Haltungen, wie „Selbstdisziplin“, „Gewissenhaftigkeit“, und „Berufsethos“ zu, unter dem Begriff des romantischen Subjekts fasst sie hingegen das Leiden und die Lust am wissenschaftlichen Schreiben. Das Interessante am wissenschaftlichen Schreiben begründet sie in genau diesem Kontrast, der neben „Sozialprestige“ auch „emotionale Grenzerfahrungen“ ermöglicht (Pany-Habsa 2020, 91-94). Emotionen existieren nach Pany-Habsa (2020, 89) dabei bereits vor dem Schreibprozess, haben Auswirkungen auf den Schreibprozess und gleichzeitig hat der Schreibprozess wiederum Einfluss auf die Emotionen. Sie erkennt Emotionen demnach nicht nur als Teil des wissenschaftlichen Schreibprozesses an, sondern benennt die affektive Seite des Schreibens für den Prozess als besonders bedeutsam. Auch geht sie nicht gesondert auf mögliche Ursachen von Emotionen in Verbindung mit dem Schreibprozess ein. Sie betont jedoch die Verbindung von gegensätzlichen Emotionen der Schreibenden während des Schreibprozesses eines wissenschaftlichen Textes (Pany-Habsa, 2020, 93).

Diese konträren Emotionen während des Schreibprozesses bzw. in Bezug auf das Schreiben werden auch in der quantitativen Studie von Dreo und Huber (2017, 114) beschrieben. So antwortete eine Studentin in dieser Studie auf die Frage, „Welche Gefühle verbindest du mit dem Schreiben wissenschaftlicher Texte?“ folgendermaßen: „Angst, Zufriedenheit, Glück“. Eine weitere Studentin nannte die Gefühle: „Freude, Angst, Wut, Trauer, manchmal auch Versagensängste“ (Dreo & Huber, 2017, 110). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Bhatti et al. (2019, 19 & 28) in ihrem Artikel mit dem bezeichnenden Titel „Zwischen Stolz und Angst“.

Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen wird wissenschaftliches Schreiben in der Forschung vorwiegend negativ besetzt und nicht durch „ambivalente Emotionen“, wie Dreo und Huber (2017, 114) ihr Ergebnis beschrieben haben, dominiert. So zeigen Hauk und Mair (2020, 33-34), die in ihrem Artikel unter anderem auf die hedonistischen Funktionen des Schreibens nach Girgensohn (2007, 191 u. 221-224) eingehen, dass Studierende akademisches Schreiben im Gegensatz zum privaten Schreiben primär negativ konnotieren. Auch Kruse (2007, 21-27) schreibt über das Empfinden von überwiegend negativen Emotionen während des Schreibprozesses, besonders zu Beginn des Studiums. Zu erwähnen ist hierbei, dass auch Dreo und Huber (2017, 110) bemerken, dass Studierende in ihrer Studie das wissenschaftliche Schreiben kaum als primär positiv empfinden. Im Unterschied zu Hauk und Mair (2020, 33-34) sowie Kruse (2007, 21-27) zeigt die Studie von Dreo und Huber (2017, 110-111) jedoch, dass Studierende dem Schreiben auch nicht primär negativ gegenüberstehen.

Dittmann et al. (2003, 162) schreiben, dass eine „[...] positive Einstellung zum Thema eine

Grundbedingung für den Erfolg [...]“ im wissenschaftlichen Schreiben sei. Diese intensive und das Voranschreiten des Schreibprozesses bedingende Motivation bespricht auch Pany-Habsa (2020, 92). Pany-Habsa (2020, 92) meint bezugnehmend auf Narr und Stary (1999, 11), es brauche eine emotionale Affiziertheit, eine innere und motivierende Beteiligung, die es unter allen Umständen während des ganzen Schreibprozesses aufrecht zu erhalten gelte, und welche nach Narr (1999, 97) auch als Illusion funktionieren kann. So verbindet Pany-Habsa (2020) die Motivation direkt mit einer emotionalen Affiziertheit zu dem Schreibinhalt. Im Unterschied noch zu Hayes (1996, 9), der die Ursache der Motivation bzw. Demotivation weniger in einer emotionalen Verbundenheit mit dem Schreibinhalt, als den aus äußeren sozialen Umständen und Bewertungen von Schreibenden resultierenden Emotionen verortet.

So haben wir das in der soeben beschriebenen Literatur vorherrschende Ergebnis, der Schreibprozess werde von ambivalenten Emotionen begleitet (Dreo & Huber, 2017, 114, u. a.), als Basis für unsere Hypothesen, das Thema löse Emotionen aus, die sich motivational bzw. hemmend auf den Schreibprozess und die weitere Entwicklung auswirken, genommen. Um dies untersuchen zu können, setzen wir angelehnt an den aktuellen Forschungsstand Emotionen während des wissenschaftlichen Schreibens als gegeben voraus. In unserer Studie untersuchen wir, was eine Ursache dieser ambivalenten Emotionen sein könnte. In Anlehnung an die Aussage von Dittmann et al. (2003, 162), das Thema sei für die Motivation am Schreiben eines wissenschaftlichen Textes Voraussetzung, untersuchen wir nun, wie sich die Themen von Arbeiten selbst auf eben diese Arbeit auswirken. Wir gehen also von den Annahmen aus, dass einerseits der wissenschaftliche Schreibprozess von Emotionen begleitet ist und andererseits das Thema motivational auf diesen wirken kann. Daran anschließend untersuchen wir, wie das Thema aufgrund der von uns angenommenen Emotionalität auf die Studierenden und ihren Schreibprozess wirkt.

## **Methode**

Wie Dreo und Huber (2017) und Dittmann et al. (2003) untersuchen wir unsere Hypothesen mittels eines Online-Fragebogens. Unsere Stichprobe setzt sich aus 26 Masterstudierenden zusammen, da diese bereits mindestens eine Bachelorarbeit erfolgreich abgeschlossen haben.

## **Fragebogen- und Itemkonstruktion**

Wie zuvor beschrieben, hat sich die Forschung mit möglichen Ursachen von Emotionen während des Schreibprozesses bisher wenig beschäftigt. Aufgrund dessen haben wir zur Erstellung des Fragebogens eine intuitive Konstruktionsstrategie verwendet. Als theoretischen Anhaltspunkt haben wir uns inhaltlich vor allem auf die Arbeiten von Dreo und Huber (2017) und Dittmann et al. (2003) bezogen. In Bezug auf Fragebogen- und Itemkonstruktion haben wir uns an Moosbrugger und Kelava (2008) orientiert.

Der Fragebogen besteht aus 22 Items. Dabei betreffen zwei ausschließlich organisatorische Belange und vier erheben die soziodemografischen Daten. Die restlichen 16 sind die inhaltlichen Items, die unseren Forschungsgegenstand abfragen. Es gibt sowohl konkrete als auch abstrakte Fragen, die

direkt formuliert sind. Die Itemstämme<sup>2</sup> sind überwiegend einzelne Aussagen (Statements), die von den Teilnehmenden hinsichtlich des Zutreffens auf die eigene Person beurteilt werden. Betreffend des Antwortformats gibt es sowohl freie als auch gebundene Antwortformate. Vier der freien Antwortformate sind Ergänzungsaufgaben, vier weitere Kurzaufsatzaufgaben. Die gebundenen Antwortformate bestehen aus sechs Auswahlaufgaben und acht Beurteilungsaufgaben. Bei den Auswahlaufgaben werden Mehrfachwahl- bzw. bei den dichotomen auch Richtig-Falsch-Aufgaben verwendet. Die Beurteilungsaufgaben bedienen sich diskret gestuften, verbal-numerischen Ratingskalen, die teils uni- und teils bipolar sind. Bei allen Beurteilungs- und allen Richtig-Falsch-Aufgaben haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, „keine Angabe“ anzugeben.

Inhaltlich folgt der Fragebogen folgendem Schema: Nach einer kurzen Einleitung werden die soziodemografischen Daten Alter, Geschlecht, aktueller Studiengang und vergangene Dauer seit dem Schreiben der Bachelorarbeit erhoben. Darauf folgen thematisch gruppierte Items. Zuerst wird nach generellen Fakten zur Bachelorarbeit (Anzahl, Studienrichtung, Themenfindung) gefragt, danach nach Emotionen, die das Thema der Bachelorarbeit hervorgerufen hat (Reflexion, konkrete Emotionen, Verlauf der Emotionen), als drittes nach dem Einfluss dieser Emotionen auf den Schreibprozess (von hemmend bis motivierend und nach positiven/negativen Erfahrungen) und abschließend nach der weiteren Entwicklung nach der Abgabe (weitere Auseinandersetzung, Selbstvertrauen während des Schreibens, Masterstudiengänge). Das letzte Item bietet die Möglichkeit, Kommentare oder offene Fragen zu hinterlassen.

## Daten und Auswertungsmethode

Wir haben die Testpersonen mittels Aufrufe innerhalb des Schreibmentoring-Programms des CTL der Universität Wien, Facebook und über private Kontakte rekrutiert. Die Daten haben wir zwischen 18.04.2021 und 29.04.2021 mithilfe „Microsoft Forms“ erhoben. Ebenfalls direkt über dieses Tool haben wir die Daten in „Microsoft Excel“ importiert, wo weitere Auswertungen durchgeführt wurden. Die generierten Daten haben wir deskriptiv mittels statistischer Kennwerte mit „Microsoft Excel“ ausgewertet. Für jedes Item wurde das passende Maß der zentralen Tendenz (Modalwert, Median, arithmetisches Mittel) bzw. Top und Bottom Box sowie Streuungsmaße (Standardabweichung) berechnet. Absolute bzw. relative Häufigkeiten haben wir direkt aus „Microsoft Forms“ übernommen. Zusätzlich haben wir zur Analyse der freien Antwortformate Kategoriensysteme gebildet. Die ausgewerteten Daten haben wir tabellarisch in einem Excel-Dokument festgehalten. Die wichtigsten Ergebnisse wurden mittels „Microsoft Excel“ in Grafiken abgebildet.

## Analyse und Diskussion

Im Folgenden beschreiben wir zuerst einführend die Stichprobe und anschließend mit Bezug auf unsere Forschungsfrage in drei Teile gegliedert die Wirkung des Themas auf die Emotionen, den Einfluss von Emotionen auf den Schreibprozess und abschließend die möglichen Auswirkungen des Schreibprozesses auf die Entwicklung der Studierenden.

<sup>2</sup> Itemstamm = Aufgabenstamm, Aufgabe selbst (Moosbrugger & Kelava, 2008, 69)

Unsere Stichprobe setzt sich aus Masterstudierenden unterschiedlichen Alters zusammen, die an verschiedenen Instituten der Universität Wien studieren. Insgesamt haben 26 Personen, darunter 23 Frauen und drei Männer, den Fragebogen ausgefüllt. Die jüngsten Teilnehmenden sind 21, die ältesten 35 Jahre alt, im Durchschnitt also 25,92 Jahre ( $s = 3,72$ ). Eines der ersten Items fragt ab, wie die Befragten nach ihrem persönlichen Empfinden einschätzen würden, wie weit das Schreiben ihrer Bachelorarbeit zurückliegt (Skala von 1 = nicht weit bis 6 = sehr weit). Durchschnittlich wurde 3,5 ( $s = 1,7$ ) angekreuzt. 10 Personen (38,46%) haben nur eine Bachelorarbeit geschrieben, 11 (42,31%) zwei und 5 (19,23%) mehr als zwei Bachelorarbeiten. Die Fächer, in denen die Bachelorarbeiten geschrieben wurden, variieren. Zusammengefasst wurden vier Bachelorarbeiten (15,38%) im Bereich der Naturwissenschaften, zwei (7,69%) in Lehramtsfächern und der Großteil, 20 (76,92%), in den Geisteswissenschaften verfasst.

### **Wirkung des Themas auf Studierende**

Da wir das Thema als eine mögliche Ursache von Emotionen annehmen, haben wir einleitend gefragt, welche Faktoren die Wahl des Bachelorarbeitsthemas beeinflussen. Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit anhand einer Skala (1 = keinen Einfluss; 6 = starken Einfluss) bei neun Gründen anzugeben, wie stark diese die Themenwahl ihrer Bachelorarbeit beeinflusst haben. Verglichen haben wir die Faktoren anhand einer Aufspaltung zwischen den Angaben 1-3 (= Bottom Box; kein bis geringer Einfluss) und 4-6 (= Top Box; stärkerer Einfluss). Als starken Einfluss benennen wir in diesem Zusammenhang Komponenten, bei denen mehr als 60% der Teilnehmenden 4, 5 oder 6 angekreuzt haben. Die fünf als am höchsten eingeschätzten Faktoren sind „Interesse am Thema“ (88,4%), „Vorwissen zum Thema“ (69,3%), „Relevanz des Themas für eigene Entwicklung“ (69,2%), „Emotionale Verbundenheit mit Thema“ (65,3%) und „Relevanz des Themas im wissenschaftlichen Diskurs“ (61,5%). Keinen oder nur einen geringen Einfluss auf die Themenwahl haben Faktoren, bei denen mehr als 60% 1-3 angekreuzt haben. Dies gilt nur für „Aufwand“ (Bottom Box = 73%). Aus diesen Daten lässt sich schließen, dass sowohl pragmatische Gründe wie vorhandenes Vorwissen zum Thema als auch persönliche Aspekte wie Interesse oder emotionale Verbundenheit mit dem Thema starken Einfluss auf die Themenwahl haben. Wie viel Aufwand ein bestimmtes Thema mit sich bringt, ist weniger ausschlaggebend.

Nach einer unserer Hypothesen gehen wir davon aus, dass sich das Thema von Bachelorarbeiten auf die Emotionen der Studierenden auswirkt, welche wiederum auf den Schreibprozess entweder motivierend oder hemmend wirken können. Mithilfe der Aussage „Mein Bachelorarbeitsthema hat Emotionen in mir hervorgerufen“ überprüfen wir in unserem Fragebogen diese Annahme. Wiederum konnten die Befragten anhand einer Skala (1 = gar nicht; 6 = sehr) den gestellten Aussagen widersprechen oder zustimmen. Der Modus liegt mit 38,5% bei einem Wert von 6. Niemand hat die Bewertung 1 angegeben. In der Top Box liegen 73,1% der Stichprobe, in der Bottom Box 26,9%. Bei Item 13, auf das im Anschluss noch genauer eingegangen wird, konnten die Teilnehmenden jene Emotionen ankreuzen, die das Bachelorarbeitsthema in ihnen hervorgerufen hat. Dabei haben 100% mindestens zwei Emotionen angegeben.

Das Bachelorarbeitsthema scheint also laut unseren Ergebnissen bei allen Teilnehmenden Emotionen hervorzurufen. Wie bereits erwähnt, konnte bei Item 13 aus einer Liste von 18 Emotionen angegeben

werden, welche davon vom Bachelorarbeitsthema hervorgerufen wurden. Alle Emotionen, die zur Auswahl standen, wurden mindestens einmal angekreuzt. Die folgende Grafik zeigt die Emotionen mit den zugehörigen relativen Häufigkeiten.

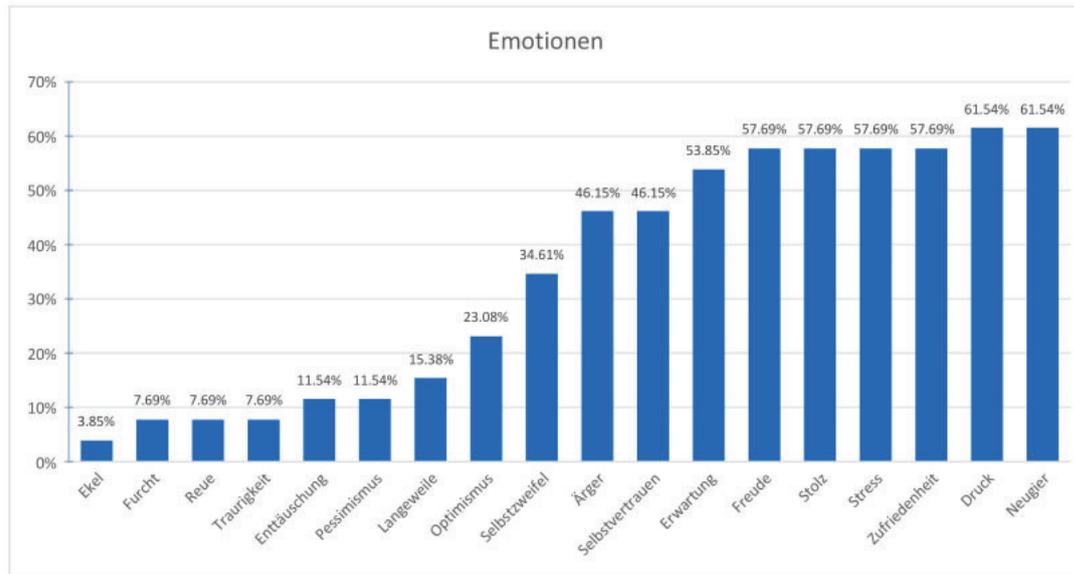


Abbildung 1: Säulendiagramm Emotionen

Am häufigsten, von 16 Personen, also 61,6% der Stichprobe, wurden die Emotionen Druck und Neugier angegeben. Die vier am zweithäufigsten vorkommenden Emotionen, also bei 15 von 26 Personen (jeweils 57,7%), sind Freude, Zufriedenheit, Stolz und Stress. Man kann hierbei erkennen, dass sowohl allgemein negativ als auch positiv konnotierte Emotionen angegeben wurden. Von nur einer Person (3,85%) wurde Ekel, von jeweils zwei Personen (jeweils 7,69%) wurden Furcht, Reue und Traurigkeit angegeben.

## Einflüsse auf den Schreibprozess

Die Ergebnisse weisen also darauf hin, dass unsere Annahme, nach der das Bachelorarbeitsthema Emotionen hervorruft, zutrifft. In unseren Hypothesen gehen wir nun weiter davon aus, dass Emotionen den Schreibprozess der Studierenden entweder motivierend oder hemmend beeinflussen können. Im folgenden zweiten Teil unserer Datenanalyse und -diskussion untersuchen wir diesen Zusammenhang.

## Einfluss des Themas

Zunächst haben wir untersucht, ob das Thema allein bereits den Schreibprozess beeinflusst. Dafür haben wir in Item 11 gefragt, wie stark Studierende den Einfluss (1 = kein Einfluss; 6 = starker Einfluss) des Themas auf insgesamt 17 verschiedene Aspekte des Schreibprozesses (z.B. „Fokussiertes Schreiben“)

empfinden. Auffällig hierbei ist, dass der Modus bei allen Aspekten entweder den Wert 1 oder 6 annimmt. Man kann also eine starke Polarität der Mehrheit erkennen. Die Mehrheit der Teilnehmenden nahm einen Aspekt des Schreibprozesses entweder ganz klar beeinflusst durch das Thema oder ganz klar nicht beeinflusst durch das Thema wahr. Das Thema scheint daher bestimmte Aspekte, wie „Thema eingrenzen“ klar zu beeinflussen, wohingegen es auf Aspekte wie „Einstieg ins Schreiben finden“ keinen Einfluss zu nehmen scheint. Kein Einfluss wurde bei fünf von 17 Aspekten angegeben, eine starke Einflussnahme des Themas auf den Schreibprozess bei zwölf von 17 Aspekten. Das Thema hat nach der Top Box (= starker Einfluss) sowie dem Median den stärksten Einfluss auf folgende Aspekte des Schreibprozesses in absteigender Reihenfolge: „Thema eingrenzen“ (Top Box = 73,10%; Median = 5), „Fachtexte lesen“ (Top Box = 69,2%; Median = 5) und „Forschungslücke identifizieren“ (Top Box = 65,4%; Median = 5). Keinen bis einen geringen Einfluss hat das Thema auf folgende Aspekte des Schreibprozesses, abermals nach der Bottom Box (= kein/geringer Einfluss) und dem Median bemessen in aufsteigender Reihenfolge: „Einstieg ins Schreiben finden“ (Bottom Box = 68,9%; Median = 3), „Zeit einteilen/Arbeit planen“ (Bottom Box = 65,4%; Median = 1,5) und „Text überarbeiten“ (Bottom Box = 65,4%; Median = 2). Je mehr der Aspekt des Schreibprozesses sich also auf den Inhalt direkt bezieht, desto mehr Einfluss nimmt das Thema auf diesen Aspekt.

### **Wirkung der Emotionen**

Wie sieht nun unabhängig vom Thema der Zusammenhang zwischen Emotionen und dem Schreibprozess aus? 61,5% der Teilnehmenden geben in Item 12b an, den Schreibprozess ihrer Bachelorarbeit als emotional empfunden zu haben, bei einem Median von 4 und einem Modus von 5 (1 = gar nicht; 6 = sehr). Das bedeutet, dass nach Item 12b 16 von 26 Teilnehmende den Schreibprozess als emotional wahrnehmen. Gleichzeitig haben jedoch in Item 13, wie bereits erwähnt, alle Teilnehmende mindestens zwei Emotionen aus einem Pool von 18 verschiedenen Emotionen angegeben, die das Bachelorarbeitsthema bei ihnen hervorgerufen haben soll. Darüber hinaus haben 25 von 26 Teilnehmenden in der darauffolgenden Frage nach der Stärke des Einflusses (1 = keinen Einfluss, 6 = starken Einfluss) dieser Emotionen auf ihren Schreibprozess für mindestens eine Emotion mindestens den Wert 4 angegeben, der für einen vorhandenen Einfluss steht. Nur ein\*e Teilnehmende\*r (ID 18) hat ausnahmslos seinen\*ihren Emotionen keinen Einfluss (1 = keinen Einfluss) auf seinen\*ihren Schreibprozess zugesprochen, obgleich er\*sie in dem darauffolgenden Item die Art des Einflusses als hemmend beschrieben hat. Zu erkennen bei ID 18 ist eine von ihm\*ihr getätigte Entscheidung bezüglich der Emotionen, die sich in Item 12 finden lässt: ID 18 gibt an, dass das Bachelorarbeitsthema Emotionen in ihm\*ihr hervorgerufen hat (mit einem Wert von 4), und gleichzeitig, dass er\*sie den Schreibprozess nicht als emotional empfunden hat. Dieser scheinbare Widerspruch klärt sich in den letzten drei Fragen von Item 12, bei denen er\*sie angibt, dass er\*sie die Emotionen im Schreibprozess reflektiert und verdrängt hat. Obgleich 38,4% den Schreibprozess als nicht bis wenig emotional empfunden haben, waren dennoch bei allen Teilnehmenden Emotionen vorhanden, die auf sie gewirkt haben. Doch haben sie bezüglich dieser vorhandenen Emotionen unterschiedlich agiert, wie sich in Item 12 zeigt.

Anhand von drei Aussagen haben wir das Bewusstsein der Befragten über ihre vom Bachelorarbeitsthema

hervorgerufenen Emotionen eruiert. Der Aussage „Ich habe die von meinem Bachelorarbeitsthema hervorgerufenen Emotionen zugelassen“ stimmten 34,6% mit 5 (1 = gar nicht; 6 = sehr) zu. Der Modus liegt ebenfalls bei 5 und die Top Box umfasst mit 73,1% die Mehrheit der Teilnehmenden. Der Modus der Aussage „Ich habe die von meinem Bachelorarbeitsthema hervorgerufenen Emotionen verdrängt“ liegt bei 1, absolut haben 13 Personen (50%) diese Aussage mit 1 bewertet. Die letzte Aussage bezüglich des Bewusstseins über Emotionen lautet: „Ich habe die von meinem Bachelorarbeitsthema hervorgerufenen Emotionen reflektiert“. Dabei ist die Bewertung ambivalent ausgefallen, da es zwei Modi gibt, nämlich 1 und 6. Das bedeutet gleich viele Teilnehmende (jeweils 23,1%) haben entweder angegeben, dieser Aussage gar nicht oder sehr zuzustimmen.

Dies lässt den Schluss zu, dass vom Thema hervorgerufene Emotionen während des Schreibprozesses vorhanden sind. Doch scheint es, wie ID 18 sehr exemplarisch zeigt, dass es nicht nur darum geht, ob Emotionen vorhanden sind oder nicht, sondern auch, inwiefern sich Studierende dieser Emotionen bewusst sind und wie sie schlussendlich mit den vorhandenen Emotionen umgehen. Dieser Umgang mit den Emotionen ist, wie Item 12 ersichtlich macht, individuell unterschiedlich.

Im Folgenden besprechen wir nun ausführlicher, auf welche Art die Emotionen, die nach Angabe unserer Teilnehmenden den stärksten Einfluss auf den Schreibprozess ausgeübt haben, die Studierenden beeinflusst haben (Item 15). Die Auswahl der Emotionen, die den Schreibprozess am stärksten beeinflussen, haben wir anhand von zwei zusammenhängenden Faktoren getroffen: Erstens ist es notwendig, dass mindestens  $\frac{1}{3}$  (34,62%) der Stichprobe diese Emotion empfunden haben (s. Item 13). Dies ist jedoch für die Relevanz dieser Emotion noch nicht hinreichend. Zusätzlich müssen mindestens  $\frac{2}{3}$  der Teilnehmenden, die diese Emotion empfunden haben, diese auch als den Schreibprozess stark beeinflussend bewertet haben (angegebener Wert von 4 bis 6; s. Item 14). Emotionen, die den stärksten Einfluss auf den Schreibprozess hatten, waren demzufolge „Selbstvertrauen“ (starker Einfluss bei 100% von 12 TN), „Neugier“ (starker Einfluss bei 93,75% von 16 TN), „Druck“ (starker Einfluss bei 93,75% von 16 TN), „Stress“ (starker Einfluss bei 93,33% von 15 TN), „Zufriedenheit“ (starker Einfluss bei 86,66% von 15 TN), „Erwartung“ (starker Einfluss bei 85,71% von 14 TN), „Freude“ (starker Einfluss bei 80% von 15 TN), „Stolz“ (starker Einfluss bei 80% von 15 TN), „Ärger“ (starker Einfluss bei 66,66% von 12 TN) und „Selbstzweifel“ (starker Einfluss bei 66,66% von neun TN). Den stärksten Einfluss auf den Schreibprozess nehmen also das „Selbstvertrauen“, die „Neugier“ und der „Druck“.

Wir haben nun angenommen, dass die Art des Einflusses von Emotionen als entweder motivierend oder hemmend auftreten kann, was wir in Item 15 mittels Likert-Skalen erfragt haben (1-3 = hemmend; 4-6 = motivierend). Die Emotionen, die den stärksten Einfluss auf den Schreibprozess ausüben, tun dies in folgender Weise: Selbstvertrauen ist von 91,66% der zwölf Teilnehmenden, die diese Emotion angegeben haben, als motivierend empfunden worden. Neugier kann man ebenfalls als sehr motivierend bezeichnen (als motivierend empfunden von 93,75% der 16 TN). Druck hingegen wird ambivalenter aufgefasst. 68,76% von 16 Teilnehmenden, die diese Emotion empfunden haben, empfinden sie als hemmend. Gleichzeitig empfinden jedoch 31,25% dieser 16 Teilnehmenden Druck als motivierenden Einfluss (s. Anhang, Tabelle A). Dies zeigt, dass die Art der Wirkung derselben Emotion abhängig von dem\*r Studierenden variieren kann. So wurden die Emotionen Selbstzweifel, Langeweile, Furcht, Reue

und Ekel einheitlich als hemmend empfunden, die Emotionen Optimismus und Traurigkeit einheitlich als motivierend. Der Großteil der Emotionen (n=11) wurde jedoch ambivalent aufgefasst. Neugier, Druck, Stress, Zufriedenheit, Freude, Stolz, Erwartung, Selbstvertrauen, Ärger, Enttäuschung und Pessimismus wurden von manchen Studierenden als motivierend empfunden. Für andere Studierende waren diese Emotionen jedoch hemmend. Die Verbindung der Items 13 bis 15 verdeutlicht somit, dass das Bachelorarbeitsthema nicht nur verschiedene Emotionen hervorruft und diese unterschiedlich stark den Schreibprozess beeinflussen, sondern auch, dass die Art der Auswirkung auf den Schreibprozess von den Studierenden abhängig ist.

Welche spezifischen Auswirkungen positive und negative Emotionen auf den Schreibprozess und die Studierenden gehabt haben, haben wir zusätzliche mittels zwei offener Fragen erfragt. Wobei besagte Emotionen bei diesen Fragen in keinem zwingenden Zusammenhang mit dem Bachelorarbeitsthema stehen, sie werden also nicht notwendig vom Thema hervorgerufen. Es geht lediglich darum, wie Studierende positive und negative Emotionen während ihres Schreibprozesses wahrgenommen und sich durch diese beeinflusst gefühlt haben. Anhand der Antworten der beiden Freitextfragen haben wir jeweils 15 Kategorien erstellt und anschließend die Antworten der Teilnehmenden diesen Kategorien zugeordnet. Daraus haben sich zwei Listen ergeben, die Auswirkungen von positiven und negativen Emotionen zeigen, einschließlich der absoluten Anzahl an Teilnehmenden, die diese Auswirkung angegeben haben. In Tabelle 1 haben wir die drei meistgenannten Auswirkungen von positiven und negativen Emotionen dargestellt.

<b>Auswirkungen von positiven Emotionen auf den Schreibprozess (absolute Zahl der Nennungen)</b>	<b>Auswirkungen von negativen Emotionen auf den Schreibprozess (absolute Zahl der Nennungen)</b>
Motivation (15)	Kein fokussiertes Schreiben (13)
Fokussiertes Schreiben (8)	Demotivation (7)
Freude am Schreibprozess (8)	Eustress (7)

Tabelle 1: Auswertung Freitextfragen

Es lässt sich an den Antworten erkennen, dass positive Emotionen den Schreibprozess auch positiv beeinflussen und dem fokussierten Schreiben sowie der Motivation förderlich sind. Hingegen sind negative Emotionen dem Schreibprozess hinderlich. Fehlender Fokus auf den Schreibprozess und Demotivation sind die Folge. Es hat sich anhand dieser Frage jedoch gezeigt, dass auch positive Emotionen negative Auswirkungen haben können und vice versa (s. Anhang, Tabelle B).

### **Zusammenhang zwischen dem Thema, den Emotionen und dem Schreibprozess**

Anhand des „fokussierten Schreibens“ als Aspekt des Schreibprozesses möchten wir den Zusammenhang zwischen Thema, Emotionen und dem Schreibprozess zeigen. Der Einfluss des Themas auf das fokussierte Schreiben wird sehr ambivalent empfunden. Die Top und Bottom Boxes (Top Box = Thema beeinflusst Schreibprozess; Bottom Box = Thema beeinflusst Schreibprozess nicht) liegen bei diesem

Aspekt am nächsten beisammen (Top Box = 42,2%; Bottom Box = 53,9%), wobei der Modus bei dem Wert 1 liegt. Somit ist nach der Mehrheit kaum eine Beeinflussung des fokussierten Schreibens durch das Bachelorarbeitsthema gegeben. Zusätzlich ist 69,2% der Teilnehmenden das fokussierte Schreiben einfach gelungen. Von 30,7% (8 von 26 TN) der Teilnehmenden, welchen das fokussierte Schreiben schwergefallen ist, haben zwei das Thema als das fokussierte Schreiben beeinflussend empfunden. Fünf von 26 Teilnehmenden haben keinen bis kaum einen Einfluss des Themas auf das fokussierte Schreiben wahrgenommen (einmal „keine Angabe“).

In Item 17 und 18 führen Teilnehmende als Auswirkung von positiven bzw. negativen Emotionen auf den Schreibprozess häufig das fokussierte bzw. nicht fokussierte Schreiben an, wobei sich diese Emotionen nicht notwendig auf das Thema beziehen. Bei acht von 26 Teilnehmenden wirken positive Emotionen als dem fokussierten Schreiben förderlich. 13 von 26 Teilnehmende empfinden negative Emotionen als dem fokussierten Schreiben hinderlich. Nun stellt sich die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen dem Einfluss des Themas auf fokussiertes Schreiben und dem Einfluss der Emotionen darauf besteht.

Das fokussierte Schreiben wird also durch positive Emotionen gefördert (acht TN) und durch negative Emotionen verhindert (13 TN). Gleichzeitig geben in Item 11 42,31% der Teilnehmenden an, dass das Thema das fokussierte Schreiben beeinflusst. Dies bedeutet nun nicht, dass ein Zusammenhang zwischen dem Einfluss des Themas und dem Einfluss von Emotionen bezüglich des fokussierten Schreibens besteht. Doch es zeigt sich deutlich, dass Emotionen das fokussierte Schreiben stark beeinflussen, wobei positive Emotionen diese Komponente fördern.

Weiters sind bei der Freitextfrage nach spezifischen Auswirkungen von positiven Emotionen auf den Schreibprozess (Item 17) die Emotionen Neugier (fünf TN) und Freude bzw. Spaß (sechs TN) dezidiert als dem Schreibprozess förderlich genannt worden. So meint ID 7 beispielsweise, dass „[p]ositive Emotionen, vor allem Neugier, [...] den Einstieg ins Schreiben einfacher gemacht und dabei geholfen [haben] Schreibblockaden zu überwinden“ (Item 17, ID 7). ID 12 bezieht die Neugier direkt auf sein\* ihr Thema, indem er\*sie schreibt, „[...] meine Neugierde/Interesse am Thema haben mich beim Schreiben beruhigt und motiviert“ (Item 17, ID12). Gleichzeitig wird die Emotion Neugier neben dem Druck in Item 13 am häufigsten als eine vom Bachelorarbeitsthema hervorgerufene Emotion (16 von 26 TN) angegeben. Die vom Thema hervorgerufene Neugier wird mit einer Mehrheit von 93,75% (bezogen auf eine Grundgesamtheit von 16 TN) in Item 15 als motivierend empfunden. Die Auswirkungen der Neugier als positive Emotion in Item 17 und die Auswirkung der vom Thema hervorgerufenen Emotion Neugier in Item 15 entsprechen sich demnach.

Folglich besteht ein Zusammenhang zwischen dem Thema von Bachelorarbeiten und den Emotionen, die es hervorruft, in Bezug auf ihre Wirkung auf den Schreibprozess. Denn, obgleich der Einfluss von Emotionen auf das fokussierte Schreiben als Beispiel in Item 17 in keinem direkten Zusammenhang mit dem Bachelorarbeitsthema steht, kann ein Bachelorarbeitsthema, welches positive Emotionen (z.B. Neugier) hervorruft, dem fokussierten Schreiben förderlich sein und sich konstruktiv auf den Schreibprozess auswirken. Themen können sich also, wenn sie eine als motivierend empfundene Emotion im Schreibenden hervorrufen, motivierend auf den Schreibprozess auswirken.

## Auswirkung auf die Entwicklung

Im letzten Teil unserer Analyse und Diskussion befassen wir uns mit der Wirkung des Schreibprozesses auf die Entwicklung der Studierenden als Schreibende im wissenschaftlichen Diskurs. Diesen Aspekt haben wir anhand von drei Aussagen des Items 21 betrachtet, indem die Teilnehmenden anhand einer Skala (1 = gar nicht; 6 = sehr) angeben konnten, wie sehr sie den Aussagen zustimmen. Die erste lautet: „Ich habe viel aus dem Schreibprozess meiner Bachelorarbeit mitgenommen“. 80,8%, 21 von 26 Personen der Stichprobe, liegen in der Top Box, stimmen also dieser Aussage zu. Der Modus beträgt 6, der Median liegt bei 5. Bei der zweiten Aussage („Seit dem Schreiben meiner Bachelorarbeit gehe ich selbstsicherer an wissenschaftliche Schreibprojekte heran“) fasst die Top Box 76,9% (20 von 26 TN) mit einem Modus von 6 und einem Median von 5. Der letzten Aussage („Seit dem Schreiben meiner Bachelorarbeit fällt es mir leichter, eine Position im wissenschaftlichen Diskurs zu beziehen und diese zu argumentieren“) wird mit einer Top Box von nur 53,9% (14 von 26 TN) zugestimmt, wobei der Modus ebenfalls 6 und der Median 4 ist. Allen drei Aussagen stimmen also mehr als die Hälfte der Stichprobe zu. Als ambivalent wird die dritte Aussage bewertet, da hier 38,4% in der Bottom Box liegen und der Rest keine Angabe dazu gemacht hat. Die Teilnehmenden nehmen also wahr, dass das Schreiben der Bachelorarbeit einen starken Einfluss auf Eigenschaften wie Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit hat. Wenn jedoch nach konkreten Fähigkeiten bzw. nach der Umsetzung dieser Eigenschaften in der Praxis gefragt wird, geben sie einen geringeren Einfluss an. Offen bleibt die Frage, ob das Schreiben der Bachelorarbeit tatsächlich weniger auf Fähigkeiten als auf Eigenschaften wirkt oder die Teilnehmenden dies nur so wahrnehmen. Möglicherweise besitzen sie die Fähigkeiten, trauen sich aber die praktische Anwendung nicht zu.

Es stellt sich nun die Frage, ob das Interesse am Thema, die Art der Emotionen (positiv oder negativ) bzw. die daraus resultierenden Erfahrungen im Schreibprozess eine Rolle für die Entwicklung spielen. Dies untersuchen wir anhand der Kombination der drei vorherigen Aussagen mit zwei weiteren aus Item 21. Die erste Aussage lautet: „Mein Bachelorthema hat mich interessiert“. 88,4% stimmten in der Top Box dieser Aussage zu. Es scheint aber keinen Zusammenhang zwischen dem Interesse am Thema und den vorherigen drei Aussagen bezüglich der Entwicklung zu geben, da ein hohes Interesse dennoch keine hohe Entwicklung vorhersagt. Dabei ist anzumerken, dass es bei der letzten Aussage („Seit dem Schreiben meiner Bachelorarbeit fällt es mir leichter, eine Position im wissenschaftlichen Diskurs zu beziehen und diese zu argumentieren“) und dem Interesse am wenigsten Überschneidungen von hohen bzw. niedrigen Bewertungen gab. Die zweite Aussage, anhand derer wir einen möglichen Zusammenhang analysieren, ist: „Ich habe gerne an meiner Bachelorarbeit geschrieben“. In der Top Box liegen hier 80,7%. Es können hier keine klaren Zusammenhänge festgestellt werden. Unabhängig davon, ob Teilnehmende gerne oder nicht gerne an der Bachelorarbeit schreiben, können sie etwas daraus mitnehmen. Auffallend ist, dass eine Kombination nicht vorkommt: Es gibt niemanden, der nicht gerne an seiner Bachelorarbeit geschrieben hat und gleichzeitig wenig bis nichts daraus mitgenommen hat. Woraus sich zeigt, dass auch negative Erfahrungen die Entwicklung vorantreiben und Lernpotential bieten können. Zusammenfassend lässt sich aus diesen Ergebnissen schließen, dass sowohl Freude als auch keine Freude am Schreiben der Bachelorarbeit den Einfluss auf die weitere

Entwicklung positiv wie auch negativ beeinflussen kann. Ob man gerne oder nicht gerne schreibt, kann wiederum vom Interesse am Thema hervorgerufen werden bzw. mit dem Thema in Zusammenhang stehen. Die Stärke des Interesses am Thema kann aber per se das Ausmaß der Entwicklung nicht vorhersagen. Unsere Vermutung ist daher, dass sowohl positive als auch negative Erfahrungen Lern- und Entwicklungspotential bieten. Ob und in welchem Ausmaß dies stattfindet, hängt schlussendlich von dem Umgang und der Auseinandersetzung mit den dahinter liegenden Emotionen von Seiten der Studierenden ab.

## Conclusio

Die Analyse unserer Ergebnisse hat somit ergeben, dass das Thema einer Bachelorarbeit die Ursache von Emotionen sein kann. Wir konnten feststellen, dass obgleich manche Studierende ihren Schreibprozess als nicht emotional einstufen oder auch meinen, das Thema habe keine Emotionen hervorgerufen, sie dennoch emotional mit ihrem Thema verbunden waren, wie anschließende Fragen gezeigt haben.

Geht man davon aus, dass alle empfundenen Emotionen zusammen eine Gesamtwirkung auf die Schreibenden haben, so zeigt sich, dass das Thema bei der Mehrheit der Teilnehmenden (53,84%) Emotionen hervorgerufen hat, die insgesamt als ambivalent empfunden werden. So kann ein Thema bei einer Person gleichzeitig Neugier und Langeweile hervorrufen, wobei erstere Emotion als motivierend und letztere als hemmend empfunden wird (s. z.B. ID 2). Dadurch schließt unsere Studie an die Aussage von Pany-Habsa (2020, 93) und die Ergebnisse von Dreo und Huber (2017, 114) an, die besagen, dass der Schreibprozess von sehr ambivalenten Emotionen begleitet wird.

Darüber hinaus wirken sowohl die vom Thema hervorgerufenen Emotionen als auch Emotionen anderen Ursprungs auf den Schreibprozess und können diesen fördern oder hemmen. Mit diesem Ergebnis schließen wir zugleich an Pany-Habsa (2020, 92) an, dass eine emotionale Verbundenheit der Schreibenden mit dem Schreibinhalt eng mit ihrer Motivation verbunden ist. Ob die Emotionen nun motivieren oder hemmen, liegt nicht per se an der Art der Emotion (positiv oder negativ), sondern variiert abhängig von den Studierenden und deren Umgang mit ihnen (s. Anhang, Tabelle A). Zu beachten ist, dass nicht alle Studierenden ihre Emotionen zugelassen haben, unabhängig davon, ob sie sich derer bewusst waren. Ist man sich der Emotionen im wissenschaftlichen Schreibprozess bewusst, so scheint es für den Schreibprozess hilfreich zu sein, konstruktiv mit ihnen umzugehen. Dies schreiben auch Dreo und Huber (2017, 114-115). Sie plädieren einerseits, die Emotionen zu kontrollieren und andererseits, sie für sich wirken zu lassen (Dreo & Huber, 2017, 114).

Auch die weitere Entwicklung der Studierenden wird anhand unserer Ergebnisse von emotionalen Erfahrungen während des Schreibprozesses beeinflusst. Vor allem nehmen die Teilnehmenden dies in Bezug auf persönliche Eigenschaften wie Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit wahr. Der Einfluss von positiven im Vergleich zu negativen Erfahrungen auf das Ausmaß der Entwicklung hängt wiederum vom Umgang der Studierenden mit ihnen ab. Positive Erfahrungen sagen eine erfolgreiche Entwicklung nicht per se vorher, genauso wie negative Erfahrungen eine erfolgreiche Entwicklung nicht generell blockieren. Jede emotionale Erfahrung bietet Lern- und Entwicklungspotential. Ob und wie dieses genutzt wird, obliegt den Schreibenden sowie deren Umgang und Auseinandersetzung mit ihren

Emotionen. Wie eine Interaktion mit Emotionen im Schreibprozess, unabhängig ob diese nun vom Thema hervorgerufen worden sind oder während des Schreibprozesses auftreten, genau aussehen könnte, wäre eine mögliche Ausgangsfrage für eine künftige Forschung.

Abschließend geht aus unseren Ergebnissen hervor, dass ein motivierendes Bachelorarbeitsthema für einen fokussierten Schreibprozess und die Motivation der Studierenden obgleich nicht hinreichend, so dennoch förderlich ist. Dies würde im Interesse der Studierenden dafürsprechen, ihnen die Möglichkeit zu gewähren, ein für sie motivierendes Thema zu beforschen.

## Literaturverzeichnis

Bhatti, A., E. Frenzel, C. Mair unter der Eggen, & M. Prchal (2019). Zwischen Stolz und Angst: Studierende mit anderer Erstsprache als Deutsch und ihre Gefühle zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch. *Zisch: Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung*, 1(1), 19-30. Aufgerufen am 21.12.2020 von <https://ojs.pzle.univie.ac.at/ojs/index.php/zisch/article/view/11>.

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 u.a.: De Gruyter.

Dreo, K., & B. Huber (2017). Wie Studierende wissenschaftliches Schreiben empfinden. Eine quantitative Studie. *JoSch – Journal der Schreibberatung*, 02/2017, 107-116. Aufgerufen am 18.12.2020 von [https://www.wbv.de/de/journals/zeitschriften/josch/artikel/shop/detail/name/\\_/0/1/JOS1702W107/facet/JOS1702W107////////nb/0/category/1539.html](https://www.wbv.de/de/journals/zeitschriften/josch/artikel/shop/detail/name/_/0/1/JOS1702W107/facet/JOS1702W107////////nb/0/category/1539.html).

Girgensohn, K. (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: DUV.

Hauk, C., & K. Mair (2020). „Das Einfach-Drauflos-Schreiben - das nehme ich mit“: Was Studierende aus ihrem privaten Schreiben für ihre Seminararbeiten lernen. *Zisch: Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung*, 2, 26-40. Aufgerufen am 21.12.2020 von <https://ojs.pzle.univie.ac.at/ojs/index.php/zisch/article/view/26>.

Herbsthofer, T. M. (2015). *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Aufgabenkulturen und ihre Auswirkungen auf die Textqualität* Diplomarbeit. Universität Wien, Wien Aufgerufen am 10.01.2021 von [http://othes.univie.ac.at/38372/1/2015-08-04\\_0802568.pdf](http://othes.univie.ac.at/38372/1/2015-08-04_0802568.pdf).

Hayes, J. R., & L. S. Flower (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (3-30). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Hrsg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (1-27). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kruse, O. (2007). *Keine Angst vor dem leeren Blatt*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Molitor-Lübbert, S. (1996). Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In H. Günther, & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit*. Bd. 2 (1005-1027). Berlin & New York: Walter de Gruyter.

Moosbrugger, H., & A. Kelava (2008). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.

Narr, W.-D., & J. Stary (1999). Vorwort. In W.-D. Narr, & J. Stary (Hrsg.), *Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens* (S. 9-14). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Narr, W.-D. (1999). Schreiben – Einsichten und Ratschläge eines Sozialwissenschaftlers nach über 80 Semestern. In W.-D. Narr, & J. Stary (Hrsg.), *Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens* (S. 87-105). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Pany-Habsa, D. (2020). »Seien Sie sicher, das wird für Sie kränkend sein«. Ein reflexiv-praxeologischer Blick auf das wissenschaftliche Schreiben. In S. Knaller, D. Pany-Habsa, & M. Scholger (Hrsg.), *Schreibforschung interdisziplinär* (81-96). Bielefeld: transcript.

Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück.

Wrobel, A. (1995). *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Berlin & Boston: De Gruyter.

Zimbardo, P., R. Gerrig, & R. Graf, R. (2004). *Psychologie*. München: Pearson Studium.



## Bewegtes Schreiben

### Das Entwickeln einer Fragestellung ist (k)ein Spaziergang

Ilona Matusch, Katharina Schrems (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Brigitte Römmer-Nossek, Universität Wien)

#### Abstract:

Viele Schriftsteller\*innen sind begeisterte Spaziergänger\*innen, diese Tätigkeit könnte auch für wissenschaftliches Schreiben produktiv eingesetzt werden. Im Rahmen dieser empirischen qualitativen Forschung haben wir untersucht, wie Studierende das Einbinden von Gehen bei einer Schreibübung zum Entwickeln einer Forschungsfrage empfinden. In vorangegangenen Studien wurde die Kombination von Schreiben mit Gehen im schulischen Kontext bereits erforscht, doch wie sieht dies im studentischen Kontext aus? Für dieses Forschungsprojekt wurde eine eigene Einheit im Rahmen des Schreibmentoring-Programms der Universität Wien entwickelt und mit sechs Teilnehmenden durchgeführt. Um die Erfahrungen der Teilnehmenden festzuhalten, wurde anschließend eine Gruppendiskussion durchgeführt, die mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass das Einbinden eines Spaziergangs zwischen zwei Schreibübungen als positiv wahrgenommen wurde. Eine zentrale Erkenntnis ist, dass der angeleitete Themenspaziergang einerseits als Möglichkeit zur produktiven Weiterentwicklung der zuvor ausformulierten Gedanken diene und andererseits als angenehme Pause wahrgenommen wurde. Darüber hinaus wurde die Einheit insgesamt als produktiv und als Möglichkeit zum Konkretisieren der Forschungsfrage wahrgenommen.

**Keywords:** Forschungsfrage, wissenschaftliches Schreiben, Schreibkompetenz, Themenspaziergang, Schreibmentoring

#### Empfohlene Zitierweise:

Matusch, I., & K. Schrems (2021): Bewegtes Schreiben. Das Entwickeln einer Fragestellung ist (k) ein Spaziergang. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 5, 38-48. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210503>



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

## **Bewegtes Schreiben**

### Das Entwickeln einer Fragestellung ist (k)ein Spaziergang

Ilona Matusch, Katharina Schrems (Universität Wien)

#### **Einleitung**

Schon Platon hat Schreiben und Gehen kombiniert. Der Philosoph der Antike hat diese Kombination mit seinen Schülern genutzt, um seinen Geist durch die Bewegung zu beflügeln. Diese Kunst wird als Peripatetik bezeichnet (Kaiser, 2013). Wenn Ait-Mekourta (2017) vom peripatetischen Schreiben spricht, dann bezieht sie sich auf Unterrichtsmodelle, die das Gehen in Schreibübungen und Schreibprojekte integrieren. In ihrer Studie, die sie im Buch „Schreiben und Gehen“ darstellt, zeigt sie die Vor-, aber auch Nachteile solcher Lehrstrategien im schulischen Kontext auf. Wie sieht es im universitären Umfeld aus? Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses unserer Arbeit steht die universitäre Schreibberatung, die sich auf die Vermittlung und Förderung von Schreibkompetenz und Schreibprozess von Studierenden konzentriert.

Seit dem Wintersemester 2013 wird das Programm des Schreibmentorings an der Universität Wien angeboten, seit 2018 als Erweiterungscurriculum (Römmer-Nossek & Kuntschner, 2021). Dabei unterstützen ausgebildete Schreibmentor\*innen Studierende bei ihren wissenschaftlichen Schreibprojekten und erarbeiten mit ihnen gemeinsam Fragen zum wissenschaftlichen Schreibprozess. Die Mentoringeinheiten sind freiwillig und finden wöchentlich statt. Im Rahmen dieser Einheiten bemerkten wir, dass es Studierenden schwerfällt, den Schreibprozess als solchen zu erfassen. Sie vermittelten uns zudem, dass sie keine beziehungsweise wenig Vorstellung davon hatten, dass ein Schreibprojekt in mehrere Phasen eingeteilt werden kann. Studierende wissen demnach nicht, wie man in den einzelnen Phasen vorgehen kann. Die Darstellung eines Schreibprojekts in aufeinanderfolgenden Phasen bietet hilfreiche Orientierung beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten. Auch wenn Schreibprozesse individuell ablaufen, unterstützt ein lineares Modell beim Verständnis des rekursiven Prozesses. Eines dieser Modelle, das sich im deutschsprachigen Raum etabliert hat, beschreiben Girgensohn und Sennewald (2016, 101f), siehe auch Wolfsberger (2016, 19f). Es weist fünf Phasen auf. Die für diese Studie ausgewählten relevanten Phasen eines Schreibprojekts sind die erste (Themenfindung und Orientierung) und die zweite, die des Strukturierens. Bei dieser zweiten Phase liegt der Fokus auf der Sichtung des Materials und auf der Strukturierung des Schreibprojekts. Hierbei geht es unter anderem darum, die Forschungsfrage für ein wissenschaftliches Schreibprojekt zu entwickeln. Wir wollten herausfinden, inwieweit Studierende in ihrem wissenschaftlichen Schreiben mit einer „bewegten“ Erweiterung einer erprobten Schreibübung unterstützt werden können. Dabei konzentrierten wir uns auf unsere Erfahrungen, die wir als Schreibmentorinnen an der Universität Wien gemacht haben: Nämlich, dass Studierende mit Schreibproblemen sich oft nicht bewusst sind, dass in Phasen gedachte Schreibprojekte bei der Erstellung von wissenschaftlichen Arbeiten eine hilfreiche Ressource darstellen.

Das zweite Problem, das wir beobachtet haben, war, dass wissenschaftliche Schreibprojekte von vielen Studierenden vor allem in den ersten Phasen als besonders schwierig empfunden werden. Aus eigener Erfahrung wissen wir, dass bei derartigen Denk- und Schreibblockaden Bewegung helfen kann innere Widerstände aufzulösen. Folglich ergab sich daraus für uns die Fragestellung: Wie erfahren Studierende das Einbinden von Gehen bei einer Schreibübung zum Entwickeln der Forschungsfrage?

Herangezogen haben wir dafür die im Schreibmentoring bewährte Schreibübung „Der Dreischritt. Entwicklung einer Fragestellung“ (Grieshammer et al., 2019, 178f). Wir haben eine eigene Schreibmentoringeinheit zum Thema „Entwicklung einer Fragestellung“ entworfen, bei der wir den „Dreischritt“ mit zwei weiteren Übungsteilen kombiniert und so zu einer eigenen Übung weiterentwickelt haben. Weiters bauten wir als theoretische Säule zu Beginn die Einführung in das Phasenmodell von Schreibprojekten ein. Anhand dieser Schreibmentoringeinheit haben wir exemplarisch untersucht, wie Studierende diese (vermutlich erste) Erfahrung mit der Kombination aus Gehen und Schreiben empfinden. Weitere Fragen, die wir uns bzw. den Teilnehmenden stellten: Wird das Gehen tatsächlich als hilfreich für die Entwicklung der Forschungsfrage empfunden? Folgende Annahmen haben wir dazu im Vorfeld getroffen: Die Schreibübung „Der Dreischritt. Entwicklung einer Fragestellung“ wird mit der Erweiterung eines bewegten Teils von den Proband\*innen als positiv empfunden. Durch die Integration des Gehens in die Schreibübung kann den Studierenden Schreibprozesswissen über das Phasenmodell eines wissenschaftlichen Schreibprojekts nahegebracht werden.

## Theoretische Verortung

Unsere Praxiserfahrung bei der Durchführung von Schreibmentoringeinheiten an der Universität Wien vom Sommersemester 2020 bis zum Sommersemester 2021 spiegelt sich in der Theorie der Schreibforschung wider. Berning hält fest, dass „der Aufbau und die Weiterentwicklung eines Bewusstseins mit Blick auf die Steuerung des Schreibprozesses (Prozessreflexion)“ auch im universitären Schreiben wichtig sind (2011, 16). Baumann beschreibt Schreibbewusstsein als „ein fundiertes, weit reichendes Verstehen von Schreiben und Schriftlichkeit“ (2006, 296). Er stützt sich dabei auf die Language-Awareness-Forschung, „die das Konstrukt *Schreibbewusstsein* in vier Bereiche auffächert“ (Baumann 2006, 296, kursiv im Original). Zu diesen vier Bereichen zählen: Performanz, Kognition, Reflexion und Selbstkritik. Berning (2011, 12) fügt eine fünfte Komponente hinzu, nämlich Metakognition: „Sie beschreibt die Fähigkeit des Schreibers bzw. der Schreiberin, sich der Komplexität des Schreibprozesses bewusst zu sein und den schwierigen Prozess bis zum Finden der End-Gestalt erfolgreich zu steuern.“ In Bezug auf unsere Forschungsfrage bedeutet das, dass diese Fähigkeit gestärkt werden kann, indem Studierende durch eine gesetzte Intervention, das Gehen, aus dem Verharren am Schreibtisch herausgeholt werden. Unterstützt wird unsere Annahme auch vom Schreibkompetenzmodell von Beaufort (2014, 161f). Hier findet sich das Schreibprozesswissen als eine von fünf Wissensdimensionen, die für die Ausbildung der Schreibkompetenz wichtig sind. Wer also weiß, dass es einen Schreibprozess gibt und wie er ablaufen kann, ist überhaupt erst in der Lage, Schreibprojekte wie wissenschaftliche Arbeiten erfolgreich zu meistern. Wenn dieses Schreibprozesswissen durch Schreibübungen verbunden gleich selbst erlebt werden kann, fördert

dies das Verständnis dazu, so unsere Überlegungen, und wir banden diese Überlegungen bei der Entwicklung der Einheit ein.

Die prozessorientierte Schreibdidaktik denkt ein Schreibprojekt in Phasen. Dieses Modell beschreiben auch Girgensohn & Sennewald (2016, 101f). Schreibprojekte werden dabei in folgende fünf Phasen eingeteilt: 1. Themenwahl, 2. Strukturieren, 3. Rohtext schreiben, 4. Überarbeiten der Erstfassung und 5. Endfertigung. Mit dem Verständnis und dem Wissen, dass Schreibprojekte in Teilschritte unterteilt werden können, sollen Studierende bei der Entwicklung ihrer Schreibkompetenz unterstützt werden. Schreibübungen werden hier bei der Begleitung von Studierenden in den einzelnen Phasen bei Herausforderungen im Schreibprozess eingesetzt.

„Der zu gehende Weg kann sinnbildlich und ganz real für den Gestaltfindungsprozess stehen.“ (Ait-Mekourta, 2017, 89): Gehen kann integrierend in den Schreibprozess als Hilfsmittel bei der Ausbildung von Schreibkompetenz eingesetzt werden. Erreicht werden kann damit, dass Studierende ihr Schreibbewusstsein schärfen. Wenn jemand sein Schreibbewusstsein stärkt und sich dadurch der Komplexität des Schreibprozesses gewahr wird, kann er andere Ressourcen ausbilden, um damit umzugehen. Eine der Ressourcen kann das Gehen sein. Diese Annahme zur Auswirkung des Gehens auf Schreibende denken wir weiter, denn neben der Vermittlung von Phasen (Schritten) im Schreibprozess sowie der Vermittlung von Phasen (Teilschritten) eines Schreibprojekts kann durch das Gehen (mit Schritten) auch der Körper als Ressource für das Schreiben ins Bewusstsein gebracht werden. Daraus schlossen wir, dass Schreiben und Gehen zu kombinieren hier sinnvoll eingesetzt werden kann, wenn Prozessbewusstsein vermittelt werden und Teilprozesse bewusst gemacht werden sollen. Um einen weiteren konkreten Nutzen für die Studierenden anbieten zu können, widmeten wir die Übung dem Thema der Forschungsfragen-Entwicklung. Welchen Einfluss das Gehen im Kontext einer Schreibübung haben kann, untersuchen wir im Rahmen unseres Experiments, das wir im Folgenden beschreiben. Eine detaillierte Darstellung haben wir im Anhang festgehalten.

## **Methode**

Bei diesem Forschungsprojekt handelt es sich um eine exemplarische empirisch-qualitative Studie. Sechs Mentees nahmen teil. Nach der Online-Einheit, in der zwei Schreibübungen mit einem eigens entwickelten Themenspaziergang kombiniert wurden, wurde eine retrospektive Gruppendiskussion durchgeführt. Dabei stützten wir uns auf die Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000). Damit wurden die Erfahrungen und Erinnerungen der Teilnehmenden erhoben und anschließend mit einer an die qualitative Narrationsanalyse angelehnte Kodiermethode ausgewertet und interpretiert (Przyborski et al., 2014). Aufgrund der im Sommersemester 2021 herrschenden Corona-Pandemie galten Kontaktbeschränkungen. Die Anleitung der Schreibmentoringeinheit und die anschließende Gruppendiskussion hielten wir ausschließlich online über das Videokonferenz-Programm Zoom ab. Dabei teilten wir uns die Rollen der Moderation und Beobachtung auf. Als Lehrunterlage und Visualisierung verwendeten wir eine dafür gestaltete Powerpoint-Präsentation.

Die Stichprobe setzte sich aus sechs Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen zusammen, Psychologie (3), katholische Theologie (1) und Bildungswissenschaft (2). Die Kriterien, um an der

Untersuchung teilzunehmen, waren ein aktives Studium an der Universität Wien und ein aktuelles wissenschaftliches Schreibprojekt. Insgesamt nahmen drei weibliche und drei männliche Personen teil, wobei sich fünf der Studierenden in unterschiedlichen Abschnitten eines Bachelorstudiums und eine Studierende im Masterstudium befanden. Zu Beginn wurde abgefragt, ob die Teilnehmenden bereits Erfahrung mit dem Programm des Schreibmentoring gemacht haben. Dabei stellte sich heraus, dass drei der sechs Studierenden das Schreibmentoring schon in Anspruch genommen hatten.

Die von uns entwickelte Schreibmentoringeinheit setzt sich wie folgt zusammen: aus einer theoretischen Einführung zum Thema „Schreibprozess mit dem Fokus auf das Entwickeln einer Forschungsfrage“, einem themengeleiteten Freewriting, einem Themenspaziergang und der Durchführung der Dreischritt-Methode zur Entwicklung einer Fragestellung. Da es das Ziel war, die Erfahrungen der Studierenden so aktuell wie möglich zu dokumentieren, haben wir als Methode der Datenerhebung eine anschließende Gruppendiskussion gewählt. Mit Hilfe dieser konnten wir die Meinungen der Teilnehmenden direkt nach der Durchführung verbal festhalten. Die Gruppendiskussion dauerte 46 Minuten. Die moderierende Schreibmentorin orientierte sich dabei an einem vorab festgelegten Leitfaden und fragte gegebenenfalls nach. Die Leitfadenfragen für die Gruppendiskussion wurden im Diskussionsstil von der Moderatorin, beziehend auf die Teilnehmenden und ihre Beiträge, gestellt.

Die erste Frage wurde bewusst offen gehalten, um die Erinnerung zu wecken und einen Erzählfluss zu generieren. Sie lautete: *Was habt ihr in den letzten eineinhalb Stunden gemacht und wie habt ihr es erlebt?* Diese Frage wurde von allen beantwortet. Die zweite Frage bezog sich bereits auf das zuvor Erzählte und richtete sich an diejenigen in der Gruppe, die es schwierig fanden beim Gehen auf das Thema fokussiert zu bleiben oder denen das gar nicht möglich war: *Was glaubt ihr, was es war, dass ihr das Gehen trotzdem positiv erlebt habt?* Diese Frage wurden von zwei Teilnehmenden beantwortet. Die dritte Frage bezog sich auf den Schreibprozess und ihre eigene Einschätzung dazu: *Wie denkt ihr über euren eigenen Schreibprozess nach und wie sind eure Einstellungen zu eurem eigenen Schreibprozess?* Diese Frage wurde von allen beantwortet. Die vierte Frage widmete sich dem Eingrenzen des Themas und der Forschungsfrage: *Welche Probleme tauchen bei euch auf, wenn ihr eine Fragestellung formuliert und welche Strategien habt ihr bisher eingesetzt?* Fünf Teilnehmende haben diese Frage beantwortet. Die fünfte Frage bezog sich auf den Einfluss des Gehens auf das Schreiben und die Empfindungen dazu: *Würdet ihr diese Kombination empfehlen? Wie würdet ihr die gesamte Übung bewerten?* Alle sechs Teilnehmenden haben diese Fragen beantwortet. Zum Abschluss gab es noch die Einladung für darüberhinausgehende Anmerkungen. Diese Gelegenheit nutzte ein Teilnehmender. Der Vorgang der Erhebung und Auswertung der Daten wird in einem nächsten Schritt genauer erläutert.

## **Erhebung und Auswertung der Daten**

Aus der mit Bild und Ton gesicherten Gruppendiskussion wurden die insgesamt 46 Redeminuten mithilfe des Programms Amberscript transkribiert. Dabei wurden keine sprachlichen Stützen, wie „Hm“ oder „Ähm“ oder andere Auslassungen berücksichtigt. Die Daten wurden anschließend der zusammenfassenden und strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) folgend kodiert. Hier wurde anfangs deduktiv sowie im Laufe des Auswertungsprozesses auch induktiv vorgegangen. Die

deduktiven Kategorien wurden anhand der Leitfadenfragen in der Gruppendiskussion erstellt, neue Unterkategorien entstanden im Laufe des Prozesses und andere (Unter-)Kategorien wurden wieder verworfen. Um die einzelsubjektive Einordnung des Materials so gering wie möglich zu halten, wurden die Daten ausschließlich gemeinsam im Forschungsteam analysiert. Die Analyse erfolgte schrittweise, indem Sequenzen in Kodes paraphrasiert und in einem nächsten Schritt in Kategorien zusammengefasst wurden. Dabei entstanden die Unterkategorien. Auffälligkeiten, Unterschiede und Zusammenhänge wurden in Memos festgehalten. Mithilfe eines Kodierparadigmas, wie es in der Grounded Theory angewendet wird (Böhm et al. 2008), wurden die Ergebnisse in Beziehung gebracht, zusammengefasst und visualisiert. So spinnen wir einen roten Faden für die Ergebnisdarstellung in einem Cluster.

Folgende Kategorien wurden erstellt:

„Empfinden der Durchführung“	„Schreibprozess / Schreibstrategien“	„Forschungsfrage“	„Gehen“
Ganze Übung Teil 1 / Freewriting Teil 2 / Spaziergang Teil 3 / Dreischritt	Selbsteinschätzung Probleme	Strategien Probleme	Empfinden Arbeit/Freizeit Funktion des Gehens Gruppendiskussion / Reflexion

Tabelle 1: Kategorien für die Analyse

## Herausforderungen und Grenzen der Methode

Da zum Zeitpunkt der Durchführung Kontaktbeschränkungen bestanden, entschieden wir uns dazu, die Schreibmentoringeinheit, also die Schreibübungen mit dem kombinierten Themenspaziergang sowie die Gruppendiskussion online, via Zoom, abzuhalten. Unter diesen Umständen war dies die einzige Möglichkeit die Studie umzusetzen. Hätte es zu diesem Zeitpunkt keine Kontaktbeschränkungen gegeben, hätte die Umsetzung in einem Live-Setting stattgefunden. Bei der gewählten Methode der Gruppendiskussion muss beachtet werden, dass es dadurch zu einer Beeinflussung der einzelnen Sprachbeiträge durch die jeweils vorherigen Kommentare gekommen ist. Um eine solche gegenseitige Beeinflussung der Teilnehmenden zu vermeiden, hätte man mit den Studierenden Einzelinterviews durchführen können. Wir haben uns für die Gruppendiskussion auch deswegen entschieden, da das gemeinsame Reflektieren dem Gruppencharakter einer Schreibmentoringeinheit eher entspricht.

Ein weiterer Punkt, der einen nicht messbaren Einfluss auf das Projekt hatte, war das Wetter an dem Tag der Studiendurchführung. Aufgrund von Regenschauern wurde das Projekt einmal um eine Woche verschoben und schlussendlich am 20.04.2021 von 11:00 bis 14:00 Uhr, bei stabilem Wetter ohne Regen abgehalten. Inwieweit sich die Ergebnisse durch die oben angeführten Einschränkungen bzw. Anpassungen verändern würden, ist aus heutiger Sicht nicht beantwortbar.

## Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der zusammenfassenden und strukturierenden Inhaltsanalyse dargestellt. Anfangs gehen wir auf die von den Studierenden geäußerten Problematiken

bezüglich der Entwicklung einer Forschungsfrage ein. In einem nächsten Schritt beschreiben wir, wie sie das Erleben der drei Übungen (Freewriting, Themenspaziergang und Dreischritt) im Einzelnen beschrieben haben. Um unsere Fragestellung beantworten und aufgestellten Annahmen überprüfen zu können arbeiten wir in einem abschließenden Schritt besonders die Funktion des Gehens und das Erleben des Themenspaziergangs und abschließend das Empfinden der gesamten Mentoringeinheit der Teilnehmenden heraus.

### **Die Problematiken bei der Entwicklung einer Forschungsfrage**

Die Teilnehmenden bestätigten generell die Probleme, die in der Theorie abgebildet werden: Die Entwicklung einer Fragestellung und das Eingrenzen des Themas für eine wissenschaftliche Arbeit stellte für alle Teilnehmenden eine Herausforderung dar. Die genannten Probleme sind: die Forschungsfrage ist zu allgemein; das Thema ist zu groß (Z. 282-283; 326-327; 329-331); es werden zu viele Variablen verwendet (Z. 331); die Forschungsfrage wird während des Schreibprozesses immer wieder an das Geschriebene angepasst (Z. 289-290). Eine Kategorie, die zu betonen ist, ist jene der „Strategien beim Entwickeln der Forschungsfrage“, die bei der Auswertung der Daten entstanden ist. Hierzu zeigte sich zum Beispiel, dass ein Teilnehmender, der kein Vorwissen zum Thema Schreibprozess hatte, in seiner Bewertung seiner Strategie eher selbstkritisch war: „Bleibe beim Schreiben nicht bei einem Thema/Kapitel – Schreibe einmal da und einmal dort. Aber es ist nicht in einem. Glaube das ist eher die Unorganisation, die ich habe“ (Z. 237-243). Im Hinblick auf die Forschungsfrage bestätigt dies, dass Studierende generell Bedarf an Unterstützung beim Entwickeln einer eigenen Fragestellung haben.

### **Empfinden der Übungen im Einzelnen**

Die einzelnen Teile der Übung wurden unterschiedlich, jedoch einhellig positiv wahrgenommen. Bei der Bewertung des ersten Teils mit dem Freewriting kommt einerseits Überraschung bei denjenigen, die diese verschiedenen Schreibübungen nicht kannten, zur Sprache. Andererseits zeigten die Teilnehmenden, die mit der Methode des Freewritings bereits vertraut waren Freude darüber, dass das mehrmalige Üben ihnen dabei geholfen hat es noch effektiver für sich zu nutzen. Einer der Teilnehmenden meinte dazu: „Ich fand das Freewriting super - durch das Schreibmentoring bereits Erfahrung, konnte bei Freewriting tatsächlich etwas finden und einen Satz zum Schluss formulieren.“ (Z. 89-96)

Bei dem Übungsteil des Themenspaziergangs gingen die Empfindungen in verschiedene Richtungen bezüglich Schwierigkeiten und Lösungsansätze und Unterstützungswert für die Teilnehmenden. Es wurde rückgemeldet, dass es schwierig war, sich auf das Thema zu konzentrieren. Der Spaziergang wurde zudem als hilfreich für neue Entwicklungsschritte für die Forschungsfrage angesehen. Es gab verschiedene Rückmeldungen zum Wert der Unterstützung, das heißt, die einen empfanden ihn als willkommene Ablenkung, die anderen als verstärkte Konzentrationsmöglichkeit. Die Herausforderungen, die vor allem von zwei Teilnehmenden angesprochen wurden, können durch folgende Aussage unterstrichen werden: „Gedanken schweifen ab (...) man lässt sich ablenken“ (Z. 10-14). Eine spannende Rückmeldung für uns war auch, das Erleben, dass das Nicht-Schreiben und bewusste nicht ans Thema

denken, für die folgende Forschungsfrage-Übung hilfreich war: „Obwohl ich nicht immer daran gedacht habe, war es produktiv“ (Z. 165-166). Ein Teilnehmer hielt sich nicht an die Instruktionen und notierte während des Spaziergangs sechs bis sieben konkrete Fragen am Handy (es handelte sich um Fragen an seine Studiengruppe, da er seine Seminararbeit in einer Gruppe erarbeitet). Er meinte: „Das hat meine Gedanken einfach ein bisschen auf den Punkt gebracht und durch das Niederschreiben der Fragen konnte ich sie ablegen und den Kopf frei bekommen.“ (Z. 445-451).

Wie bereits erwähnt, wurde der Themenspaziergang als positiv empfunden – dazu exemplarisch folgende Rückmeldungen: „Ich konnte mich mit dem Thema beschäftigen und fand das gut“ (Z. 14-15), ein anderer Teilnehmender sah für sich positiv: „Ich fand das sehr gut zum Nachdenken“ (Z. 27).

Ein Teilnehmender formulierte die positive Empfindung wie folgt: „Es geht dann irgendwann ein selbstlaufender Motor an und dann entwickeln sich die Gedanken von selbst“ (Z. 34 -37). Ein anderer Teilnehmender meinte: „Währenddessen habe ich mir gedacht, warum eigentlich nicht öfter mit Forschungsfrage oder Thema spazieren gehen?“ (Z. 431-432).

Der dritte Übungsteil, der Dreischritt wurde als konkretisierend empfunden und strukturierend für die Gedanken rund um das eigene einzugrenzende Thema und die Fragestellung. Betont wurde dabei von den Teilnehmenden, dass die Wiederholung und das Ziel in dieser Übung hilfreich waren: „Da habe ich öfter das gleiche geschrieben (...) und da habe ich auch über ein anderes Thema nachgedacht“ (Z. 40-41). Ein Teilnehmender ist auf den Effekt der Übung eingegangen und hat beschrieben: „Es ist, wie wenn man einem Freund erklärt, woran man gerade arbeitet, und da bin ich auf Fragen zurückgekommen, die eine andere Perspektive auf eigene Arbeit bieten“ (Z. 455-459). Durch die Übung des Dreischritts kam ein anderer Teilnehmer zu der Erkenntnis, dass seine Forschungsfrage noch zu allgemein formuliert ist: „Und was mir der Dreischritt aufgezeigt hat ist, dass mein Thema/Forschungsfrage viel zu allgemein und zu groß und noch zu viel beinhaltet“ (Z. 324-326).

### **Empfinden der gesamten Schreibmentoringeinheit**

Der Kategorie „Empfinden der Durchführung“ konnten viele Sprachbeiträge zugeordnet werden. Sie thematisieren, wie die Studierenden die gesamte Studieneinheit wahrgenommen haben.

Die Teilnehmenden nahmen drei Elemente als unterstützend wahr: Erstens war ihnen wichtig, dass die Übung mit einem klaren Ziel (Thema eingrenzen, Forschungsfrage entwickeln) gemacht wurde und nicht einfach so. Zweitens betonten sie die Bedeutung einer externen Anleitung durch Schreibmentorinnen. Und drittens wiesen sie auf die Wichtigkeit einer klaren Struktur bei den Fragen, die Schritt für Schritt durch die Übung führten, hin. Die gesamte Schreibübung wurde von allen Teilnehmenden als positiv bewertet. Folgendes Zitat unterstreicht die Ergebnisse: „Die Übung hat gezeigt: Spazierengehen könnte ich noch produktiver nutzen (...) vorher Freewriting und nach dem Gehen ein Ziel weiterzumachen.“ (Z. 490-496).

## Diskussion: Funktion des Gehens

Besonders spannend waren für uns die Ergebnisse zum Themenspaziergang. Generell wurde dieser Teil der Gesamtübung von allen sechs Teilnehmenden positiv empfunden, wenn auch auf individuelle Weise. Die Distanzierung zum Schreiben selbst sowie die Körperlichkeit wurde angesprochen. Formulierungen wie „frei“ kamen verstärkt vor und die Ablenkung wurde in verschiedener Weise thematisiert, aber dennoch positiv interpretiert bzw. dargestellt.

Die vor der Auswertung deduktiv erstellten Kategorien in der Ergebnisanalyse erwiesen sich als größtenteils passend. Am ergiebigsten waren die Ergebnisse in der Kategorie „Funktion des Gehens“, also welche Funktion das Gehen für die Teilnehmenden im Rahmen der Schreibübung eingenommen hat. Hier stellte sich heraus, dass zwei gegensätzliche Empfindungen von den Teilnehmenden beschrieben wurden, die interessanterweise gleichzeitig oder prozesshaft abwechselnd beschrieben wurden. Es bildeten sich zwei Lager: einerseits die Berichte über eine Art Pausen-Funktion und andererseits die Berichte über das Empfinden einer Art Fokus-Funktion. Wir sehen so das Gehen als Multiplikator, das in der prozessorientierten Schreibdidaktik wirkungsvoll eingesetzt werden kann, das bestätigt auch Ait-Mekouorta (2017, 101f) und bekräftigt, dass durch die reflexive Funktion des Gehens jede Art von Textproduktion geeignet ist. Beide Funktionen, die wir in unseren Kategorien Pause und Fokus eingeteilt haben, wurden von den Teilnehmenden produktiv dargestellt und ergänzten sich zum Teil bzw. wechselten sich ab. Ein Teilnehmender formuliert seine Erfahrung so: „Ich hätte es sehr anstrengend gefunden, wenn wir nur das Freewriting und gleich anschließend diese Dreischritt-Übung gemacht hätten (...) der Spaziergang entspricht einer Pause und etwas anderes. Ich glaub das Gesamtkonstrukt wäre anders gewesen, wenn der Spaziergang nicht dabei gewesen wäre.“ (Z. 171-175). Gleichzeitig Pausen- und Fokus-Funktion beschreibt folgende Aussage eines Teilnehmenden und zeigt auch die Reflexion, die stattgefunden hat: „Also dieser Spaziergang war einfach nur mal so befreiend und hat das trotzdem irgendwie in so eine Richtung gelenkt.“ (Z. 81-83).

Eine Distanz zum Thema oder Text zu bekommen und die körperliche Erfahrung, die die Studierenden während des Spaziergangs erlebt haben, wurde auch expliziert: „Alleine das Haus zu verlassen und mal diesem ganzen medialen Ablenkungspotenzial zu entfliehen, ist auch ja auch alleine schon was.“ (Z.382-384).

## Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass das Einbinden eines Spaziergangs zwischen zwei Schreibübungen als positiv wahrgenommen wurde. Somit wurde auch unsere Forschungsfrage, wie Studierende das Einbinden von Gehen bei einer Schreibübung zum Entwickeln der Forschungsfrage empfinden, positiv beantwortet und hat eine unserer Annahmen bestätigt. Wir sind zu Beginn unseres Experiments davon ausgegangen, dass die Schreibübung „Der Dreischritt. Entwicklung einer Fragestellung“ mit der Erweiterung eines bewegten Teils von den Proband\*innen als positiv empfunden werden wird. Es hat sich herausgestellt, dass ein bewusstes Ziel, eine klare Anleitung durch die Schreibmentor\*innen und der dreiteilige Übungsaufbau der Schreibmentoringeinheit entscheidende Faktoren für das positive Erleben dieser Übungssequenz waren. Eine weitere zentrale Erkenntnis war, dass der angeleitete Themenspaziergang

einerseits als Möglichkeit zur produktiven Weiterentwicklung der im Freewriting ausformulierten ersten Gedanken diente und andererseits als angenehme Pause wahrgenommen wurde. Darüber hinaus wurde die Einheit im gesamten als produktiv und als Möglichkeit zum Konkretisieren der Forschungsfrage wahrgenommen.

Eine Schreibmentoringeinheit mit „bewegten“ Teilen zu gestalten unterstützt Mentees und sollte als Überlegung für künftige Praxis im studentischen Schreibmentoring aufgenommen werden. Dabei muss beachtet werden, dass äußere Faktoren wie das Wetter, Kleidung, Vorbereitung und körperliche Möglichkeiten Erfolg und Misserfolg einer solchen Einheit beeinflussen können. Zeitlich ist die Dreierkombination mit den drei Übungsteilen in eineinhalb Stunden gut umsetzbar. Ganz konkret haben wir im Rahmen der exemplarischen Untersuchung nach der Dreischritt-Übung eine zehnminütige Pause eingelegt und anschließend in einer Gruppendiskussion über die Erfahrungen gesprochen. Dies war dem Forschungscharakter geschuldet. Würde man diese Kombination der Übungen in einer Schreibmentoringeinheit von eineinhalb Stunden durchführen, könnte man eine Pause von fünf Minuten ansetzen und anschließend mit den Teilnehmenden gemeinsam reflektieren.

Die Annahme, dass durch die Integration des Gehens in die Schreibübung den Studierenden Schreibprozesswissen nähergebracht werden konnte, können wir nur bedingt bestätigen, denn viele andere Faktoren müssen dabei zudem berücksichtigt werden, wie zum Beispiel Vorwissen über Schreibstrategien. Diese Überlegungen möchten wir Forscher\*innen als Anknüpfungspunkt für zukünftige Studien mitgeben.

## Literaturverzeichnis

Ait-Mekourta, M. (2017). *Schreiben und Gehen: Schreibdidaktische Erkundungen*. Berlin: Lit-Verl. <https://doi.org/3643133537>

Baurmann, J. (2006). Förderung des Schreibbewusstseins bei Schülerinnen und Schülern. In J. Berning, N. Keßler & H. Koch (Hrsg.), *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag* (291-305). Berlin: Lit-Verl.

Beaufort, A. (2014). Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen. In S. Dreyfürst, N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (153-168). Opladen: Budrich.

Berning, J. (2011). Textwissen und Schreibbewusstsein als zentrale Elemente von Schreibkompetenz. In ders. (Hrsg.), *Textwissen und Schreibbewusstsein: Beiträge aus Forschung und Praxis*. (7-28). Berlin: Lit-Verl.

Böhm, A., H. Legewie & T. Muhr (2008). *Kursus Textinterpretation: Grounded Theory*. Berlin: Technische Universität Berlin, Interdisziplinäres Forschungsprojekt ATLAS.

Brinkeschulte, M., & D. Kreitz (2017). *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Dengscherz, S. (2017). Retrospektive Interviews in der Schreibforschung. In M. Brinkeschulte & D. Kreitz (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (140-142). Bielefeld: W. Bertelsmann

Girgensohn, K., & N. Sennewald [2016]. *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.

Grieshammer, E., F. Liebetanz, N. Peters & J. Zegenhagen [2016]. *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium* (4. unveränd. Aufl.) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kaiser, C. (2013). *Sich gehend zu sich selbst schreiben – schreibend zu sich selbst gehen: Von der Narrativität des Gehens und der Itineranz des Schreibens: Peripatetik als Weg zu sich selbst*. In: S. Heines, P. Rechenberger-Winter, R. Haußmann (Hrsg.), *Praxisfelder des kreativen und therapeutischen Schreibens* (200-216). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

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, Boston: De Gruyter.

Kruse, O. (2007). *Keine Angst vor dem leeren Blatt: Ohne Schreibblockaden durchs Studium* (12., völlig neu bearb. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Przyborski, A., & M. Wohlrab-Sahr (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl.) München: Oldenbourg Verlag.

Römmer-Nossek, B., & E. Kuntschner (2021). The Writing Mentoring Program. Backbone for Disseminating Writing Process Knowledge in a Large University. *Educare*, 1 (98-107).

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum, qualitative social research*, 1 (1-26).

Wolfsberger, J. (2016). *Frei geschrieben: Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten* (4., bearbeitete Aufl.) (19). Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.



## Gendern zwischen Theorie und Praxis

### Universitäre Leitlinien zum geschlechterinklusive Sprachgebrauch und deren Anwendung am Beispiel von BA-Germanistik-Studierenden

Celina Beck, Julia Leidenfrost (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Karin Wetschanow, Universität Wien)

#### Abstract:

Die Dekonstruktionsprozesse von Geschlecht innerhalb der feministischen Theorie führten zu einer Weiterentwicklung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs hin zu einem antidiskriminierenden Sprachgebrauch. Im Kontext dessen kam es zur Herausbildung verschiedener Richtlinien. Zwischen Theorie und Praxis sind jedoch immer wieder Diskrepanzen ersichtlich geworden. Dieser Artikel fokussiert diese Diskrepanz anhand des Beispiels der Universität Wien: die Verbindung zwischen Theorie (Leitfäden) und Praxis (Anwendung und Auseinandersetzung) am Institut für Germanistik. Zwei methodische Herangehensweisen wurden gewählt, nämlich Leitfadeninterviews mit fünf BA-Studierenden sowie eine linguistische Analyse der von ihnen verfassten Seminararbeiten. Somit konnten Anwendungstypen gebildet werden. Diese wurden mit spezifischem Kontextwissen zur Herangehensweise und Entwicklung eines geschlechterinklusive Sprachgebrauchs verknüpft. Die Analyse der Seminararbeiten und der Interviews hat verdeutlicht, dass die vom Institut für Germanistik ausgegeben Genderrichtlinien kaum Einfluss auf die Anwendung geschlechterinklusive Sprache in wissenschaftlichen Arbeiten von Bachelorstudierenden nehmen. Als relevant Faktoren haben sich die Grundhaltung zu feministischen Themen und der Diskurs um Grammatik herausgestellt.

**Keywords:** Gendern, Geschlecht, Germanistik, Wissenschaftssprache, genderinklusive Sprache

#### Empfohlene Zitierweise:

Beck, C., & J. Leidenfrost (2021): Gendern zwischen Theorie und Praxis. Universitäre Leitlinien zum geschlechterinklusive Sprachgebrauch und deren Anwendung am Beispiel von BA-Germanistik-Studierenden. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 5, 49-63. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210504>



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

## Gendern zwischen Theorie und Praxis

### Universitäre Leitlinien zum geschlechterinklusive Sprachgebrauch und deren Anwendung am Beispiel von BA-Germanistik-Studierenden

Celina Beck, Julia Leidenfrost (Universität Wien)

#### Einleitung

Im Kontext des „linguistic turns“ in den 1970er Jahren in den Geistes- und Sozialwissenschaften wurde Sprache erstmals mit Ideologie, Gesellschaft, Kultur und Identität zusammengedacht und als wichtiger Faktor in der Konstruktion von sozialen Beziehungen gesehen. Dies führte dazu, dass Sprache auch im Bereich der Gender Studies zum Forschungsgegenstand wurde (Mills & Mullany, 2011, 1.). Während die Begriffe Sprache und Geschlecht zunächst als fixierte und voneinander differenzierte Begriffe dargestellt wurden, was sich beispielsweise in der Erforschung des unterschiedlichen Sprachgebrauchs von Männern und Frauen äußerte, kam es im Laufe der 1990er Jahre zu einem „postmodern shift“: Die Konzeptionen von Geschlecht wurden dekonstruiert, binäre Vorstellungen eines „gegebenen“ Geschlechts aufgelöst. Der Fokus lag nun auf dem performativen Charakter von Geschlecht und Sprache, Sprache wird auf Mehrdeutigkeit und Mehrfachbedeutungen untersucht (Coates, 2015, vi). Butler (1990) beschreibt Geschlecht beispielsweise als etwas, das permanent hergestellt bzw. performt werden muss innerhalb der existierenden vergeschlechtlichten Strukturen. Aufgrund dieser neuen Perspektive veränderte sich auch das Forschungsinteresse der Sprach- und Geschlechterforschenden. Im Fokus stand nun die spezifische Verwendung von Sprache im Prozess der Reproduktion und Performance von Geschlecht (Coates, 2015, 216).

Studien veranschaulichen, dass Sprache sowohl gesellschaftliche (vergeschlechtlichte) Strukturen widerspiegelt und reproduziert (Deutscher 2010 zit. n. Prewitt-Freilino et al., 2012, 268), als auch das Potential besitzt, das kognitive Verständnis der Welt zu formen (Boroditsky 2009). Auf Basis dessen wird seit einiger Zeit von Feminist\*innen die androzentrische Ausrichtung von Sprache kritisiert. Die sprachliche Unterrepräsentation von Frauen\* hat demnach Auswirkungen auf deren gesellschaftliches und berufliches Leben (Stahlberg et al., 2007, 181f). Zwar kann keine direkte Kausalität zwischen geschlechterinklusive Sprache und Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern hergestellt werden, Studien belegen aber, dass Länder mit einer stark vergeschlechtlichten Sprache einen geringeren Grad an Gleichberechtigung (insbesondere in Bezug auf die Partizipation auf dem Arbeitsmarkt) aufweisen als Länder mit einer weitestgehend geschlechtsneutralen Sprache. Sprache spielt demnach eine entscheidende Rolle, wenn auch das Ziel der Gleichberechtigung nur mit zusätzlichen gesellschaftlichen und politischen Veränderungen erzielt werden kann (Prewitt-Freilino et al., 2012, 278, 280).

In den 1970er und 1980er Jahren, im Rahmen der zweiten Welle des Feminismus (wir beziehen uns auf die Einteilung der feministischen Bewegung in drei Wellen. Uns ist bewusst, dass es sich hierbei um eine eurozentristische Perspektive auf feministische Bewegungen handelt), wurde der Grundstein für einen geschlechterinklusive Sprachgebrauch gelegt. Im Zuge der Analyse von Geschlecht im

Sinne von „sex“ (biologisches Geschlecht) und „gender“ (soziales Geschlecht) wurde die „sprachliche Sichtbarmachung“ (Wetschanow, 2017, 7) von Frauen\* (als homogen gedachte unterdrückte Gruppe) thematisiert.

Im Kontext der Theorieentwicklung kam es zu einer Herausbildung von Richtlinien zum geschlechterinklusive Sprachgebrauch auf staatlicher Ebene. Bereits in den 1970er Jahren wurden Leitsätze für eine genderinklusive Verwendung von Sprache und eine rechtliche Gesetzgebung, welche die Umsetzung dieser gewährleisten sollte, ausgearbeitet. Von einer flächendeckenden Umsetzung ist im 21. Jahrhundert jedoch nicht zu sprechen. Auch in der Wissenschaftssprache überwiegt die Abwesenheit von geschlechterinklusive Formulierungen (Ivanov et al., 2018, 262). Diese Studien bezogen sich allerdings vermehrt auf Universitäten in Deutschland.

Eine der nennenswerten Untersuchungen wäre jene von Elmiger et al. (2017, 5) welche sich jedoch mit geschlechterinklusive Sprache in schweizer Behördentexten beschäftigt, Hanna Acke (2019, 304) hingegen analysierte Berliner Universitäten.

In Österreich hingegen wurden 1987 Empfehlungen für eine genderinklusive Sprachformulierung veröffentlicht (BMBWF, 2018, 2), wobei hier besonders auf das Wort „Empfehlung“ Wert gelegt wird. Im Leitfaden des BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) heißt es wie folgt: „Geschlechtergerechte Formulierungen werden durch Leitfäden öffentlicher Einrichtungen für Gesetze, Verordnungen, Formulare angeregt, vorbereitet und größtenteils auch umgesetzt“ (BMBWF, 2018, 2). Das bedeutet, dass Richtlinien für eine geschlechterinklusive Sprache in und an österreichischen Universitäten existieren, sie aber nicht unbedingt auch umgesetzt werden.

Das steht im Widerspruch zum Anspruch von Universitäten als Raum der Bildung (Universität Wien) inklusiv zu agieren. Der Forschungsstand im Hinblick auf Empfehlungen und Leitfäden zu geschlechterinklusive Sprachgebrauch an Universitäten ist zurzeit noch gering.

Daher soll in diesem Artikel analysiert werden, inwiefern sich solche universitären Leitlinien der institutionellen Ebene auf den Sprachgebrauch von Studierenden in Österreich auswirken. Das Augenmerk liegt dabei auf der Anwendung geschlechterinklusive Sprache im universitären Raum. Im Fokus steht die Verbindung zwischen Theorie (in Form von Leitfäden zum wissenschaftlichen Arbeiten) und Praxis (Anwendung und Auseinandersetzung mit genderinklusive Sprache). Dies soll am Beispiel des Instituts für Germanistik der Universität Wien analysiert werden. Dieses Institut wurde aufgrund des starken Bezugs zur Sprache und einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit dieser ausgewählt. Zudem handelt es sich bei dem Bachelorstudiengang der Deutschen Philologie um ein sehr schreiblastiges Studium. Die Auswahl eines Institutes und damit die ausschließliche Rekrutierung von Germanistikstudierenden ermöglicht eine vergleichende Perspektive, da von einem ähnlichen Wissensstand in Bezug auf Sprache und Zugang zur Wissenschaft ausgegangen werden kann. Die leitende Forschungsfrage lautet daher: Inwiefern beeinflussen die vom Institut für Germanistik ausgegebenen Leitfäden zum wissenschaftlichen Arbeiten die Anwendung geschlechterinklusive Sprache von BA-Studierenden in ihren wissenschaftlichen Arbeiten?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Interviews sowie linguistische Analysen durchgeführt. Die methodische Herangehensweise wird im nächsten Abschnitt ausführlich dargestellt. Einführend

werden zunächst die Leitfäden der Universität Wien und des Instituts für Germanistik vorgestellt und analysiert, bevor die Ergebnisse der empirischen Daten vorgestellt werden. Hierbei wurden drei Anwendungstypen entwickelt, die mit dem Interviewmaterial verknüpft werden und so einen Vergleich ermöglichen.

## **Methode**

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden zwei methodische Herangehensweisen gewählt, um einen möglichst umfassenden Einblick in die Anwendung geschlechterinklusive Sprache zu ermöglichen. Leitfadeninterviews wurden gewählt, um Kontextinformationen zur Herangehensweise und zur Entwicklung des Sprachgebrauchs zu erheben. Die interviewten Personen stellten uns zudem jeweils eine Seminararbeit zur Verfügung, die wir linguistisch analysierten hinsichtlich spezifischer Anwendungsformen geschlechterinklusive Sprache. Vorab wurden die Leitfäden der Fachbereiche des Instituts für Germanistik, sowie die Website der Personalabteilung der Universität Wien zum Thema Gendern in Bezug auf die Erwähnung geschlechtersensibler Sprache analysiert und verglichen.

Insgesamt wurden fünf Interviews durchgeführt, sowie fünf Seminararbeiten analysiert. Es handelt sich demnach um einen qualitativen Forschungsansatz mit induktiven und deduktiven Ansätzen. Das Leitfadeninterview zeichnet sich durch seine offene, teilstandardisierte Herangehensweise aus. Die Struktur ist nicht von vorneherein vorgegeben und kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Das Ziel ist die Entstehung eines „natürlichen Gesprächsverlaufs“ (Gläser & Laudel, 2010, 42). Diese Methode eröffnet den Forschenden Einblicke in Erfahrungswelten und Prozesse, sowie tiefer liegende Einstellungen und Werte. Dadurch können Assoziationen und komplexe Bedeutungsmuster gebildet oder dekonstruiert werden, zu Themen, die bisher wenig erforscht wurden (Blatter et al., 2018: 47). Die Auswahl der Personen erfolgte durch persönliche Ansprache und/oder Social Media und stützte sich auf die folgenden Sampling-Kriterien: Germanistikstudierende im Bachelor ab dem dritten Semester. Diese Auswahl erfolgte, da Schreiberfahrungen erst ab dem dritten Semester gewährleistet sind. Die Interviews wurden nach Absprache mit den Interviewten aufgenommen, transkribiert und pseudonymisiert. Wir haben uns hierbei an forschungsethischen Prinzipien, wie dem des „informed consent“, orientiert (Blatter et al, 2018, 64f). Im Anschluss erfolgte die Analyse der Transkripte mithilfe des Programms „F4 Analyse“.

Die Daten, die innerhalb der Interviews erhoben wurden, wurden nach Hopfs Methode des thematischen Codierens ausgewertet (Kuckartz, 2010, 84f). Diese Methode setzt sich nach Kuckartz (2010, 86-91) aus vier Schritten zusammen. Die Forschungsfrage wird zunächst operationalisiert. Auf dieser Basis werden Auswertungskategorien gebildet, die als Grundlage für den Interviewleitfaden dienen. Im zweiten Schritt wird das Material codiert. Die Codierung stützt sich dabei zunächst auf die Auswertungskategorien, die zuvor definiert wurden. Anhand dieser ersten Kategorisierung können Ausprägungen innerhalb der Kategorien definiert und ausdifferenziert werden. Im dritten Schritt erfolgt das Erstellen von Fallübersichten. Während dieses Schrittes wird eine „Materialzusammenschau“ erstellt, ein Überblick der Personen bzw. eine Merkmalkonstellation. Wichtig ist dabei die Transparenz, die „intersubjektive Überprüfbarkeit“ (Schmidt 1997: 562). Im letzten Schritt findet eine vertiefende

Analyse von einzelnen Fällen statt, sowie eine mögliche vertiefende Interpretation.

Im Rahmen der linguistischen Analyse wurden zunächst alle Formen eines gegenderten Sprachgebrauchs (inklusive des generischen Maskulinums, falls vorhanden) in den zu analysierenden Seminararbeiten markiert. Im nächsten Schritt erfolgte eine Kategorisierung der Textstellen anhand von geschlechterinklusive Anwendungsformen, wie beispielsweise Splitting-Varianten und Partizipativkonstruktionen. Durch diese Kategorisierung konnten drei Anwendungstypen definiert werden. Nachfolgend wurden die Anwendungstypen mit dem Interviewmaterial verknüpft und vor dem Kontext der Leitfäden diskutiert.

## Ergebnisse

Zunächst wird die Analyse der Leitfäden zum wissenschaftlichen Arbeiten des Instituts für Germanistik, sowie die Website der Personalabteilung der Universität Wien mit Fokus auf geschlechterinklusive Sprache dargestellt. Durch die linguistische Analyse der Seminararbeiten ergaben sich drei Anwendungstypen, die nachfolgend unter Einbezug der Interviews erläutert werden. Ergänzend werden die Ergebnisse der Kategorisierung und Codierung der Interviews dargestellt, die in Kombination mit den Anwendungstypen einen vergleichenden Zugang ermöglichen. Vier der fünf interviewten Personen wenden einen genderinklusive Sprachgebrauch bewusst an, eine Person gendert nicht in wissenschaftlichen Arbeiten, aber selektiv in journalistischen Texten.

### Leitfäden zum wissenschaftlichen Arbeiten der Uni Wien

Auf der Website der Universität Wien ist im Bereich Gleichstellung und Diversität der Abteilung Personalwesen und Frauenförderung eine Informationsseite zum Thema geschlechterinklusive Sprache zu finden. Hier wird auf den Frauenförderungs- und Gleichstellungsplan der Universität Wien (2019) verwiesen, der festhält, dass „alle Organe und Angehörige des wissenschaftlichen und allgemeinen Personals der Universität Wien in allen Mitteilungen, die an die Universitätsangehörigen oder die Öffentlichkeit gerichtet sind, diskriminierungsfreie und geschlechtergerechte Sprache verwenden“ sollen. Weiters sind „Generalklauseln wie ‚Frauen sind bei männlichen Bezeichnungen mitgemeint‘ unzulässig“ und „auf dem Gelände der Universität Wien [dürfen] weder von der Universität selbst noch durch Dritte Materialien angebracht oder verteilt werden (...), die den Grundsätzen der Antidiskriminierung und Gleichstellung widersprechen oder diskriminierende Rollenstereotype verwenden“ (Universität Wien).

Des Weiteren werden Anwendungsformen aufgezeigt, wobei der Genderstern als empfohlene Variante betont wird. Geschlechtsneutrale Bezeichnungen werden als Ergänzung betrachtet, die mit einer Vereinfachung von Formulierungen verknüpft werden, jedoch nicht als eigene Anwendungsform dargestellt werden. Abgelehnt werden binäre Formulierungen (wie das Binnen-I und die Doppelnennung), sowie Generalklauseln (wie zuvor beschrieben). Zur Vertiefung werden Leitfäden anderer Institutionen verlinkt, wie beispielsweise die Leitfäden der Akademie der Bildenden Künste, der WU Wien und der Gleichbehandlungsanwaltschaft. Auch ein kurzes Video der FUMA Fachstelle Gender & Diversität NRW, das geschlechtergerechte Sprache erklärt, wurde verlinkt.

Diese allgemeine Richtlinie der Universität Wien richtet sich demnach sowohl an das administrative als auch das wissenschaftliche Personal. Spezifisch angesprochen wird der Umgang mit geschlechterinklusive Sprache in Bezug auf Wissenschaft nicht. Das wird an die Institute ausgelagert, die wiederum eigene Leitfäden zum wissenschaftlichen Arbeiten erstellt haben. Nachfolgend werden die Leitfäden zum wissenschaftlichen Arbeiten des Instituts für Germanistik kurz vorgestellt.

Die Germanistik gliedert sich in vier Fachbereiche: Ältere deutsche Literatur (ÄDL), Neuere deutsche Literatur (NDL), Sprachwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (DaF/Z). Zu jedem Fachbereich existiert ein eigener Leitfaden. Drei Leitfäden (Sprachwissenschaft, NDL und ÄDL) benennen einen geschlechterinklusive Sprachgebrauch als festen Bestandteil der wissenschaftlichen Praxis, jedoch variiert der Grad der Thematisierung. In allen drei Leitfäden wird auf die oben bereits genannte Website des Personalwesens verwiesen (Leitfaden Neuere deutsche Literatur, 2018, 11; Leitfaden Sprachwissenschaft 2018, 14; Leitfaden Ältere deutsche Literatur, 2018, 10). Im Leitfaden der Fachrichtung DaF/Z findet Gendern keine Erwähnung (Leitfaden DaF/Z, 2018). Während die Leitfäden der NDL und ÄDL jeweils ein eigenes, wenn auch sehr kurzes, Kapitel zur Thematik Gendern aufweisen, greift der Leitfaden der Sprachwissenschaft Gendern im Kapitel „weitere Hinweise“ auf. Die Leitfäden der Sprachwissenschaft und ÄDL weisen auf die Anwendung geschlechterinklusive Sprache hin, lassen die Anwendungsform jedoch als Wahlfreiheit offen. Ausschließlich Generalklauseln werden als „nicht ausreichend“ (Leitfaden Ältere deutsche Literatur, 2018, 10) bezeichnet. Dem Fachbereich entsprechend weist der Leitfaden der ÄDL zusätzlich darauf hin, dass die gegenderte Sprache den „historischen Gegebenheiten nicht widersprechen und der Lesbarkeit nicht abträglich sein“ sollte (Leitfaden Ältere deutsche Literatur, 2018, 10).

## **Anwendungstypen**

### **Typ A: Kreatives Formulieren mit der Variante „Genderstern“ (Anna, Helena, Simone)**

Dieser Typus zeichnet sich durch das Prinzip des „kreativen Formulierens“ aus: die abwechselnde Anwendung von Splittung-Varianten (Genderstern) und neutralen Personenbezeichnungen. Beide Anwendungsformen werden von den Studierenden, die diesem Typ zugeordnet wurden, mit der Auflösung bzw. Minimierung der Kategorie „Gender“ in Verbindung gebracht. Im Gegensatz zu Anwendungsformen wie dem Binnen-I lösen sich Splittung-Varianten und Partizipativkonstruktionen von binären Geschlechterkonzeptionen und sind eng mit antidiskriminierendem Sprachhandeln verknüpft. Der Grad der Anwendung von neutralen Personenbezeichnungen variiert in den analysierten Arbeiten von Anna, Helena und Simone. Begriffe, die in Simones Seminararbeit aufgrund der Thematik sehr präsent sind, werden unterschiedlich mit Partizipativkonstruktionen oder der Splittung-Variante gegendert. Aus dem Interview geht hervor, dass es bei Simone hierbei primär um Abwechslung geht. Anna und Helena verwenden in ihren Texten vermehrt, sofern möglich, Partizipativkonstruktionen.

### **Typ B: Gemischte Splittungvariante (Sandra)**

Am Beispiel der Seminararbeit von Sandra konnte der zweite Typus, gemischte Splittungvariante, festgelegt werden. Sandra wendet überwiegend die Variante des Binnen-Is in Kombination mit dem

Schrägstrich und neutralen Personenbezeichnungen an. Wie auch bei Typ A wird die Anwendung von geschlechterinklusive Sprache mit der Reduktion der Kategorie „Gender“ verknüpft. Die Wahl der Anwendungsform des Binnen-Is und der Partizipativkonstruktion wird mit Praktikabilität begründet:

[Meistens versuche ich] neutrale Wörter zu verwenden, wie Studierende oder Lehrende oder Lernende. Das versuch ich eigentlich [...] in den meisten Fällen eher zu verwenden als jetzt tatsächlich irgendwas mit Sternchen oder Ähnliches, einfach weil ich vom eigenen Gefühl her es leichter und angenehmer zu Lesen finde, dementsprechend find ich das ansonsten am leichtesten. (Sandra, Absatz 54)

Sandra impliziert damit, dass sie selbst und auch aus der Perspektive der Lesenden davon ausgeht, dass Satzzeichen den Lese- und Schreibfluss stören können.

### **Typ C: Generisches Maskulinum (Thomas)**

Thomas verwendet in wissenschaftlichen Arbeiten ausschließlich das generische Maskulinum. Dies begründet Thomas damit, dass genderinklusive Sprache grammatikalisch bislang inkorrekt ist und wissenschaftliches Arbeiten aber genau das erfordert: eine „korrekte Auseinandersetzung“ (Thomas, Absatz 10) mit einem Thema, auch auf der sprachlichen Ebene. Die Verwendung des generischen Maskulinums bezieht sich im Fall von Thomas demnach insbesondere auf wissenschaftliche Arbeiten, in zum Beispiel journalistischen Textformen erkennt er die Funktion geschlechterinklusive Sprache als Form der Ansprache aller Personengruppen an. Damit wird deutlich, dass Thomas zwischen verschiedenen Sprachen unterscheidet: Die Wissenschaftssprache grenzt er vom journalistischen Sprachgebrauch ab.

### **Zeitpunkt im Schreibprozess**

Die Herangehensweise bzw. der Zeitpunkt der Einbindung gegenderter Wörter findet bei Simone, Anna und Helena (Typ A) direkt und in jeder Phase des Schreibprozesses statt: „Jetzt ist es definitiv so, dass ich gleich gegendert schreibe, also auch beim Mitschreiben von Vorlesungen oder so habe ich das einfach schon sehr drin im System irgendwie“ (Simone, Absatz 32). Bei Sandra (Typ B) verläuft die Einbindung situationsabhängig. Teilweise passt sie den Text im Nachhinein an, in Form einer Überarbeitungsschleife. Teilweise findet die Einbindung während der Ausarbeitung der ersten Fassung des Textes statt. Notizen und Mitschriften verfasst sie des Öfteren im generischen Maskulinum. Nachfolgend beschreibt Sandra einen Sensibilisierungsprozess, der dazu geführt hat, dass nun vermehrt auch direkt die Einbindung erfolgt bzw. in anderen Phasen des Schreibens bereits präsent ist:

Ich würde schon definitiv sagen, dass es sich verändert hat. [...]mir fällt schon auch auf, dass es sich immer mehr dahin entwickelt, dass ich automatisch schon dran denke, wenn ich, selbst wenn ich jetzt ein Freewriting oder so mache, dass ich dann versuche irgendwelche neutralen Wörter zu nehmen oder es nicht mehr versuche, sondern es einfach immer mehr präsenter ist und mir dementsprechend auch viel leichter fällt, wenn man es einfach mehr verwendet (Sandra, Absatz 56)

Die beschriebenen Prozesse der Einbindung gegenderter Sprache verdeutlichen, dass es sich hierbei um einen Lernprozess handelt, der verschiedene Stufen durchlaufen kann. Das wird insbesondere am Beispiel von Sandra ersichtlich. Während sie Gendern zunächst als etwas Formelles gerade dann

anwendet, wenn der Text von anderen Personen gelesen wird, beschreibt sie später, wie gegenderte Sprache immer präsenter in ihrem eigenen Schreibprozess wird und sich der Zeitpunkt der Einbindung verändert.

### **Berührungspunkte zwischen Universität und Schule**

Der Prozess der Auseinandersetzung mit dem Thema Gendern begann bei Studierenden, die Typ A zugeordnet wurden, bereits während der Schulzeit (im Fall von Simone und Anna), sowie während des Studiums (im Fall von Helena). Auch Sandra, die Typ B darstellt, benennt die Universität als treibenden Faktor in der Auseinandersetzung mit geschlechterinklusive Sprache. Sandra setzt sich demnach laut eigener Angabe noch nicht sehr lange mit dem Thema auseinander, auch im Vergleich zu Anna und Simone (Typ A).

Jene Personen, die bereits in der Schule mit dem Thema Gendern in Kontakt kamen, beschreiben dies jedoch als negative Erfahrung. Anna erklärt, wie sie im Rahmen ihrer ersten vorwissenschaftlichen Arbeit mit der Thematik in Berührung kam, die Anwendung zu Beginn jedoch als „unnötig schwierig“ (Anna, Absatz 6) empfand. Die Verwendung des generischen Maskulinums lehnt sie rückblickend ab, ergänzt jedoch, dass es an Aufklärung von Seiten der Lehrenden mangelte. Simone kam ebenfalls bereits in der Schulzeit mit der Thematik in Kontakt, Gendern wurde jedoch als etwas Negatives vermittelt. Simone beschreibt, dass ihre Schule relativ konservativ war und die Lehrpersonen im Kontext des aufkommenden medialen Diskurses zum Thema Gendern eine ablehnende Haltung mit dem Argument der Sprachschönheit (Simone, Absatz 6) bezogen hatten. Diese Sozialisierung beschreibt Simone als hemmend in ihrer eigenen Auseinandersetzung mit dem Thema. Simone begann in der Oberstufe einen eigenen Zugang zur Anwendung geschlechterinklusive Sprache zu entwickeln. Auch Thomas (Typ C) kam bereits in der Oberstufe mit dem Thema in Berührung, jedoch fand keine tiefergehende Auseinandersetzung angeleitet durch Lehrende statt. Vielmehr wurde von Seiten der Lehrenden auf die Anwendung von gegendeter Sprache hingewiesen, aber es wurde schlussendlich „nicht kontrolliert“ (Thomas, Absatz 8). Diese Erfahrungen unterscheiden sich somit nicht signifikant von den Erzählungen der Personen, die gendern.

Ein weiterer Aspekt, der durch die Interviews deutlich wurde, ist die Beeinflussung durch den Konsum von Medien und deren Umgang mit dem Thema Gendern. Sandra (Typ B) beschreibt, dass die Auseinandersetzung mit den Anwendungsformen des Genderns eher über journalistische Texte stattfand. Auch Simone (Typ A) beschreibt dies. Helena (Typ A) erzählt, dass sie insbesondere feministische Kolumnen liest und darüber mit dem Genderstern in Kontakt gekommen ist.

### **Umgang mit geschlechterinklusive Sprach im universitären Raum**

Durch das Interview wurde veranschaulicht, dass die Anwendung des generischen Maskulinums (Typ C) mit einem anderen Verständnis von Wissenschaftlichkeit im Vergleich zu Typus A und B verbunden ist. Wissenschaftliches Arbeiten wird hier mit grammatikalischer und inhaltlicher Korrektheit gleichgesetzt, die Anwendung von geschlechterinklusive Sprache wird daher abgelehnt. Der Aspekt der Adressierung verschiedener Personengruppen (als ein Ziel geschlechtersensibler Sprache) ist demnach bekannt, aber

wird je nach Textform selektiv eingesetzt. Für Simone, Anna und Helena (Typ A) ist Gendern Teil der wissenschaftlichen Praxis. Simone sieht das Gendern in wissenschaftlichen Texten als etwas, das auch in der Germanistik vermittelt wird:

Also da gibt es ja dieses soziolinguistische Grundprinzip, das uns seit dem ersten Semester Germanistik eingebläut wird, eben dass Gesellschaft und Sprache in einem engen Zusammenhang stehen. Also die Gesellschaft beeinflusst die Sprache und umgekehrt beeinflusst die Sprache auch gesellschaftliche Strukturen. Und wenn man das im ersten Semester vom Bachelorstudium lernt und dann schreibt man seine Masterarbeit oder Diss[ertation] oder so und gendert dann nicht oder nicht korrekt bzw. dem Stand der Zeit entsprechend, dann hat man ja essenziell eine Grundlageninformation nicht verstanden oder man will absichtlich irgendwelche Hierarchien beibehalten, die jetzt aus meiner Perspektive heraus nicht wirklich förderlich sind oder gut sind (Simone, Absatz 34)

Ihr Zugang zur Thematik geschlechterinklusive Sprache und ihrem eigenen sprachlichen Handeln basiert demnach auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, die sie als grundlegend in der Germanistik beschreibt. Das steht in starkem Kontrast zum Standpunkt von Thomas, der zwar im Laufe seines Studiums ebenso mit dem soziolinguistischen Prinzip in Kontakt gekommen sein muss (da es sich hierbei laut Simone um eine grundlegende Theorie im Studium handelt), sein sprachliches Handeln jedoch auf sprachlichen Formalitäten gründet. Somit geht der Anwendung von geschlechterinklusive Sprache, sowie auch deren Ablehnung, ein (informierter) Entscheidungsprozess voraus.

Trotzdem spielt die Universität als Institution bzw. das Institut der Germanistik keine enorme Rolle im Prozess der Auseinandersetzung mit der Thematik, da die Genderthematik nicht präsent ist, außer in eigens ausgelegten Seminaren mit Feminismusbezug. Alle fünf interviewten Personen erzählen, dass Lehrpersonen das Thema weitestgehend ausklammern, es wenig bis keine Vorgaben zur Anwendungsform gibt und mündlich häufig in Lehrveranstaltungen nicht gendert wird. Auf Nachfrage von Simone in einer Lehrveranstaltung, wie mit historischen Begriffen in bestimmten Fachbereichen umgegangen werden sollte, wurde das Thema ihrer Einschätzung nach nicht ausreichend behandelt:

Ich habe ein paar Mal nachgefragt, wie da die Empfehlung wäre. Ich habe aber ehrlich gesagt keine für mich befriedigende Antworten bekommen, weil doch die Lehrpersonen gerade in diesen historischen Fachbereichen nicht so ganz am Puls der Zeit sind oder sich eben doch nicht wirklich mit solchen Themen beschäftigen oder halt einfach seit 30 Jahren selbst immer das Gleiche gelernt haben. Und ja ich finde das ist ein blinder Fleck. (Simone, Absatz 30)

An diesen Punkt anknüpfend erzählt Anna, dass das Thema durchaus präsent sein kann in Seminaren, aber „wahrscheinlich kann man das auch ‚vermeiden‘. Also ich glaube, wenn man in der Germanistik ist, muss man nicht so unbedingt damit in Verbindung kommen“ (Anna, Absatz 18). Das zeigen auch die Ausführungen von Thomas (Typ C), der keinen geschlechtergerechten Sprachgebrauch anwendet. Er führt aus, dass Gendern in Seminaren weder thematisiert noch diskutiert wird, dass er nicht gendert. Aber auch von Abwandlungen davon wird berichtet: Gendern wird sowohl normalisiert und in der Praxis von Lehrenden angewendet als auch durch Lehrende in einem negativen Kontext thematisiert. Simone und Anna berichten, dass Gendern als Teil der wissenschaftlichen Praxis gesehen wird, allerdings nur vereinzelt und als unausgesprochene Normalität, die nicht näher ausgeführt wird: „Dann ist halt die Antwort ja, weil das in der Germanistik einfach zur wissenschaftlichen Praxis gehört. Aber es war dann

auch immer sehr schnell wieder abgehakt“ (Simone, Absatz 20). Insbesondere die Anwendungsformen werden nicht besprochen, die Anwendung aber vorausgesetzt. Aus den Interviews geht aufgrund dessen auch immer wieder der Wunsch oder die Forderung nach mehr Diskurs hervor. Zum einen wird das Thema Gendern im Allgemeinen bereits von Simone und Thomas mit Diskurs assoziiert, zum anderen wird gefordert, diesen Diskurs auch im universitären Raum auszubauen, da er dort als nicht präsent wahrgenommen wird. Beide kritisieren, dass von Seiten der Lehrenden keine klare Linie vorgegeben wird: Vorgaben von Lehrenden sind nicht konsistent, eine tiefgehende Auseinandersetzung fehlt. Dass für die interviewten Personen Gendern trotzdem mit dem universitären Raum verbunden ist, kann an der Rolle anderer Studierender, die gendern in Sprache und Schrift, sowie an dem geschlechterinklusive Sprachgebrauch, der an der Universität angewendet wird, festgemacht werden. Das wird durch das nachfolgende Zitat deutlich:

[...] weil im universitären Bereich viel gegendert wird. Also in allen möglichen E-Mails und Ausschreibungen, die es gibt. Man spricht auch nur noch von Studierenden. Das ist für mich eigentlich ein Bereich, den ich jetzt sehr positiv wahrnehme in dieser Hinsicht (Helena, Abs. 8)

Anna und Simone beschreiben des Weiteren, dass Gendern durch Studierende thematisiert wird, und das in einem negativen Kontext: „Also ich habe schon auf der NDJ und der ÄDJ mehr die Erfahrung gemacht, dass Leute dann in den Seminaren angefangen haben zu diskutieren“ (Interview Simone, Absatz 16). Diskutiert wird, ob Gendern notwendig ist. Anna kommt aufgrund dessen zu dem Schluss, dass das Thema noch nicht bei allen Studierenden präsent ist. Simone stellt hier eine Verbindung zu Studierenden, die sich stark als Germanist\*innen identifizieren, her. Diese Identifikation geht demnach mit der Ablehnung von genderinklusive Sprache einher. Als Argumente werden „Sprachschönheit“ (Simone, Absatz 26) und grammatikalische Korrektheit angeführt. Auch Lehrende der Germanistik vertreten teilweise diesen Standpunkt, wie durch das nachfolgende Zitat von Thomas erkenntlich wird:

Also ich habe nur ein Seminar gehabt, das war die deutsche Grammatik. Und er hat halt ganz klar thematisiert, dass wir das generische Maskulinum haben, das immer alle umfasst, wenn man es nur grammatikalisch betrachtet und dass ihm das eigentlich auch reicht. Aber ich finde das schwierig, weil wir setzen uns ja damit auseinander, wir wissen ja wie Sprache funktioniert. Oder wir versuchen es zumindest zu wissen. Das heißt wir haben auch einen anderen Blick darauf [...]. Und die Germanistik verbindet halt das: wir müssen schreiben und wir setzen uns aber gleichzeitig auch die ganze Zeit mit diesem Werkzeug auseinander (Thomas, Absatz 16)

Damit verdeutlicht Thomas die ambivalenten Standpunkte, die in der Germanistik vertreten werden. Thematisiert wird geschlechterinklusive Sprachgebrauch insbesondere in Seminaren in der Sprachwissenschaft, das wurde durch die Ausführungen von Anna und Sandra sichtbar. Beide empfinden es auch als passend, dass das Thema in diesem Fachbereich präsenter ist. Auch Thomas sieht den Unterschied zwischen der Sprachwissenschaft und den anderen Fachbereichen:

Wir haben bei uns in der Germanistik, ich sag's ganz ehrlich, du hast halt diese Seminare in der Sprachwissenschaft und ich glaube allein schon bei dem Studium gibt's so viele unterschiedliche Meinungen, auch von Autoritäten. Die einen sagen, ja haltet's euch daran, die anderen sagen, setzt euch darüber hinweg. Und am Ende sitzt man ja dann doch auch vor der Arbeit und muss das jemand anderen korrigieren lassen, also da hat man auch so einen gewissen Druck (Thomas, Absatz 14)

Auch die anderen interviewten Personen betonen, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema eher selbstständig oder in feministischen Seminaren stattgefunden hat, denn wirklich präsent und ausführlich besprochen wird Gendern eher in Seminaren mit einem Fokus auf dieses Thema. Simone, Sandra, Anna und Helena (Typ A und B) betonen während der Interviews, dass sie sich für diese Themen interessieren, Seminare in diesem Bereich besuchen und deshalb eine andere Perspektive einnehmen. Gendern wird somit vom Fachbereich der Germanistik und dessen Verständnis von Wissenschaft weitestgehend exkludiert, die Thematik wird externalisiert in den Bereich des Feminismus und der Gender Studies und damit auch bis zu einem gewissen Grad trivialisiert.

### **Zwischen Theorie und Praxis: Leitfäden**

Auch in Bezug auf die verschiedenen Leitfäden zum wissenschaftlichen Arbeiten der einzelnen Fachbereiche in der Germanistik wird deutlich, dass wenig Vorgaben gemacht werden und die von uns interviewten Studierenden für sich selbst entscheiden, welche Anwendungsform sie wählen: „Also prinzipiell, wie gesagt, wir haben nicht so viele Vorgaben. Wir müssen es halt irgendwie machen“ (Simone, Absatz 28). Alle fünf interviewten Personen wissen von den Leitfäden, der inhaltliche Wissensstand variiert jedoch. Ein grundlegender Wissensstand besteht insbesondere bei Anna und Simone (Typ A), sowie Thomas (Typ C). Sandra (Typ B) sind die Leitfäden bekannt, die spezifischen Inhalte allerdings nicht. Keine Person bezeichnet die verschiedenen Leitfäden als Orientierungshilfe in der Auseinandersetzung mit der Thematik. Die Leitfäden werden weitestgehend als allgemeine Vorgaben zum wissenschaftlichen Arbeiten gesehen, die lediglich darauf hinweisen geschlechterinklusive Sprache anzuwenden, ohne genaue Vorgaben zur Anwendung anzubieten. Anna beschreibt, dass Lehrende die Richtlinien besprechen, in Bezug auf Gendern aber auf die Website des Personalwesens weiterverweisen. Demnach wird der Sprachgebrauch zwar vorausgesetzt, aber nicht tiefergehend behandelt. Die Leitfäden oder Website des Personalwesens, auf die verwiesen wird, enthalten jedoch recht wenig Information. In Bezug auf den Verweis auf die Uni-Seite konkretisiert Thomas:

Es gibt so Vorgaben, sogar unterschiedliche je nachdem in welchem Fachbereich man eine Arbeit schreibt. Und da steht auch drin, dass man gegenderte Sprache verwenden soll. Aber da steht nicht, wie man das beispielsweise machen soll. Wie die Uni sich das vorstellt. Da wird man nur auf den Leitfaden der Uni Wien selbst grundsätzlich verwiesen, der aber eigentlich nur für universitären Schriftverkehr gedacht ist. Also wenn die Uni sich an ihre Mitarbeiter wendet. Nicht für wissenschaftliche Arbeiten (Thomas, Absatz 20)

Der unterschiedliche Wissensstand und auch die Aussage von Thomas, dass auch Lehrende unterschiedliche Positionen zum Thema Gendern vertreten, zeigt, dass die Leitfäden nicht verpflichtend sind und nicht als Grundlage der Auseinandersetzung gesehen werden. Helena äußert den Wunsch nach mehr unterstützenden Richtlinien zur Anwendung geschlechtergerechter Sprache in verschiedenen Bereichen, wie beispielsweise im literarischen Bereich (Helena, Absatz 38). Durch die Interviews geht hervor, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema Gendern selbstständig, durch eigene Recherche beispielsweise, oder durch andere Faktoren, wie andere Studierende oder Medien, stattgefunden hat.

## **Verknüpfung mit Werten und Prinzipien vs. Diskurs um Grammatik**

Anna, Helena und Simone (Typ A) vereinen die Anwendung von der Splitting-Variante Genderstern und Partizipativkonstruktionen, sowie die direkte Einbindung gegenderter Sprache im Schreibprozess. Zudem assoziieren sie Gendern mit ähnlichen Themen. Gendern wird eng verknüpft mit der Repräsentation und Sichtbarmachung aller Geschlechter, der Herausbildung eines bestimmten Weltbildes und mit Feminismus (Simone, Absatz 36/ Anna, Absatz 4). Anna, Helena und Simone äußern ihr Interesse an feministischen Themen, was sich unter anderem auch am Konsum feministischer Medien und dem Besuch von Seminaren zu diesem Themenbereich zeigt.

Dementsprechend ist die Anwendung von geschlechterinklusive Sprache verknüpft mit Werten und Prinzipien, die transportiert werden. Somit findet hier eine sehr tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Thema statt, der eigene Sprachgebrauch wird stark reflektiert. Genderinklusive Sprache wird nicht nur schriftlich, sondern auch mündlich angewendet. Texte, die nicht in gegenderter Form verfasst sind, fallen auf und lösen teilweise Ablehnung aus. Die eigenen Werte und Prinzipien werden dem Diskurs zur grammatikalischen Korrektheit übergeordnet. Sprache wird als etwas nicht Fixiertes, das als Spiegelbild der Gesellschaft auch zur Repräsentation und Sichtbarmachung von Geschlecht beiträgt, verstanden. Diese Position steht im Kontrast zur Sichtweise, die Sprache als ein normgebundenes, starres Konzept versteht. Diese gegensätzlichen Positionen stellen einen sehr präsenten Diskussionspunkt in Bezug auf geschlechtergerechte Sprache an der Germanistik dar. Simone erzählt, dass gerade der Fokus auf Grammatik ein Identifikationsaspekt für Germanist\*innen ist. Thomas (Typ C) verdeutlicht dies. Für ihn ist wissenschaftliches Arbeiten mit korrekter Grammatik verbunden, gerade auch weil die Germanistik das Schreiben und die Auseinandersetzung mit „dem Werkzeug Sprache“ (Thomas, Absatz 16) verbindet. Auch er nimmt viele Debatten zu dem Thema wahr: Es treffen immer wieder sozialwissenschaftliche Betrachtung[en] (die er mit der Anwendung geschlechterinklusive Sprache verbindet) und sprachwissenschaftliche (Thomas, Absatz 6) aufeinander. Aufgrund dieser Schnittpunkte, die er aufzeigt, kommt er zu dem Schluss: „Ich finde die Germanistik sollte, und es ist mir auch egal in welchem von beidem [Anmerkung: ob Gendern oder das generische Maskulinum angewendet wird], aber sie sollte mit einem Beispiel vorausgehen. Weil das ist das Fach dafür“ (Thomas, Absatz 30).

## **Conclusio**

In den verschiedenen Fachbereichen der Germanistik wird geschlechterinklusive Sprache unterschiedlich ausführlich thematisiert. Im Vergleich wird Gendern eher noch in der germanistischen Sprachwissenschaft ausführlicher behandelt. Die von uns interviewten Personen kommen übereinstimmend zu dem Fazit, dass Gendern von Lehrpersonen weitestgehend ausgeklammert wird und wenn thematisiert, dann im Kontext der Leitfäden. Genaue Vorgaben zur Anwendungsform fehlen. Ausschließlich in Seminaren mit dezidiertem Fokus auf Feminismus ist das Thema präsent. Gendern wird somit trivialisiert als ein „feministisches Anliegen“, das diesem Fachbereich zugeordnet wird.

Die Analyse der Seminararbeiten und der Interviews hat zudem verdeutlicht, dass die Genderrichtlinien vom Institut für Germanistik kaum Einfluss auf die Anwendung geschlechterinklusive Sprache in wissenschaftlichen Arbeiten von Bachelorstudierenden nehmen. Zwar besteht ein Wissensstand

bezüglich der Leitfäden, als Leitlinie werden sie jedoch nicht eingestuft. Kritisiert wird eher die mangelnde Ausarbeitung der Leitfäden.

Trotzdem wird die Anwendung von einem geschlechtersensiblen Sprachgebrauch von den Personen, die angeben zu gendern, eng mit Wissenschaft verknüpft. Hier wird eine unterschiedliche Perspektive zwischen den Anwendungstypen ersichtlich. Typus C assoziiert Wissenschaftlichkeit mit grammatikalischer Korrektheit, Typus A und B mit der Sichtbarmachung und Adressierung aller Geschlechter. Die Aspekte Grammatikalität, Sichtbarmachung aller Geschlechter und Wissenschaftlichkeit erscheinen auf Basis dieser Analyse somit als inkompatibel. Das steht konträr zu soziolinguistischen Theorien, die den Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Sprachwandel aufzeigen. Diese Sichtweise auf Wissenschaft kann bei keiner interviewten Person mit der Universität als Institution verknüpft werden. Zwar wird die Universität als Rahmen der Auseinandersetzung thematisiert, jedoch durch andere Studierende. Auch die Seminare mit Genderbezug, die benannt werden, werden nicht als Einflussfaktoren bezüglich der Anwendungsform genannt. Gendern ist demnach in Wort und Schrift präsent, was sich auf den Zeitpunkt der Einbindung auswirkt: Je präsenter die Thematik ist, desto früher findet die Einbindung statt.

Die vier interviewten Personen, die gendern, bevorzugen insbesondere genderneutrale Formulierungen in Kombination mit dem Genderstern. Die Partizipativkonstruktionen erfüllen hierbei nicht die Funktion, Geschlecht im Text „unsichtbar“ zu machen, vielmehr geht es um die Sichtbarmachung eines komplexeren Geschlechterverständnisses, das über binäre Konzeptionen hinausgeht und alle Geschlechter inkludiert.

Präsent ist der Diskurs um Grammatik und Sprachschönheit aufgrund der spezifischen Auseinandersetzung mit Sprache und Schreibprozessen innerhalb des Fachs Deutsche Philologie. Die Wahl der Anwendungsform ist demnach ein individueller Prozess, der auch in Zusammenhang mit dem eigenen Weltbild steht. Ein Interesse an feministischen Themen, und dementsprechend eine spezifische Motivation bei der Auseinandersetzung mit Sprache, hat sich hierbei als wichtiger Faktor herauskristallisiert. Die insbesondere von Studierenden des Typ A (Helena, Simone und Anna) beschriebene tiefergehende Auseinandersetzung führte zu einem Sensibilisierungsprozess.

## Literaturverzeichnis

Acke, H. (2019). Sprachwandel durch feministische Sprachkritik. Geschlechtergerechter Sprachgebrauch an den Berliner Universitäten. In LiLi, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik Vol.49 (2) (303-320). Berlin/Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Blatter, J., Langer, P. C., & Wagemann, C. (2018). Qualitative Methoden in der Politikwissenschaft. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Boroditsky, L. (2012). How the Languages We Speak Shape the Ways We Think. In *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics* (pp. 615–632). Cambridge University Press.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). Geschlechtergerechte Sprache. Leitfaden im Wirkungsbereich des BMBWF. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Butler, J. (1990). Feminism and the Subversion of Identity. *Gender trouble*, 3, 1-25.

Coates, J. (2015). Women, men and language: A sociolinguistic account of gender differences in language. Routledge.

Elminger, D., Tunger, V., Schaeffer-Lacroix, E. (2017). Geschlechtergerechte Behördentexte. Linguistische Untersuchungen und Stimmen zur Umsetzung in der mehrsprachigen Schweiz. Forschungsbericht. Université de Genève.

Ivanov, C., Lange M. B., Tiemeyer, T., (2018). Geschlechtergerechte Personenbezeichnungen in deutscher Wissenschaftssprache. Von frühen feministischen Vorschlägen für geschlechtergerechte Sprache zu deren Umsetzung in wissenschaftlichen Abstracts. In *Suvremena lingvistika* Vol.44 (86) (261-290). Croatian Philological Association.

Klingenböck, Ursula. (2018). Leitfaden zur Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit Fachbereich Neuere deutsche Literatur. Universität Wien.

Kuckartz, U. (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten.

Mills, S., & Mullany, L. (2011). *Language, Gender and Feminism: Theory, Methodology and Practice*. New York: Routledge.

Personalwesen und Frauenförderung der Universität Wien. Aufgerufen am 20.08.2021 von [<https://personalwesen.univie.ac.at/gleichstellung-diversitaet/im-ueberblick/geschlechterinklusive-sprache/>]

Prewitt-Freilino, J. L., Caswell, T. A., & Laakso, E. K. (2012). The gendering of language: A comparison of gender equality in countries with gendered, natural gender, and genderless languages. *Sex roles*, 66(3), 268-281.

Schmidt, C. (1997): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa.

Stahlberg, D., Braun, F., Irmen, L., & Sczesny, S. (2007). Representation of the sexes in language. In K. Fiedler (Ed.), *Social communication. A volume in the series Frontiers of Social Psychology* (pp. 163-187). (Series Editors: A. W. Kruglanski & J. P. Forgas). New York: Psychology Press.

Universität Wien. Aufgerufen am 22.10.2021 von [<https://www.univie.ac.at/wirkt/wirkt-seit-1365/bildung/>]

Universität Wien. (2018). Hinweise zur Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit im Fachbereich Ältere deutsche Literatur am Institut für Germanistik der Universität Wien.

Universität Wien. (o.J.). Hinweise zur Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit im Bereich Deutsch als Fremd- & Zweitsprache (DaF/Z).

Universität Wien. (2018). Hinweise zur Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit im Fachbereich Sprachwissenschaft am Institut für Germanistik der Universität Wien.

Universität Wien (2019). Geschlechterinklusive Sprachgebrauch in der Administration der Universität Wien: Leitlinie und Empfehlungen zur Umsetzung.



## Übersehene generische Maskulina

Einheitlichkeit von Gendering in der Deutschen Zeitschrift für Philosophie (2020)

Martin Walter Niederl, Marlene Valek (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Karin Wetschanow, Universität Wien)

### Abstract:

Der vorliegende Artikel untersucht, inwiefern und wenn ja wie konsequent in wissenschaftlichen Artikeln gegendert wird. Analysiert wurden alle 2020 erschienen Artikel in der Deutschen Zeitschrift für Philosophie, in denen übersehene generische Maskulina vorkommen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass lediglich in 16 von 35 Artikeln gegendert wurde. Von diesen 16 Arbeiten gendern wiederum nur fünf in mehr als 50% der Fälle. In keinem der analysierten Artikel wird jede Personenbezeichnung, die potentiell gegendert werden könnte, auch tatsächlich gegendert. Das heißt, in jedem einzelnen dieser 16 Artikel gibt es mindestens ein "übersehenes generisches Maskulinum". Unsere Hypothesen, dass generische Maskulina öfter "übersehen" werden, wenn sie entweder nicht im thematischen Fokus des Artikels stehen oder Fachbegriffe sind, konnten bestätigt werden.

**Keywords:** Geschlechtergerechter Sprachgebrauch, Generisches Maskulinum, Philosophie

### Empfohlene Zitierweise:

Niederl, M. W., & M. Valek (2021): Übersehene generische Maskulina. Einheitlichkeit von Gendering in der Deutschen Zeitschrift für Philosophie (2020). zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 5, 64-76. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210505>



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

# Übersehene generische Maskulina

## Einheitlichkeit von Gendering in der Deutschen Zeitschrift für Philosophie (2020)

Martin Walter Niederl, Marlene Valek (Universität Wien)

### Einleitung

Als wissenschaftlich Arbeitende haben wir neben unseren Verpflichtungen gegenüber Werten in unserem Forschungsgebiet auch Verpflichtungen, die darüber hinausgehen. Die Form, in der wir unsere Ergebnisse darstellen und der Welt zur Verfügung stellen, ist dabei ebenso zu berücksichtigen wie die Sorgfalt, mit der die Forschung betrieben wird.

Gendergerechte Sprache („Gendering“) wird bei wissenschaftlichen Arbeiten zunehmend verwendet. Nichtsdestotrotz gibt es noch keinen Konsensus, wie gegendert werden sollte.<sup>1</sup> Zum im Alltag immer noch vorherrschendem generischen Maskulinum gibt es mittlerweile gebräuchliche Alternativen wie Beidnennung (Philosophen und Philosophinnen), Neutralformen (Philosophierende), Binnen-I (PhilosophInnen), generisches Femininum (Philosophinnen), Gendersternchen (Philosoph\*innen), Unterstrich (Philosoph\_innen) oder Doppelpunkt (Philosoph:innen).

Diese Vielfalt ist besonders auffällig, wenn sie innerhalb ein und derselben Fachzeitschrift vertreten ist. Da viele Fachzeitschriften diesbezüglich keine Standards festgelegt haben, variiert die Verwendung der gendergerechten Sprache teilweise von Artikel zu Artikel. Ein Beispiel hierfür bietet die Deutsche Zeitschrift für Philosophie (DZPhil). Die DZPhil hat aktuell (Stand: September 2021) keine offiziellen Standards bezüglich Gendering.<sup>2</sup>

Interessanterweise spiegeln sich diese Inkonsistenzen nicht nur innerhalb dieser Zeitschrift, sondern auch innerhalb einzelner Artikel. So ist in einem Satz eines Artikels die Rede von „EntscheiderInnen“, „DesignerInnen“, „NutzerInnen“ und „Agenten“ (DZPhil-0059, 870f.). Andere Artikel derselben Ausgabe weisen ähnliche Inkonsistenzen auf. Auf diese wollen wir uns in dieser Arbeit konzentrieren.

Unser Ziel ist es zunächst herauszufinden, wie weitreichend diese Inkonsistenzen in der Zeitschrift sind. Dafür beziehen wir uns auf alle 2020 erschienenen Ausgaben der DZPhil. Des Weiteren wollen wir analysieren, ob sich Muster in der inkonsequenten Verwendung einer gewählten Art zu Gendern herausarbeiten lassen. Unsere Forschungsfrage lautet also: Gibt es Muster bei inkonsistenter Verwendung von gendergerechter Sprache in den aktuellen Ausgaben (2020) der Deutschen Zeitschrift für Philosophie? Dabei wollen wir unsere Untersuchungen auf den Einfluss (i) der Nähe zum Thema, und (ii) von Fachbegriffen auf die Konsistenz beim Gendern legen. Nach einer ersten Kodierung der zu analysierenden Literatur, wurden demnach folgende Hypothesen generiert:

**(H1)** Generische Maskulina werden vermehrt anstelle von gegenderten Alternativen verwendet, wenn es sich bei den Wörtern um Fachbegriffe handelt.

1 Nichtsdestotrotz gibt es natürlich Empfehlungen, unter anderem vom Duden (2021).

2 Die passenderweise so genannten „Autorenhinweise“ findet man unter: [https://www.degruyter.com/publication/journal\\_key/DZPH/downloadAsset/DZPH\\_Autorenhinweise.docx](https://www.degruyter.com/publication/journal_key/DZPH/downloadAsset/DZPH_Autorenhinweise.docx) (Aufgerufen am 30.09.21)

(H2) Generische Maskulina werden vermehrt anstelle von gegenderten Alternativen verwendet, wenn die Wörter nicht direkt auf das Thema des Artikels bezogen sind.

## Theoretischer Hintergrund

### Linguistischer Hintergrund

#### Das generische Maskulinum

In der deutschen Sprache wird zwischen spezifischen und generischen Personenbezeichnungen unterschieden. Während spezifische eine referenzielle Lesart erzeugen, beziehen sich Generika nicht auf konkrete Referenzobjekte (Kotthoff & Nübling, 2018, 91). Generische Maskulina sind dabei eine Unterart von Generika - maskuline Nomina oder Pronomina die sich auf (i) Personen mit unbekanntem Geschlecht, (ii) Personen, bei denen das Geschlecht egal ist, (iii) männliche und weibliche Personen, oder (iv) verallgemeinernde Aussagen beziehen (Klann-Delius 2005, nach Kotthoff & Nübling, 2018, 91). Ob es angebracht ist ein generisches Maskulinum zu verwenden wird am Grad der Referenzialität festgemacht. Dieser hängt von der Identifizierbarkeit, Sichtbarkeit und Definitheit ab - so sind Anreden stark referenziell, während bei nicht-spezifischen und indefiniten Anwendungen (z.B.: "Irgendein Philosoph wird sicher noch darüber schreiben") die Referenzialität abnimmt (Kotthoff & Nübling, 2018, 93).

Die Probleme mit dem Einsatz des generischen Maskulinums entstehen nun unter anderem durch die Homonymie mit den geschlechtsspezifischen Personenbezeichnungen. Sowohl im Singular als auch im Plural entspricht das generische Maskulinum dem Spezifischen. Zur Illustration:

**Generisch, Singular:** Der im Elfenbeinturm sitzende Philosoph wird nie etwas über die Welt aussagen können.

**Generisch, Plural:** Obwohl sie kaum Forschungsgelder einbringen, halten sich die Philosophen für die Wichtigsten.

**Spezifisch, Singular:** Der Philosoph, dem ich gestern begegnet bin, hatte einen lustigen Bart.

**Spezifisch, Plural:** Die Philosophen, zu denen ich aufsehe, sind beide hier angestellt.

So kann es zu Situationen kommen, in denen ein vermeintliches generisches Maskulinum sich im nächsten Satz als spezifisches entpuppt, indem dort eine geschlechtsspezifische Personenbezeichnung verwendet wird. Auch gibt es Argumente dagegen, dass generische Maskulina selbst im Optimalfall genderneutral verwendet werden können. Ein solches wird im Rahmen des philosophischen Hintergrunds diskutiert. Untermauert wird dieser Zweifel auch durch die später behandelte psychokognitive Forschung bezüglich der Referenzialität von generischen Maskulina im Vergleich zu genderneutralen Referenzformen.

#### Gendern

In den letzten Jahrzehnten wurden einige Alternativen zum generischen Maskulinum bei geschlechterbezogenen Personenreferenzen entwickelt. Kotthoff unterscheidet zwischen Typ 1 (traditionell), Typ 2 (feministisch inspiriert), Typ 3 (queer), und Typ 4 (flexibel) (Kotthoff 2020, 105f.), wobei sie argumentiert, dass diese vier Register sich aus einem sozialen Rahmen herausgebildet haben.

Während Typ 1 („Philosophen“) das generische Maskulinum beschreibt und mit einer ablehnenden Haltung gegenüber dem Gendern verbunden ist, schließt Typ 2 („PhilosophInnen“, „Philosophierende“, „Philosophen und Philosophinnen“) die weibliche Form als Reaktion auf Typ 1 mit ein. Als weitere Entwicklung und Antwort auf die Geschlechterdichotomie kann Typ 3 („Philosoph\*innen“, „Philosoph\_innen“) gesehen werden. Der absichtlich gesetzte, durch Stern oder Unterstrich erzeugte Abstand soll hier Platz für weitere Geschlechts- und sexuelle Identitäten lassen. Als Typ 4 wird zuletzt ein flexibler Stil bezeichnet, der in manchen Medien Einzug gefunden hat (vereinzelte Beidnennung und Neutralformen). Es bestehen demnach mehrere Alternativen zu dem generischen Maskulinum, die meisten darauf abzielt, eine breitere Repräsentation zu gewähren, als es dem generischen Maskulinum möglich ist.

## Philosophischer Hintergrund

Eine erste Annäherung an die normative Komponente des Genderns bietet Adele Mercier (1995). Sie argumentiert, dass männliche Pronomen konzeptuell gar nicht in der Lage sind, alle Geschlechter zu repräsentieren, weswegen sie eine Emaskulierung der Sprache fordert:

“Masculine language [...] gives a misrepresentative impression of the universe. It leads the mind to a worldview that [...] is disproportionately populated by men. It veils women.”  
(Mercier, 1995, 255)

Mercier argumentiert, dass im Englischen mehr als nur Homonymie zwischen “man” (geschlechtsneutral) und “man” (geschlechtsspezifisch) steckt. Wäre dem nicht so, würden diese Wörter genau wie andere Homonyme funktionieren (Mercier, 1995, 230). Ein ans Deutsche angepasstes Beispiel wäre hier: “In der Nähe der Bank gab es keine Bank”. Hier bezieht sich das erste Vorkommen des Wortes “Bank” auf das Geldinstitut, das zweite auf die Sitzgelegenheit (oder umgekehrt). Selbst nach möglicher anfänglicher Verwirrung wird klar, dass hier kein Spannungsverhältnis zwischen den beiden Vorkommnissen besteht. Wendet man diese Vorgehensweise auf das generische Maskulinum an, entsteht ein weniger akzeptabler Satz: “Jeder berühmte Musiker war eine Frau”<sup>3</sup>. Dieser Satz dürfte wegen seines generalisierenden Charakters wenig Referenzialität aufweisen. Jedoch klingt er seltsam – “Musiker” und “Frau” scheinen im Widerspruch zu stehen, obwohl bei einer geschlechtsneutralen Lesung des ersteren kein Problem entstehen dürfte. Interessanterweise wird diese Situation im Plural etwas entschwächt: “Alle guten Musiker waren Frauen”. Dadurch, dass das Genus im Plural unsichtbar ist, kann die Abschwächung erklärt werden; allerdings ist nicht klar, wie stark diese ist (Kotthoff & Nübling, 2018, 94). Auch ist es möglich, einen humoristischen Effekt durch diesen Satz zu erzielen, der auf dem Kontrast zwischen “Musiker” und “Frauen” beruht. Das scheint nahezuzeigen, dass die maskuline Lesart hier nicht außen vorgelassen wird, sondern auch im Plural stark verknüpft ist.

Darauf aufbauend ergibt sich eine beunruhigende Erkenntnis: Die Exklusion von Frauen ist eine kontingente Eigenheit von Sprache. Als weiterer Schritt folgt laut Mercier die normative Konklusion, dass sich an dieser etwas ändern muss, um dieser Exklusion entgegenzuwirken. Dass hier tatsächlich ein Problem vorliegt, wird auch aus psycho-kognitiver Sicht gestützt.

3 Hier absichtlich “Musiker” als nicht genderisiertes Wort laut Gyax et al., nach Kotthoff & Nübling 2018, 109.

## Psycho-kognitiver Hintergrund

Die Einsichten aus der Linguistik und der Philosophie decken sich mit den Ergebnissen psychologischer Experimente. Stahlberg und Sczesny (2001) untersuchten die gedankliche Miteinbeziehung von Frauen aufgrund von Sprache. Dabei stellten sie fest, dass über alle ihre Experimente hinweg Frauen beim generischen Maskulinum weniger häufig mitgedacht werden als bei anderen Konstruktionen. Auch Ferstl und Kaiser (2013) kamen zu dem Schluss, dass Frauen eher mitgedacht werden, wenn sich ihr Geschlecht explizit in den verwendeten Sprachkonstruktionen wiederfindet.

Experimente dieser Art finden sich seit den 1970er Jahren in der anglo-amerikanischen Literatur. So haben bereits Moulton, Robinson und Elias (1978), MacKay und Fulkerson (1979), sowie Hyde (1984) und Hamilton, Hunter und Stuart-Smith (1992) experimentelle Untersuchungen rund um die Interpretation des generischen Maskulinums betrieben. Die methodischen Ansätze der Experimente lassen sich gemeinsam zusammenfassen. Proband\*innen wurden zunächst Texte mit generischen Maskulina präsentiert. Daraufhin wurden sie gebeten, den beschriebenen Personen Namen zu geben, sie zu zeichnen, oder sie wurden gefragt, ob es sich in der Geschichte um eine Frau oder einen Mann handle. In den Ergebnissen sind sich die Experimentator\*innen einig: Das generische Maskulinum wird überwiegend mit "männlich" assoziiert. Diese Resultate beziehen sich jedoch lediglich auf die englische Sprache.

Um diese Hypothese auch auf das Deutsche zu übertragen, betrieben Stahlberg und Sczesny (2001) ähnliche Experimente mit deutschen Texten und Proband\*innen. In vier verschiedenen experimentellen Untersuchungen erhoben sie, ob das generische Maskulinum stärker mit "männlich" assoziiert wird als Beidnennung oder Binnen-I. So wurden im anschaulichsten der Experimente männliche (N= 46) und weibliche (N= 50) Studierende gefragt, wer denn ihre größten Helden wären. In zwei weiteren Versionen dieser Frage wurde nach ihren liebsten Helden und Heldinnen beziehungsweise HeldInnen gefragt. Es wurde über alle Teilnehmer\*innen hinweg festgestellt, dass bei Beidnennung und Binnen-I mehr weibliche Personen genannt wurden als bei generischem Maskulinum. Die restlichen Experimente von Stahlberg und Sczesny (2001) bestätigen diese Ergebnisse. Die Autor\*innen schließen daraus, dass weibliche Personen beim generischen Maskulinum tatsächlich zumindest weniger mitgedacht werden als bei gegenderten Formen.

Obwohl die Literatur aus der Psychologie rund um das deutsche generische Maskulinum relativ rar ist, konnten die Resultate von Stahlberg und Sczesny (2001) repliziert und weiter untermauert werden, was sie in einem Forschungsüberblick aus dem Jahr 2005 zusammenfassen. So können Blake, Klimmt und Pompetzki (2008) die Funde von Stahlberg und Sczesny (2001) bestätigen. Irmen und Linner (2005) liefern weitere theoretische Hintergründe für solche Resultate. Ferstl und Kaiser (2013) fügen diesen Ergebnissen zusätzlich noch Daten aus der Neuropsychologie hinzu, die sie weiter untermauern sollen. Wichtig ist, dass die Idee, dass das generische Maskulinum de facto nicht uneingeschränkt in der Lage ist, sowohl auf männliche als auch auf weibliche Personen zu referieren, von empirischer, psycho-kognitiver Forschung gestützt ist. Zumindest ist es der Fall, dass weibliche Personen tendenziell weniger mitgedacht werden. Dies sollte hinreichend Grund geben, um alternative Referenzmethoden zu wählen.

## Methode

Die gewählten Methoden der qualitativen Datenerhebung basieren hauptsächlich auf dem pragmatischen Kategoriensystem von Ott (2017) und den Kodierungsmethoden von Saldaña (2009). Als Analysekörper dienten alle 2020 erschienen Artikel der Deutschen Zeitschrift für Philosophie (DZPhil). In diesem Jahr sind insgesamt sechs Ausgaben mit jeweils zwischen sieben und acht Essays erschienen (lediglich Ausgaben 3 und 6 umfassten acht Artikel). Für die Analyse wurden ausschließlich Essays herangezogen. Frontmatter und Editorials sowie Buchkritiken wurden nicht berücksichtigt, genauso englischsprachige Texte. In der 4. Ausgabe sind vier der sieben Essays in englischer Sprache verfasst. Somit konnten nur drei davon in die Analyse einfließen. Alles in allem wurden 35 Essays kodiert, kategorisiert und analysiert.

In einem ersten Schritt wurden zwanzig Artikel der DZPhil durchgesehen und mit ATLAS.ti kodiert. Zunächst wurden alle Personenreferenzformen (PRFs) gekennzeichnet. Wir folgen hierbei Ott und bezeichnen „eine Phrase, die aus einem nominalen oder pronominalen Kern besteht, welcher personal referiert“ (2017, 89) als PRF. Somit wurde in einer „Initial Coding“-Phase (Saldaña, 2009, 81) das Terrain abgesteckt und erste Daten zum Gendering der Artikel gesammelt. Kodiert wurden Vorkommnisse von PRFs zunächst lediglich als „Generische Maskulina“ und „Andere PRFs“. Wie zu erwarten war, entwickelten sich aus diesen beiden initialen Codes zwei Kategorien mit mehreren Subcodes (Saldaña, 2009, 10). Geleitet von der oben angeführten linguistischen Literatur konnten am Ende zwei Kategorien und insgesamt zehn Codes definiert werden:

Generische Maskulina (GMs)	Andere Personenreferenzformen (APRFs)
On Topic (ON)	Generisches Femininum
Off Topic (OFF)	Neutralisierung
Fachbegriff (F)	Beidnennung
Nicht-Fachbegriff (NF)	Binnen-I
	Unterstrich
	Gendersternchen

Tabelle 1: Kodes nach Kategorien

Eine PRF ist ein generisches Maskulinum genau dann, wenn es auf eine generische Population mit Hilfe der maskulinen Form einer (Pro)Nominalphrase referiert (oder zu referieren versucht). Ein generisches Maskulinum bezeichnen wir als „übersehenes generisches Maskulinum“, wenn im Kontext des Artikels mindestens eine APRF verwendet wird; dies jedoch mit der Ausnahme von Neutralformen. Begriffe wie „Personen“ oder „Studierende“ sind im Sprachgebrauch bereits zu geläufig, um anzunehmen, dass die Autor\*innen diesen Begriff verwendet haben, um gendergerecht referieren zu können, sofern ansonsten überwiegend das generische Maskulinum verwendet wurde. So gab es drei Artikel, die aus unserer Untersuchung ausgeschlossen wurden: DZPhil-0001 (Neutralformen: 1 / GM: 12), DZPhil-0051 (Neutralformen: 2 / GM: 4) und DZPhil-0061 (Neutralformen: 2 / GM: 23). Das heißt also, sobald

Autor\*innen mindestens einmal eine APRF außer der Neutralform verwenden, wird jedes Vorkommnis eines generischen Maskulinums als GM kodiert und als "übersehenes generisches Maskulinum" (ÜGM) vermerkt. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass Essays, die ausschließlich generische Maskulina verwenden, in unserer Studie nicht weiter berücksichtigt werden (zumindest nicht als Beispiele für übersehene generische Maskulina). Dementsprechend ist jede PRF, die kein (übersehenes) generisches Maskulinum ist, eine APRF. Diese sind somit auch unabhängig vom Vorkommen einer Instanziierung von ÜGMs. Generell werden diese Eigenschaften der Kategorien an die dazugehörigen Codes vererbt. Wie oben bereits erwähnt wurden nach dieser ersten Codingphase unsere Hypothesen generiert. Die erste Hypothese besagt, dass generische Maskulina vor allem dann verwendet werden, wenn es sich um Fachbegriffe handelt. So werden "Akteure" zum Beispiel als "Fachbegriff" (F) kodiert, weil dies in der philosophischen Debatte rund um Handlungstheorie als Fachbegriff aus dem englischsprachigen Raum gehandelt wird. Anders gesagt wurden Begriffe genau dann als Fachbegriff behandelt, wenn sie in ihrer nicht-alltäglichen, spezialisierten Bedeutung verwendet wurden. Die zweite Hypothese besagt, dass generische Maskulina vor allem dann übersehen werden, wenn sie nicht im Fokus der Thematik des Artikels liegen. Somit wurden GMs genau dann als "Off Topic" (OFF) kodiert, wenn die Referenz nicht Teil des Fokus der Arbeit war. Sonst wurden sie als "On Topic" (ON) kodiert. Handelt ein Artikel zum Beispiel von der Metaphysik Aristoteles', werden "Metaphysiker" oder "Griechen" als ON-Vorkommnisse kodiert, "Leser" und "Hegelianer" als OFF. Dasselbe Wort kann auch in unterschiedlichen Kontexten "On" oder "Off Topic" sein. In einem Aufsatz über Hegels Philosophie wäre jedes Vorkommnis von "Hegelianer" natürlich ON.

Die Codes der Kategorie APRFs wurden zum Teil in Bezug auf Kotthoff (2020) und zum Teil induktiv generiert. Die Grundlage der Kodierung bilden somit die von Kotthoff (2020) genannten Formen von PRFs. Wenn eine APRF in einem Artikel vorkam, dann wurde sie auch als solche kodiert. Das Resultat sind die vorliegenden sechs Codes. Kotthoff (2020, 106) schreibt auch von "flexiblem Gendern". Hierbei werden zum Beispiel generische Maskulina und generische Feminina abwechselnd (oder sogar randomisiert) verwendet. Diese Form des Genderns wird in der vorliegenden Arbeit nicht eigens kodiert. Flexibles Gendern wurde in dieser Arbeit also erst in einer nächsten Phase beachtet, nachdem die Texte bereits fertig kodiert waren, und besser auf den Kontext geachtet werden konnte.

In der nächsten Codingphase wurden alle 35 Essays durchgesehen und kodiert. Um Inter-Tester-Reliabilität zu erhöhen, wurden alle Artikel in einer dritten Codingphase von der jeweils anderen Person noch einmal durchgesehen und jede Kodierung diskutiert und, wenn nötig, angepasst. In dieser Phase entwickelten sich zwei weitere Codes: "Interessant/Ambig" und "Kompositum". Erstere referiert auf Begriffe, bei denen nicht klar war, ob das generische Maskulinum/Femininum absichtlich oder unabsichtlich verwendet wurde. In diesen Fällen war also nicht klar, ob der\*die Autor\*in wirklich nur auf eine bestimmte Personengruppe referieren wollte. Unter "Compound" fallen alle zusammengesetzten Begriffe ("Lehrervertretung") die eigentlich gegendert werden müssten oder könnten ("Lehrer\*innenvertretung"). Diese beiden Codes wurden in dieser Phase zusätzlich zu den bestehenden ergänzt. Außerdem wurden in diesem Schritt auch alle Instanzen von APRFs hinsichtlich der Aspekte ON/OFF und F/NF kodiert. Im letzten Schritt erfolgte eine qualitative Analyse

repräsentativer Beispiele von inkonsistenten Verwendungen, deren Kontext und möglicher Motivation der Verwendung.

## Resultate

Für die vorliegende Studie wurden zunächst alle 2020 erschienen Artikel der DZPhil herangezogen. Davon wurden Frontmatter, Editorials und Buchkritiken ausgeschlossen, um die Arbeit auf eigenständig verfasste Papers zu fokussieren. Über alle 35 Artikel hinweg überwogen die generischen Maskulina (74,84%) gegenüber gegenderten Personenreferenzen (25,15%). Insgesamt wurde in 16 von 35 Artikeln mindestens eine APRF verwendet (ausgenommen Neutralformen). Das heißt, in 19 Papers konnte überhaupt kein Versuch zu gendern festgestellt werden. Die übrigen 16 Artikel bildeten die direkten Objekte der vorliegenden Forschung.

## Übersehene Generische Maskulina

Innerhalb der 16 Artikel, die auch andere Personenreferenzformen verwendet haben, waren immer noch 60% der gefundenen Referenzen generische Maskulina. Somit sind 48,92% der Gesamtmenge an GMs tatsächlich "übersehene generische Maskulina" nach unserer Definition. Die ÜGMs der 16 relevanten Artikel werden weiters eingeteilt in vier Subkategorien: On Topic und Off Topic, Fachbegriff und Nicht-Fachbegriff. Innerhalb dieser 16 Artikel sind 227 Instanzen (60,05%) von "übersehenen" generischen Maskulina vorzufinden. Diese verteilen sich wie folgt (siehe auch Tabelle A2 im Appendix):

	F (N= 88; 38,77%)	NF (N= 139; 61,23%)
OFF (N=87; 37,89%)	N= 3; 1,32%	N= 83; 36,56%
ON (N= 141; 62,11%)	N= 85; 37,44%	N= 56; 24,67%

Tabelle 2: Übersehene generische Maskulina

Zusätzlich wurden 9 (2,38%) dieser "übersehenen" generischen Maskulina auch als "Komposita" klassifiziert. Das bedeutet, dass das zu gendernde Wort ein zusammengesetztes war ("Lehrer\*innenbildung", "Philosoph\*innencafé"). Zuletzt wurden 23 (6,08%) der Personenreferenzen als "Interessant/Ambig" kodiert. In diesen Fällen war es nicht klar, ob absichtlich das generische Maskulinum/Femininum verwendet wurde. Beispielsweise ist es nicht klar, ob im nachfolgenden Zitat nur auf die bekannten männlichen Vertreter der griechischen Denker\*innen Bezug genommen wird: "Bereits die griechischen Philosophen hatten eine Vorstellung davon, wie das Schöne begrifflich zu bestimmen sei. " (DZPhil-0027, 417).

## Andere Personenreferenzformen

Insgesamt gab es 151 (39,95%) Instanzen von APRFs in den 16 relevanten Artikeln. Auch APRFs wurden letztendlich hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu den Kategorien ON/OFF und F/NF untersucht. Sie verteilen sich wie folgt: ON/NF (N= 115; 76,16%), ON/F (N= 18; 11,92%), OFF/NF (N= 18; 11,92%), und OFF/F (N= 0; 0%). Lediglich fünf der 16 relevanten Artikel verwenden mehr als 50% APRFs. In den fünf Artikeln, in denen über 50% der Personenreferenzformen gegendert wurden, überwogen entweder das Binnen-I (in dreien davon) oder das Gendersternchen (in den anderen beiden) als Hauptreferenzform. In diesen fünf Artikeln verteilen sich ÜGMs und APRFs wie folgt:

	DZPhil-0011	DZPhil-0047	DZPhil-0062	DZPhil-0059	DZPhil-0064
APRFs (Form)	91,67% (Gendersternchen)	70,47% (Binnen-I)	58,33% (Binnen-I)	81,94% (Binnen-I)	91,67% (Gendersternchen)
ÜGMs	8,33%	29,63%	41,67%	18,06%	8,33%

Tabelle 3: Andere Personenreferenzformen und übersehene generische Maskulina nach Ausgabe

In jedem einzelnen der Artikel ist somit mindestens eine Instanz eines generischen Maskulinums “übersehen” worden. Eine weitere Implikation sollte hervorgehoben werden: Die Artikel mit der niedrigsten Anzahl an ÜGMs (8,33%) verwenden beide das Gendersternchen. Zuletzt sei erwähnt, dass die artikelübergreifend mit Abstand am häufigsten verwendete Form des Genders das Binnen-I (N= 77) war, gefolgt vom Gendersternchen (N= 27), Doppelerwähnung (N= 17), dem generischen Femininum (N= 15), Neutralform (N= 12) und dem Unterstrich (N= 3).

## Diskussion

Durch die von uns erhobenen Daten können beide Hypothesen bestätigt werden. Die erste lautet wie folgt:

**(H1)** Generische Maskulina werden vermehrt anstatt von gegenderten Alternativen verwendet, wenn es sich bei den Wörtern um Fachbegriffe handelt.

Wie unsere Erhebungen zeigen (siehe Abb. 1), gehören die meisten Instanzen von APRFs (N= 115) in die Kategorie ON/NF. Vergleicht man diese mit der Kategorie ON/F, so erkennt man, dass sich die Relation umdreht. Weitaus mehr zu gendernde Begriffe wurden nicht gegendert. Da beide Kategorien “On Topic” sind, schließen wir daraus, dass es die “Fachbegriff”-Variable ist, die den Unterschied ausmacht. Dies deutet darauf hin, dass generische Maskulina vermehrt verwendet oder “übersehen” werden, wenn es sich dabei um Fachbegriffe handelt. Diese Erkenntnis hat auch wichtige Einflüsse auf unsere zweite Hypothese:

**(H2)** Generische Maskulina werden vermehrt anstatt von gegenderten Alternativen verwendet, wenn sie nicht direkt auf das Thema des Artikels bezogen sind.

Diese Hypothese wird durch die “Off Topic” Kodierung auf unsere Daten bezogen. Diese Kodierung selbst interagiert mit zwei anderen: “Fachbegriff” und “Nicht-Fachbegriff”. In unseren Erhebungen

(siehe Abb. 1) wird zunächst ersichtlich, dass die Kategorie OFF/F nahezu leer ist. Dies ist leicht mit der Tatsache zu erklären, dass Fachbegriffe, die nicht für das Thema relevant sind, selten verwendet werden. Die Kategorie OFF/NF hingegen ist dicht bevölkert (siehe Abb. 1). Interessant ist hierbei, dass nur wenige Instanzen dieser Kategorie tatsächlich gegendert wurden (N= 18). Die meisten wurden somit "übersehen" (N= 83). Dies kann nicht sein, weil es sich um NF handelt. Folgt man den obigen Erläuterungen, sollten NFs eigentlich häufiger gegendert werden als Fs. Daraus folgern wir, dass generische Maskulina, die nicht im thematischen Fokus des Artikels stehen, vermehrt verwendet bzw. "übersehen" werden.

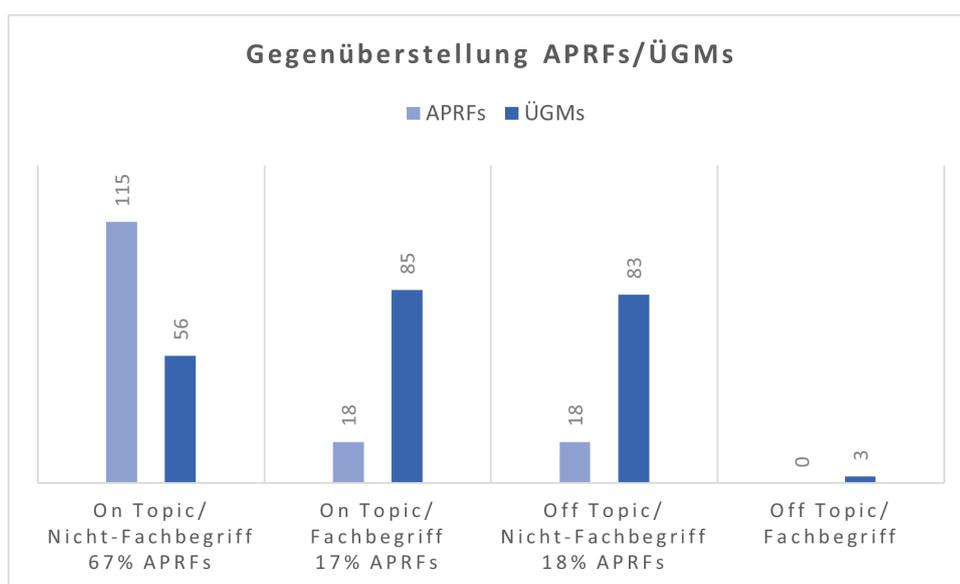


Abbildung 1: Gegenüberstellung APRFs / ÜGMs

Um diese Ergebnisse noch weiter zu untermauern, haben wir uns die fünf Artikel, die mehr als 50% APRFs verwenden, gesondert angesehen (Abb. 2), da dies darauf hindeutet, dass die Autor\*innen bewusst auf Gendern geachtet haben. Auch hier kommen wir auf ähnliche Ergebnisse. Wie von unseren Hypothesen vorhergesagt wird um einiges weniger häufig gegendert, sobald es sich um Fachbegriffe handelt, oder die Nicht-Fachbegriffe OFF sind. Genauer gesagt: Während ON/NF zu 94% gegendert werden, werden nur noch knapp um die Hälfte der ON/F (48%) und OFF/NF (58%) gegendert. Ähnliches gilt auch für die Daten, die alle 16 Artikel umfassen (67% vs. 17% und 18%). Dieser hohe Verlust an Prozentpunkten in der Verwendung von APRFs deuten wir als Hinweis darauf, dass mehr GMs übersehen werden, wenn sie entweder Fachbegriffe oder "Off Topic" sind.

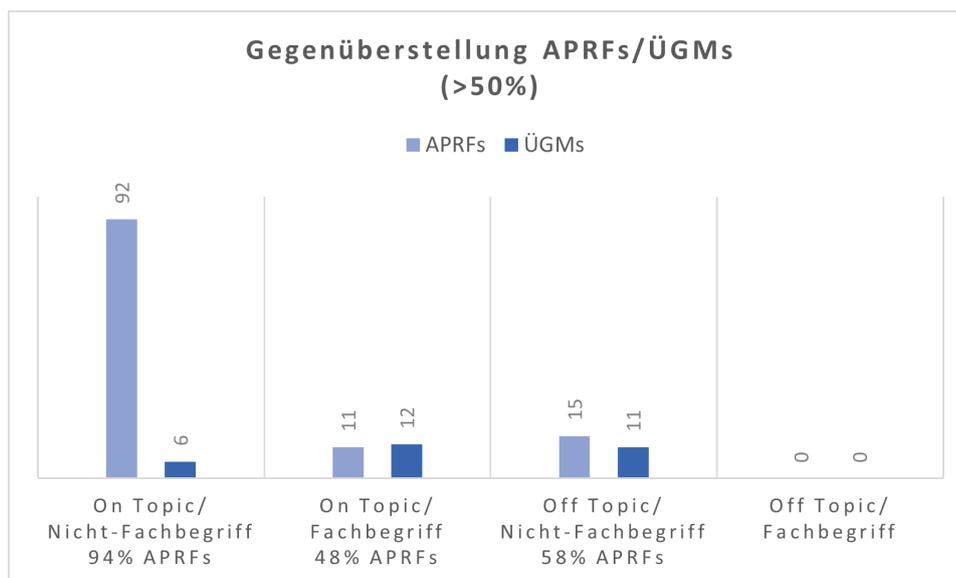


Abbildung 2: Gegenüberstellung APRFs / ÜGMs (>50%)

ON/NF werden somit wie erwartet am häufigsten gegendert. Den Grund hierfür zu finden, würde den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen. Eine mögliche Erklärung dafür, dass ON-Begriffe öfter gegendert werden als OFF-Begriffe könnte sein, dass Begriffe, die so im Vordergrund stehen, salienter sind und dementsprechend mehr beachtet werden. Plausiblerweise werden PRFs, die weniger im Vordergrund der Thematik stehen leichter übersehen. Unsere Ergebnisse würden mit dieser Interpretation übereinstimmen. Eine mögliche Erklärung dafür, dass Fachbegriffe weniger häufig gegendert werden, wäre, dass diese oft aus anderen Sprachen stammen. Dies wird am deutlichsten bei den Begriffen "Akteur" und "Agent".

Besonders auffällig unter den Fachbegriffen waren die Wörter "Akteur" und "Agent". Aus der englischen Fachliteratur zum Thema Handlungstheorie bezeichnen die Wörter "actor" und "agent" alle Wesen, die in der Lage sind, Handlungen auszuführen. Obwohl bei den deutschen Äquivalenten eine feminine Form existiert - "Akteurin" und "Agentin" - wird bei 27 bzw. 4 Vorkommnissen 26- bzw. 4-mal die männliche Form verwendet; selbst in Artikeln, die sonst sorgfältig gendern (wie DZPhil-0047 und DZPhil-0059). Einzig Artikel DZPhil-0064 verwendet die gegenderte Form "Akteur\*innen".

Dass generische Maskulina dieser Wörter im selben Satz wie gegenderte Wörter vorkommen - "EntscheiderInnen, PolitikerInnen, ForscherInnen und ökonomischen Akteure, [...]" (DZPhil-0059, 868) - legt nahe, dass hier nicht plötzlich vergessen wurde zu gendern. Viel eher liegt die Vermutung auf der Hand, dass die Wörter als neutrale Begriffe aufgefasst werden, da sie aus dem Englischen stammen, einer Sprache in der nicht gegendert wird.

In den gesamten Artikeln wurde kein genderbares Kompositum gegendert (N=10). Auch dies trat in sonst sorgfältig gegenderten Artikeln wie DZPhil-0059 und DZPhil-0062 auf ("Kundenstamm" und "Leserschaft"). Dass hier der zu gendernde Teil in der Mitte des Wortes liegt ("Kund\*innenstamm" und "Leser\*innenschaft") und nicht, wie üblich, am Ende des Wortes, könnte diese Versäumnisse erklären.

Einige der von uns als "Interessant" kodierten Wörter konnten von uns nicht klar als generische oder spezifische Referenz identifiziert werden. Bedingt durch die geschichtliche Unterdrückung der Frauen und den daraus resultierenden Ausschluss aus dem akademischen Diskurs ist oft nicht klar, ob sich ein Wort tatsächlich nur auf Männer bezieht. Wenn davon die Rede ist, dass "die griechischen Philosophen" (DZPhil-0027, 417) eine gewisse theoretische Vorstellung hatten, müsste zuerst geklärt werden, inwiefern es Philosophinnen im antiken Griechenland gegeben hat und des Weiteren, ob diese die besagte theoretische Vorstellung geteilt haben. Handelt es sich (wie zu vermuten ist) jedoch nur um Männer, auf die diese Beschreibung zutreffen könnte, würde es sich um eine spezielle Referenz handeln und nicht um ein generisches Maskulinum.

## Fazit

Würde einheitliches und konsistentes Gendern die Norm bilden, wären Fragen bezüglich einer spezifischen oder generischen Referenz leicht zu beantworten. So würde die Behauptung, dass Cassirer danach strebe, die Perspektive von "Denkern der Antike" (DZPhil 0012, 208) zu rehabilitieren darauf deuten, dass sich Cassirer wirklich speziell auf männliche Denker beschränkt und nicht Unklarheit darüber lassen, ob er sich auch auf Frauen beziehen könnte. Obwohl der historische Kontext vermuten lässt, dass es sich wahrscheinlich nur um die großen (männlichen) Namen der Philosophiegeschichte handelt - Platon, Aristoteles und Gefährten - kann auch hier argumentiert werden, dass selbst in solchen Fällen Gendern wichtig wäre. Zum einen lässt sich durch begrenzte historische Information oft schwer sagen, welche Personen welchen Geschlechtes welche Positionen eingenommen haben. Dass Frauen in der Geschichte Mitsprache großteils verwehrt war, ist kein Geheimnis. Die Möglichkeit, dass es überhaupt welche gab, jedoch auch sprachlich zu verneinen, wäre eine weitere Kränkung.

Zum anderen bedeutet eine Verwendung von "Denker\*innen" bezogen auf das vorherige Beispiel nicht, dass es Frauen gegeben haben muss, die solche von Cassirer beschriebenen Perspektiven geteilt haben. Jedoch erlaubt eine solche Formulierung, dass Frauen nicht generell vom Denken über die männlich dominierte Geschichte ausgeschlossen werden. Des Weiteren scheint es hochmütig zu behaupten, dass wir alles über die persönliche Genderidentität von historischen Figuren wissen. Auch wenn Debatten über Gender und Identitäten außerhalb der männlich-weiblichen Binarität ein neuzeitliches Phänomen sind, sind es lediglich die Konzepte und Begriffe, die davor nicht zur Verfügung standen, nicht die Gefühle oder subjektiven Erlebnisse.

Diese zwei Argumente sprechen klar für ein Verwenden einer gegenderten Personenreferenz, selbst wenn zu vermuten ist, dass alle in Frage kommenden Personen eines Geschlechts sind. Da beide Argumente auf mangelndem Wissen historischer Gegebenheiten beruhen, bedeutet das nicht, dass keine speziellen Personenreferenzen getroffen werden können. Bei überschaubarer Zahl von Personen und gegebenem Hintergrundwissen besteht nicht genügend Grund an der Richtigkeit zu zweifeln. Spräche man von den berühmtesten griechischen Philosophen, würde man zweifelsohne auf eine Gruppe männlicher Philosophen referieren. Weitläufigere Begriffe liefern ein weniger klares Bild. Besonders bei "Autoren" (DZPhil 0027, 411), "Denker[n]" (DZPhil 0061, 901) oder "Vertretern" (DZPhil, 0047, 695) von Positionen liegt die Vermutung nahe, dass sich hier einige Frauen verstecken könnten,

selbst wenn die salientesten Personen dieser Gruppen männlich sind. Daher wäre die Verwendung von "Autor\*innen", "Denker\*innen" und "Vertreter\*innen" oder äquivalent gegenderten Formen hier angebrachter.

## Literatur

Blake, C., C. Klimmt, & V. Pompetzki (2008). Geschlechterrepräsentation in Nachrichtentexten. Der Einfluss von geschlechterbezogenen Sprachformen und Fallbeispielen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen und die Bewertung der Beitragsqualität. *Medien & Kommunikationswissenschaft* 56, 3–20.

Duden (2021). *Geschlechtergerechter Sprachgebrauch: Doppelnennung und Schrägstrich*. Aufgerufen am 08.10.2021 von <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Geschlechtergerechter-Sprachgebrauch-Doppelnennung-und-Schrägstrich>

Ferstl, E. C., & A. Kaiser (2013). Sprache und Geschlecht: Wie quantitative Methoden aus der Experimental- und Neuropsychologie einen Beitrag zur Geschlechterforschung leisten können. *GENDER: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 5(3), 9-25.

Hamilton, M. C., B. Hunter, & S. Stuart-Smith (1992). Jury instructions worded in the masculine generic: Can a woman claim self-defense when 'he' is threatened? In J. C. Chrisler & D. Howard (Hrsg.), *New directions in feminist psychology. Practice, theory, and research* (S. 169-178). New York: Springer Verlag.

Hyde, J. S. (1984). Children's understanding of sexist language. *Developmental Psychology* 20, 697-706.

Irmen, L., & U. Linner (2005). Die Repräsentation generisch maskuliner Personenbezeichnungen. Eine theoretische Integration bisheriger Befunde. *Zeitschrift für Psychologie*, 213(3), 167–175.

Kotthoff, H. (2020). Gender-Sternchen, Binnen-I oder generisches Maskulinum, ... (Akademische) Textstile der Personenreferenz als Registrierungen? *Linguistik online* 103(3), 105-127.

Kotthoff, H., & D. Nübling (2018). *Genderlinguistik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

MacKay, D. G., & D. C. Fulkerson (1979). On the comprehension and production of pronouns. *Journal of Verbal Learning Behavior* 18, 661-673.

Mercier, A. (1995). A Perverse Case of the Contingent A Priori: On the Logic of Emasculating Language (A Reply to Dawkins and Dummett). *Philosophical Topics* 23(2), 221–259.

Moulton, J., G. M. Robinson, & C. Elias (1978). Sex bias in language use. 'Neutral' pronouns that aren't. *American Psychologist* 33, 1032-1036.

Ott, C. (2017). *Sprachlich Vermittelte Geschlechterkonzepte*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE Publications.

Sczesny, S., & D. Stahlberg (2005). Cognitive effects of masculine generics in German: an overview of empirical findings. *Communications*, 30(1), 1–21.

Stahlberg, D., & S. Sczesny (2001). Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. *Psychologische Rundschau* 52(3), 131–140.



## Merkmale juristischer Fachsprache in persiflierten Erpressungsschreiben angehender Jurist\*innen

Jaqueline Bemmer (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Michal Dvorecký und Karin Wetschanow, Universität Wien)

### Abstract:

Die vorliegende Studie untersucht die Verwendung juristischer Fachsprache bei Studienanfänger\*innen der Rechtswissenschaften an der Universität Wien anhand persiflierter Erpressungsbriefe. Ziel ist es zu erkennen, welche fachsprachlichen Ausdrücke und Stilmittel, die dem juristischen Stil zugeordnet werden können, Studienanfänger\*innen der Rechtswissenschaften bereits einsetzen. Das Forschungsinteresse begründet sich darin, dass juristische Textkompetenz Dreh- und Angelpunkt der juristischen Ausbildung und Tätigkeit ist, jedoch erst sehr spät und ungenügend vermittelt wird. Es ist daher wichtig, das Bewusstsein für die Komplexität der Rechtssprache früh zu schärfen. Im Rahmen dieses Projektes wurden Studierende zu einem Experiment eingeladen, in dem sie mit juristischem Jargon verzerrte Erpressungsbriefe verfassen sollten. Neun solche Erpressungsbriefe bilden das Korpus, welches qualitativ untersucht wird. Die Hypothese, dass sich anhand dieser exemplarischen Analyse bereits Züge der juristischen Fachsprachverwendung erkennen lassen, welche näherer Präzisierung bedürfen, ließ sich auf Basis der Ergebnisse bestätigen, was wertvolle Hinweise für eine darauf aufbauende Theorie und fachspezifische Schreibkompetenzentwicklung liefert.

**Keywords:** Fachsprache, Schreibdidaktik in den Rechtswissenschaften, Rechtslinguistik

### Empfohlene Zitierweise:

Bemmer, J. (2021): Merkmale juristischer Fachsprache in persiflierten Erpressungsschreiben angehender Jurist\*innen. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 5, 77-91. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210506>



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

# Merkmale juristischer Fachsprache in persiflierten Erpressungsschreiben angehender Jurist\*innen<sup>1</sup>

Jaqueline Bemmer (Universität Wien)

## Einleitung

Sprache ist das unentbehrliche Kommunikationsmittel in den Rechtswissenschaften und nimmt eine zentrale Rolle beim Erlassen von Gesetzen, Urkunden, Bescheiden sowie bei der Urteilssprechung ein. Sie hat die komplexe Aufgabe, zwei schwer zu vereinbarende Ziele auszutarieren. Einerseits soll sie rechtliche Informationen so darbieten, dass diese einem Rechtsstaat gebührend für alle Bürger\*innen (Rechtssubjekte) verständlich sind. Diese sind allerdings mehrheitlich rechtsunkundige Adressat\*innen, weshalb sich eine klare Darlegung komplexer Inhalte als äußerst wichtig erweist. Andererseits bedarf die Rechtssprache präziser Formulierungen, aus denen sich lediglich für Fachleute ein gesamter Bedeutungszusammenhang erschließen lässt. Es handelt sich somit um verschiedene Sphären der Kommunikation, worin jeweils Außenstehende von der betreffenden internen Kommunikation ausgeschlossen sind, woraus sich auch ihre Autorität begründet (Morlok, 2016, 15). Wenngleich sich die Rechtssprache daher notwendigerweise der Allgemeinsprache bedient, so muss sie sich doch auch von ihr abgrenzen. Sie tut dies zum einen über präzise Definitionen von Begriffen, zum anderen über den spezifisch juristischen Bedeutungsgehalt eines Ausdrucks und dessen Einbettung in eine kommunikative Situation. Dieser ist regelmäßig ein anderer, als bereits internalisiertes Wissen vermuten ließe (z.B. Besitz vs. Eigentum) und erfordert oft die Erosion vertrauter Ausdrucksweisen (z.B. Ihr „gehört“ das Haus.), welche unpräzise sind und keine eindeutige juristische Bewertung erlauben.

Von angehenden Jurist\*innen wird nun erwartet, dass sie sich das rechtssprachliche Repertoire schnellstmöglich aneignen, damit sie Fachliteratur sinnerfassend lesen können, (Legal-)definitionen erlernen, lateinische Fachbegriffe verstehen und kontextbezogen korrekt anwenden, stilgerecht argumentieren und subsumieren, um dieses Wissen in verschiedenen juristischen Textsorten schriftlich wiederzugeben. Es wäre daher sinntragend, anfänglich das Bewusstsein für die juristische Fachsprache und Stilistik zu schulen, und zwar einhergehend mit dem Einüben einer analytischen Denkkompetenz, die das Zerlegen und Aufschlüsseln eines Sachverhalts und seiner rechtlichen Beurteilung ermöglicht. Ein Verständnis für die Relevanz juristischer Semantik und Pragmatik, vor allem im Kontext der juristischen Auslegungsmethoden, würde den Drang zu präzisen Formulierungen, genauem, schrittweisem

<sup>1</sup> Diese Studie, gefördert von der Stadt Wien Kultur, wäre ohne die großzügige Mitwirkung der Student\*innen der Rechtswissenschaften im KU Rechtsterminologie lateinischen Ursprungs WS 2020 und SS 2021 nicht zustande gekommen. Ich bedanke mich herzlich für die tatkräftige Unterstützung! Alle Schreiben wurden aus Gründen der Anonymität kollektiv analysiert, um Einzelidentifizierungen auszuschließen. Jene, die sich im Anhang finden, werden mit dem ausdrücklichen Einverständnis der Verfasser\*innen mit deren Namen abgedruckt. Weiters danke ich Ramona Hampp für ausführliches Feedback auf meinen Erstentwurf und Sabina Ritter, die mir ihre Expertise als Juristin und ihr scharfes Auge großzügig zur Verfügung gestellt hat. Alle verbleibenden Fehler liegen in meiner alleinigen Verantwortung.



**Stadt  
Wien**

Arbeiten und der Notwendigkeit für Fachbegriffe verständlicher machen und setzt eine fachsprachliche Basiskompetenz voraus. Das Bewusstsein für die damit einhergehenden Problemstellungen könnte geschärft werden und trüge langfristig zur Verbesserung der studentischen Textkompetenz und des Rechtsverständnisses bei.

Vor diesem Hintergrund erforscht die vorliegende Studie, welche fachsprachlichen Ausdrücke und Stilmittel, die dem juristischen Stil zugeordnet werden können, Studienanfänger\*innen der Rechtswissenschaften einsetzen und inwiefern sich diese kategorisieren lassen, um aus den Ergebnissen Rückschlüsse für eine darauf aufbauende Didaktisierung und Schreibkompetenzentwicklung zu ziehen. Der Ausgangspunkt der Forschung ist die Diskrepanz, dass von Student\*innen juristische Textkompetenz eingefordert, diese jedoch nicht ausreichend und früh genug vermittelt wird. Da diese Arbeitstechnik zentral für den Erfolg ist, soll das Bewusstsein für die Rolle juristischer Schreibkompetenz geschärft werden.

## Theoretische Verortung

Diese Studie kombiniert Theorien der Rechtslinguistik und der forensischen Linguistik. Die Rechtslinguistik untersucht grundsätzlich die Sprache juristischer Texte (z.B. Gesetzestexte und gerichtliche Urteile) und versucht auf Basis empirischer Untersuchungen die juristische Fachsprache zu definieren. Sie ist sowohl für die Vermittlung juristischer Inhalte relevant als auch für die juristische Hermeneutik, die eine rechtsgleiche und willkürfreie Auslegung von Gesetzen anstrebt, was Kenntnisse der logischen Semantik und Pragmatik erfordert (Morlok, 2012, 179–214; Busse, 2000, 1382–1391). Die forensische Linguistik als Teil der angewandten Linguistik widmet sich hingegen der Textanalyse von kriminalistisch relevanten Schreiben (Erpressungsbriefen, Drohbrieffen, Bekenntungsschreiben etc.) oder Sprachaufnahmen als Beweismittel in Gerichtsverfahren. Im Zentrum steht hier die Sprachanalyse und Autor\*innenidentifikation (Dern, 2004, 44–77; Fobbe, 2011; Drommel, 2016). Da die vorliegenden Erpressungsschreiben gezielt mit juristischem Jargon verzerrt wurden, bedarf es sowohl der Analysemethoden für inkriminierte Schreiben als auch einer Evaluierung jener Kriterien, die Rechtssprache ausmachen.

Der juristische Schreibstil zeichnet sich, wie von Walter zusammengefasst, durch drei wesentliche Regeln aus: (1) Inhalt vor Schönheit, (2) Klarheit vor Schönheit und (3) Schönheit vor Schund (Walter, 2002, 1). Die Anforderungen an Inhalt und Klarheit richten sich auf eine präzise Ausdrucksform, welche mit der geringstmöglichen Anzahl an Wörtern den gesamten relevanten Inhalt wiedergibt. Dieser Anspruch findet sich auch in der „forcierte[n] Sachlichkeit“ und dem „Ideal der Unpersönlichkeit“ wieder (Morlok, 2016, 18; Sobota, 1990). Auch eine „Dominanz von Gliederungselementen“ ist erkennbar, deren normative Strukturen je nach juristischer Textsorte (Gutachten, Bescheid, Strafantrag, Urteil, Exegese, Kommentar, Entscheidung etc.) und Rechtsbereich (öffentliches Recht, Unternehmensrecht, Strafprozessrecht etc.) unterschiedlich ausfallen (Morlok, 2016, 13; Forstmoster & Ogorek, 2003). Auf der Wort- und Satzebene wird die Forderung gestellt von Negationen abzusehen, welche durch positive Begriffe mit verneinendem Sinn ersetzt werden können, so etwa „eine Handlung unterlassen“ statt „eine Handlung nicht durchführen“ (Walter, 2002, 1); und nicht griffige Verneinungen zu vermeiden,

so z.B. „tun“ statt „nicht unterlassen“ oder „mehrdeutig“ statt „nicht unzweideutig“ (Rami, 2011, 288). Auch das Gebot des vorsichtigen und richtigen Umgangs mit Konjunktiv I und II gilt es zu beachten sowie Fremdworte – abgesehen von Fachbegriffen – besser durch deutsche Begriffe zu ersetzen, welche nicht zusätzlich dekodiert werden müssen, z.B. „anschaulich“ statt „instruktiv“ (Berg, 1969, 174). Anstreben sollte man auch eine Reduzierung von Substantivierungen, womit der von Berg als „Krebsübel der Juristensprache“ bezeichnete Nominalstil gemeint ist, der bei dogmatischen Aussagen zwar durchaus seine Berechtigung hat, jedoch bei der Beschreibung von Handlungen möglichst vermieden werden sollte (Berg, 1969, 173). Dass es genau auf jene Elemente hinzuweisen gilt, liegt daran, dass der juristische Stil grundsätzlich zu diesen Auswüchsen neigt. Kommt es jedoch zu einer überbürenden Tendenz, kann diese zu unverständlichen und sogar fehlerhaften Aussagen führen. Ein rezentes und umfangreiches Werk zur Sprachlichkeit und zu Sprachkonzeptionen im Recht inklusive Sprachkritik und juristischer Sprachtheorie bieten Felder und Vogel (Felder & Vogel, 2017). Ebenso versucht man die Reflexion zu fördern, worin die kommunikativen Unterschiede und Überschneidungen von der „Sprache des Rechts“ im Vergleich zur „Sprache der Rechtswissenschaft“, also der Metaebene der Jurisprudenz liegen (Steinweg, 2016, 72–73).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die juristische Fachsprache sich mitunter durch folgende Merkmale auszeichnet, wobei es einige Überschneidungen mit der allgemeinen Wissenschaftssprache gibt: (1) einen hohen Abstraktionsgrad, der sich aus der Notwendigkeit ergibt, vielfältige Lebensrealitäten in eine konkrete Norm zu fassen (Jermol, 2019, 132–133), (2) eine Substantivlastigkeit, d.h. Tendenz zu Nominalisierungen, (3) Nüchternheit – Sachlichkeit – Unpersönlichkeit, die Sprache als funktionales Element für objektive Bewertungen betrachtet, (4) einen „autoritativen Duktus des Urteilsstils“ (Morlok, 2016, 19), (5) auslegungsbedürftige Fachbegriffe und Definitionen, und (6) lateinische Termini, die universell verständlich sind und sich aus der langen Tradition des römischen Rechts begründen.

Die forensische Linguistik, als Teil der angewandten Linguistik, befasst sich spezifisch mit Fragen, welche im Laufe eines Ermittlungsverfahrens auftauchen und sodann Gegenstand von Gerichtsverfahren werden. Forensischen Linguist\*innen, die als Sachverständige Gutachten erstellen, fällt die Rolle zu, inkriminierte Schreiben sprachlich zu analysieren, um Rückschlüsse auf deren Autor\*innenschaft zu ziehen. Hierbei handelt es sich nicht um eine individuelle Zuordnung – es gibt keinen linguistischen Fingerabdruck – sondern vielmehr um eine Offenlegung verdeckter, weil automatisierter, Sprachmuster und typisierter Verstellungsstile, die das Bild der Ermittlungsbehörde bezüglich der Täter\*innenschaft schärfen und untermauern können (Brückner, 1989, 14–15; Grewendorf, 1992; Marinkovic, 2006). Einschlägig sind hier Haß-Zumkehrs Sammelband zu „Sprache und Recht“ (2002) sowie die von Fobbe analysierten Verstellungsstile in ihrer Untersuchung zu fingiertem „Ausländer\*innendeutsch“, die einen „stereotypen Verstellungsstil“ festmachen konnte (Fobbe, 2011 und 2014; vgl. auch Denn, 2008, 240–265). Da es die forensische Linguistik ist, welche sich der Analyse von Erpressungsschreiben und Drohschreiben widmet, fällt die gewählte Textsorte dieser Studie unter ihr Tätigkeitsfeld. Die Persiflage soll dabei helfen, den juristischen „Verstellungsstil“ verstärkt zu evozieren, indem sie mehr Freiheit in der künstlerischen Expression gewährt. Diese Vorgangsweise stützt sich auf die Idee, den kreativen, ungehemmten Schreibfluss zu aktivieren, ein Aspekt der im Studium der Rechtswissenschaften an der

Universität Wien verständlicherweise eine stark vernachlässigte Position einnimmt. Diesem Umstand geschuldet soll die gezielte Überzeichnung und Übertreibung der juristischen Ausdrucksweise und des Genres inkriminierter Schreiben einen Schreibfluss ermöglichen, der frei von konventionellen Zwängen abläuft.

Bezugnehmend auf die Textsorte der Erpressungsbriefe ist festzuhalten, dass Textsorten grundsätzlich standardisierte und „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen“ sind, die nach bestimmten Merkmalen klassifiziert werden können (Brinker, 2005, 144). Ein zentraler Punkt ist die jeweilige Textfunktion. Diese kann analog zu den Illokutionsindikatoren in der Sprechakttheorie nach Searle analytisch ermittelt werden (Searle, 1975). Die Klassifikation illokutiver Typen, d.h. konventioneller Sprechhandlungen, ordnet Anordnungen, Befehle, Bitten, Gesuche etc. als *Direktive* ein, Drohungen und Versprechen hingegen als *Kommissive* (Brinker, 2005, 102–103). Direktive sollen den\*die Hörer\*in dazu bewegen, etwas zu tun, während sich bei Kommissiven der\*die Sprecher\*in zu einer zukünftigen Handlung oder einem bestimmten Verhalten verpflichtet. Eine Erpressung versucht die Rezipient\*innen mittels Gewalt oder gefährlicher Drohung eindeutig zu einer Handlung zu bewegen (z.B. Zahlung des Lösegelds, Erfüllung der geforderten Leistung), erfordert aber im Gegensatz zur Nötigung einen Bereicherungsvorsatz (mehr dazu unten). Gleichzeitig verpflichtet sich der\*die Verfasser\*in dazu, bei Zuwiderhandeln eine bestimmte Sanktion zu setzen (z.B. Vergiftung von Waren der erpressten Firma, Tötung der entführten Geisel, Rufschädigung des\*der Empfängers\*in). Betrachtet man die kommunikative Absicht, das heißt den illokutionären Zweck der Sprechhandlung, der sich auf das „interaktive Moment“ richtet, hat ein Erpressungsschreiben damit Appellfunktion, da der\*die Emittent\*in versucht bei der erpressten Person eine Verhaltensbeeinflussung herbeizuführen (Brinker, 2005, 99; 105). Auch sind sie persuasiv, da der\*die Empfänger\*in direkt aufgefordert wird, bestimmte Handlungskonsequenzen zu ziehen (Brinker, 2005, 117). Busch konkretisiert die für Tatschreiben typischen Elemente: (1) „schriftlich realisiert“, (2) „Instrument zur Begehung einer Straftat“, was ihr kommunikativer Zweck ist, (3) sind „meist nicht öffentlich zugänglich“, und (4) „häufig anonym verfasst“ (Busch, 2006, 51–52). Erpressungsschreiben per se enthalten regelmäßig „erpresserische Konditionalgefüge“, was bedeutet, dass sie eine Forderung enthalten, die von einer Drohung bzw. Sanktion im Falle der Nichtzahlung gefolgt wird (Busch, 2006, 55). Sie enthalten weiters „individuelle Situierungsangaben“, womit die Referenzen auf Übergabeort, -zeit, und -modus gemeint sind, sowie einen „situativen Kontext“, der sich auf die Umstände der Übermittlung bezieht (Busch, 2006, 55–56). Als „sozialen Kontext“ bezeichnet man jene Aussagen, welche der\*die Erpresser\*in in seinem\*ihrem Schreiben über sich selbst tätigt bzw. in welcher Beziehung diese Person zum\*r Empfänger\*in steht (Busch, 2006, 55–56). Unterschieden werden grundsätzlich auch Erst- und Folgeschreiben. All diese Faktoren sind bei der Korpusbeschreibung zu berücksichtigen.

## Forschungsstand

Um Student\*innen an das Einüben juristischer Fachsprache heranzuführen und ihnen die erwartete Kompetenz näherzubringen, gibt es einschlägige Handbücher zur Rechtsdidaktik und juristischen Schreibdidaktik, die sich mitunter spezifisch auf die Sprache im juristischen Studium beziehen

(Brockmann & Pilniok, 2016) und Fehleranalysen als Grundlage für das konzipierte Kompetenztraining verwenden (Lohse et al., 2014). Die genannten Werke sind hilfreich, um den Umgang mit juristischer Fachsprachlichkeit zu erlernen und ziehen von Student\*innen produzierte Texte, wie etwa Klausur- und Hausarbeiten, für ihre Evaluierung heran, das heißt Prüfungsleistungen und juristische Textsorten. Empirische Studien zur juristischen Fachsprachverwendung bei Student\*innen, die außerhalb dieses Rahmens angesetzt sind, wie es die vorliegende ist, existieren, soweit ersichtlich, nicht.

## Methoden

Der vorliegenden Studie liegt ein experimentelles Forschungsdesign zugrunde. Als Proband\*innen werden angehende Jurist\*innen herangezogen, die sich im ersten Abschnitt des Studiums der Rechtswissenschaften befinden und welche die Lehrveranstaltung zur lateinischen Rechtsterminologie absolviert haben. Sie erhalten eine schriftliche Anleitung ein Erpresser\*innenschreiben zu verfassen, in dem sie sich als fertig ausgebildete Jurist\*in ausgeben und unter Verwendung der Persiflage auf „Jurist\*innendeutsch“ schreiben sollen. Es wird kein weiterer Kontext vorgegeben, das heißt die Wahl der zu erpressenden Person, der Grund der Erpressung, die Höhe der Summe oder (bei Drohbrieffen) die Art der erpressten Handlung, das Druckmittel, der Übergabeort, die Wahl des Schreibmediums etc. stehen den Testpersonen frei zur Wahl. Auf diesen Umstand wird in den Anweisungen hingewiesen. Die Sprache des Schreibens muss Deutsch sein und es werden ausschließlich L1-Sprecher\*innen des Deutschen befragt. Infolge werden alle Schreiben gesammelt, individuell auf Sprachmuster und Stilmerkmale untersucht, miteinander verglichen und ausgewertet. Es handelt sich um eine qualitative Textanalyse unter Verwendung induktiv-deduktiver Kodierung, primär eingebettet in die theoretischen Grundlagen der Rechtslinguistik und forensischen Linguistik. Zur Validierung der Ergebnisse wird eine Kontrollgruppe eingesetzt, die aus ausgebildeten Jurist\*innen und Justizbeamt\*innen besteht. Sie dient ebenso zur Überprüfung, ob die Aufgabenstellung einen persiflierten Erpressungsbrief anstelle einer juristischen Textsorte zu verfassen, die Verwendung von juristischem Fachjargon beeinflusst. Grundsätzlich werden verschiedene Stilmittel kodiert. Einige davon ergeben sich deduktiv aus den oben ausgeführten Theorien, wie etwa Sachlichkeit, Nominalisierungen, juristischer Duktus und Fachbegriffe sowie lateinische Termini. Im Laufe der Analyse wurden weitere Kategorien induktiv gefunden, vor allem die Häufung von Hypotaxen, der juristische Sachbezug einiger Schreiben, die Einbeziehung juristischer Textsorten sowie etliche Verweise auf gesetzliche Tatbestände. Diese Kategorien wurden ebenso in die Analyse miteinbezogen. Insgesamt umfassen diese folgende Bereiche:

- Sachlichkeit
- Nominalisierungen
- Hypotaxe
- juristischer Stil
- juristische Fachbegriffe
- juristischer Fachbezug
- juristische Textsorten
- Verweise auf gesetzliche Tatbestände
- lateinische Rechtsterminologie

## Korpusbeschreibung und Datenanalyse

Obwohl sich diese Studie primär zum Ziel setzt, die Verwendung juristischer Fachsprache zu messen, ist es eingehend wichtig zu klassifizieren, welche Typen von Text die Student\*innen produziert haben und wie die Textsorte Erpressungsschreiben in der forensischen Linguistik bewertet wird (Busch, 2006, 51–65). Die Wahl der Textsorte fällt aus zweierlei Gründen auf Erpressungsschreiben. Erstens, da bestimmte juristische Textsorten (z.B. Falllösungen und Exegesen) primär in Prüfungssituationen produziert werden, fixen Strukturen folgen und das Rezipieren festgelegter Formulierungen bedingen, haben sie nur bedingt Aussagekraft bezüglich der allgemeinen juristischen Sprachkompetenz ihrer Verfasser\*innen. Deshalb richtet sich die Zielsetzung darauf, außerhalb einer juristischen Textsorte in juristischer Fachsprache zu schreiben. Erpressungsbriefe ermöglichen dahingehend einen größeren Spielraum und fordern auf, unter Heranziehung der juristischen Fachsprache zum Zwecke der Identitätsverschleierung zu schreiben. Erpressungsschreiben zeichnen sich gerade durch die Abwesenheit typisierter Muster aus, womit dem\*r Verfasser\*in ein breiteres Spektrum sowohl bezüglich der Textproduktion als auch der Struktur zur Verfügung steht. Zweitens fallen inkriminierte Schreiben dieser Art in den erweiterten Interessensbereich von Jurist\*innen (im Rahmen der Kriminalistik und als Beweismittel in Gerichtsverfahren) und eignen sich damit fachlich. Mitunter ähneln sie inhaltlich und strukturell „anwaltlichen Klageandrohungen“, d.h. schriftlichen Warnungen, dass der Rechtsweg beschritten wird, wenn keine außergerichtliche Einigung erfolgt, und stehen damit in engem Zusammenhang mit tatsächlichen juristischen Schreibtätigkeiten im Rahmen der Berufstätigkeit als Anwalt oder Anwältin. Das Korpus setzt sich aus neun Erpressungsschreiben bzw. Drohschreiben zusammen. Die linguistische Differenzierung erfolgt danach, ob der Brief eine geldwerte Forderung enthält und der\*die Empfänger\*in zur Zahlung einer bezifferten Summe aufgefordert wird, oder aber, ob der\*die Absender\*in eine anderweitige Leistung fordert und bei Zuwiderhandeln mit einem „ernsthaften Personenschaden“ droht (Artmann, 1996, 7). Sieben Briefe lassen sich hierbei als Drohbriefe einordnen und nur zwei Briefe explizit als Erpressungsschreiben. Beide Formate enthalten gefährliche Drohungen, aber bei der Erpressung zielt man juristisch auf die Bewertung der Vermögensschädigung ab. Im Gegensatz zur Nötigung (§ 105 StGB) erfordert eine Erpressung (§ 144 StGB) im juristischen Sinne, dass ein Bereicherungsvorsatz gegeben ist und die Handlung oder Unterlassung zu der genötigt wird den\*die Erpresste\*n oder einen Dritten am Vermögen schädigt (vgl. auch § 107 StGB gefährliche Drohung). Dieser Unterschied ist für die vorliegende Analyse unerheblich und wurde von den Verfasser\*innen auch nicht beachtet.

Anschließend an die theoretischen Ausführungen bedarf es einiger Anmerkungen zu den formalen Kriterien der Schreiben. Die Briefe sind im Schnitt eine A4-Seite lang. Anrede und Schlussformel tauchen in sechs Schreiben auf. Ein Brief enthält keine Anrede, ein weiterer keine Schlussformel und einer kommt ohne beides aus. Eine Vorstellung des\*der Akteurs\*in ist nur in drei Schreiben vorhanden, sechs Briefe äußern sich hierzu nicht. Selbstidentifiziert haben sich zwei Personen, wobei aus den Kontexten zweier weiterer Briefe eindeutig hervorgeht, dass die Emittent\*innen jeweils Student\*innen der erpressten Lektorin sind; ein Schreiben zielt auf die Herausgabe von Klausurangaben ab, das andere bezieht sich auf eine Notenänderung negativ beurteilter Student\*innen, und beide Briefe enthalten

Hinweise auf die gemeinte Lehrveranstaltung. Zwei Briefe schließen mit Kryptonymen, nämlich „eine kleine Nachtigall“ und „Donald Duck“ (Körner, 2007, 331–42). Adressiert wurden Lehrpersonal der Universität, Mitglieder der Judikative und Exekutive, ein Schauspieler und eine Protagonistin einer Kriminalserie. Eine Forderung in Verbindung mit einer Drohung, die oben erwähnten erpresserischen Konditionalgefüge, denen im juristischen Sinne der Bereicherungsvorsatz fehlt, enthalten alle Briefe, wobei vier Schreiben auf die spezifische Verwendung der Druckmittel bei Zuwiderhandeln eingehen. Eine Bitte zur Durchführung – „ersuche ich höflich“, „ich hoffe, dass Sie sich [...] melden“, ist in zwei Schreiben enthalten, während sich nur in einem einzigen Brief eine Beteuerung der Ernsthaftigkeit finden lässt.

## Ergebnisse

Die Ergebniskategorien bzw. codierten Stilmittel umfassen die Sachlichkeit der Schreiben, die Häufigkeit von Nominalisierungen und Verwendung von Hypotaxen, den juristischen Stil und die charakteristischen Fachbegriffe, den juristischen Sachbezug und die Heranziehung juristischer Textsorten, Verweise auf gesetzliche Tatbestände als Druckmittel sowie die lateinische Rechtsterminologie.

### Sachlichkeit, Nominalisierungen, Hypotaxe

Es lässt sich eine Tendenz zu sachlichen, nüchternen Formulierungen erkennen, obwohl auch vereinzelt gefühlsbetonte Motive genannt werden, die teils humoristisch sind, teils begründetem Ärger entstammen. Viele der Schreiben orientieren sich an Tatsachen, wirken objektiv, maschinell und wählen einen sprachlich geschulten, autoritativen Stil, der dem\*der Leser\*in den Eindruck der Ausweglosigkeit vermittelt, sollte nicht auf die Erpressung eingegangen werden. Einerseits finden sich kurze, prägnante Sätze, in denen der Sachverhalt konkretisiert wird, andererseits häufen sich die Hypotaxen. Diese „Schachtelsätze“, das heißt komplexe Satzgefüge mit mehrfach untergeordneten Nebensätzen, versucht man in den Rechtswissenschaften zu vermeiden, da sie oft zu erheblichen rechtlichen Fehlern führen. Allerdings tauchen gerade diese gehäuft in der juristischen Fachsprache und dem „Bürokrat\*innendeutsch“ auf, was ihr Verständnis erschweren kann. Bezeichnend für diesen Umstand sind die Ergebnisse der Kontrollgruppe, wo man sich ebenso sofort mit mehrzeiligen Hypotaxen konfrontiert sieht! Dies spricht dafür, dass selbst ausgebildete und beruflich in einem juristischen Umfeld tätige Personen Schachtelsätze als ein Charakteristikum juristischer Fachsprache erachten. Ebenso sind in den Daten beider Gruppen typische juristische Ausdrucksformen, die Nominalisierungen verwenden, gehäuft vorhanden, so z.B. „mit der Aufnahme Ihres Verfahrens“ anstelle von „wenn Ihr Verfahren aufgenommen wurde“, oder „nach eingehender Einvernahme“ statt „nachdem er/sie eingehend einvernommen wurde“, oder auch „von großer Dringlichkeit“ und nicht „sehr dringend“. Der Duktus erinnert an anwaltliche Schreiben.

## Juristischer Stil und Fachbegriffe

Im Ausdruck lassen sich typische juristische Formulierungen finden, von denen ich einige Auszüge darstellen möchte:

- „Wir verstehen uns dahingehend, dass...“
- etwas wird „den Behörden übergeben“
- wie man „nach eingehender Einvernahme entnehmen konnte“
- „von Rechts wegen möchte ich Sie ... darauf hinweisen, dass es sich hierbei um ein Delikt handelt, das mit einer Freiheitsstrafe oder Geldstrafe vergolten werden muss“
- „so ist es untersagt, dass“
- „so muss in diesem Sinne mit der Aufnahme Ihres Verfahrens gerechnet werden“
- kann ich „zu Ihrem Missfallen leider nicht preisgeben“
- so „werden die entsprechenden Maßnahmen sofort gesetzt“

Ebenso werden Begrifflichkeiten eingesetzt, die der juristischen Fachsprache zugeordnet werden können. Diese umfassen mitunter folgende:

- „Verleumdung“
- „Mord“
- „faktische Initiierung und Durchführung“
- „allgemeine Rechtsprechung“
- „Strafanstalt“
- „Organ der Rechtsprechung“
- „unwiderlegbare Beweise“
- „vereinfachte, aber adäquate Verfahrensverkürzung“
- „Dringlichkeit“
- „[einen] aufwändigen Verfahrensprozess zu unterbinden“
- „Exkulpation“
- „Tatvergeltung“
- „geltend machen“
- „juristische Person“
- „juristischer Beistand“
- „Mandant“
- „Paragraphen“
- „Wiedergutmachung“
- „unsittliches Verhalten“

## Juristischer Sachbezug und Textsorten

Vier Schreiben enthalten einen starken juristischen Sachbezug. Sie befassen sich mit Themen des Studiums der Rechtswissenschaften, insbesondere Prüfungs- und Beurteilungssituationen und dem Ausbildungsweg zur Rechtsanwaltsprüfung (RAP) als Rechtsanwaltsanwärter\*in, das heißt Konzipient\*in und die folgende Eintragung in die Liste der Rechtsanwälte der Rechtsanwaltskammer. Ein weiterer Brief subsumiert den dargelegten Sachverhalt, die Erpressungsgrundlage, und verweist auf „Beilage A bis C“ im Anhang. Das erinnert an Entscheidungstexte der Judikatur, in denen sich z.B. in der Beilage die Urteilsausfertigung, die mitunter die Entscheidungsgründe enthält, befindet. Ein weiterer Brief enthält als Beilage eine graphische Darstellung jener Drohung bzw. Sanktion, welche der\*die Erpresser\*in verwirklichen wird, sollte die geforderte Leistung nicht erfüllt werden.

Dies wirkt wie eine Mitlieferung der Beweismittel, um die Ernsthaftigkeit der Forderung zu untermauern.

## Verweise auf gesetzliche Tatbestände

Bemerkenswert ist die Häufung an Druck- oder Drohmitteln, die sich unter gesetzliche Tatbestände subsumieren lassen. In sechs Briefen finden sich Formulierungen, die sich auf ein Fehlverhalten beziehen, das gesetzliche Sanktionen bedingt. Ein Brief nennt dies explizit (Verleumdung), drei weitere verweisen auf das Strafgesetzbuch oder die darin enthaltenen Rechtsfolgen. Ich habe alle von den Autor\*innen beschriebenen Sachverhalte, die diesem Muster folgen, gesammelt und die vermuteten Delikte den entsprechenden Rechtsnormen zugeordnet. Sie gehören mehrheitlich zum Strafgesetzbuch (StGB), das auch das einzige ist, das mehrmals explizit genannt wird (die Rechtsnormen zu Erpressung, Nötigung und gefährlicher Drohung finden sich ebendort); aber auch das Ehegesetz (EheG) und das Suchtmittelgesetz (SMG) sind präsent. Bezug genommen wird auf üble Nachrede (§ 111 StGB), schwere Erpressung (§ 145 StGB), schweren sexuellen Missbrauch von Unmündigen (§ 206 StGB), sexuellen Missbrauch von Unmündigen (§ 207 StGB), Zuführen zur Prostitution (§ 215 StGB), Förderung der Prostitution und pornographische Darbietungen Minderjähriger (§ 215a StGB), Verleumdung (§ 297 StGB), Missbrauch der Amtsgewalt (§ 302 StGB). Das mehrmals erwähnte Druckmittel des „Seitensprungs“ ist im Rahmen der Eheverfehlungen und Scheidung wegen Verschuldens relevant (§ 49 EheG), wobei bei vielen der genannten Tatbestände moralische Verurteilungen mit im Raum stehen. Vermuten lässt sich, dass bei der Drohung, Informationen öffentlich zu machen, welche wie folgt beschrieben werden: „was Sie alles so anpflanzen“, womöglich § 27 SMG, konkret Abs. 1, Z. 2 gemeint sein könnte: „Wer vorschriftswidrig [...] Opiummohn, den Kokastrauch oder die Cannabispflanze zum Zweck der Suchtgiftgewinnung anbaut [...]“. Offen bleibt, ob die Student\*innen diese Druck- und Drohmittel bewusst oder unbewusst gewählt haben. Fast alle sind zusätzlich zum rechtlich relevanten Kontext durch eine starke soziale Beschämung und moralische Verurteilung geprägt, was unter Umständen gravierende persönliche Konsequenzen mit sich ziehen kann. Die Zusammenhänge der Motivwahl könnten in einer Folgestudie erkundet werden.

## Lateinische Rechtsterminologie

Die Briefe enthalten insgesamt zwölf lateinische Fachbegriffe (hier im Nominativ Sg. wiedergegeben):

- „corpus“
- „custodia“
- „potestas“
- „crimen“
- „delictum“
- „furtum“
- „participatio“
- „offendiculum“
- „occidendum“
- „ratio“
- „datum“
- „argumentum“

Diese Begriffe hätten im Kontext auch durch deutsche Entsprechungen realisiert werden können, aber die Wahl mag ein Ergebnis der Persiflage sein. Gerade die lateinischen Begriffe *corpus*, *custodia*, *furtum* und [*patria*] *potestas* tauchen am Anfang des Studiums gehäuft auf (Römisches Recht) und haben einen spezifischen Bedeutungsgehalt in der juristischen Fachsprache. Die entsprechenden Definitionen müssen von Studienanfänger\*innen im Wortlaut beherrscht werden. Die Formulierung „bis dato“ ist sehr geläufig. Viele Rechtsgrundsätze werden nach wie vor lateinisch formuliert und deren korrekte Verwendung zeichnet damit eine\*n Zugehörige\*n dieser Sprecher\*innengruppe aus und stellt sich sogleich in die lange Tradition des Lateinischen als Gelehrtensprache. Gerade am Studienanfang nimmt in diesem Kontext das Lateinische eine Sonderstellung ein.

## Diskussion

Alle analysierten Erpressungsbriefe fielen in der Makrostruktur sehr unterschiedlich aus, wiesen aber gesamtheitlich betrachtet eindeutig Züge der juristischen Fachsprache auf. Die Verfasser\*innen verwendeten für den juristischen Stil typische Begriffe, wobei sie sich oft auf eine spezifische Komponente konzentrierten (z.B. lateinische Terminologie, autoritativer Duktus, juristischer Sachbezug etc.). Ich vermute, dass sie sich jeweils auf die für sie im Vordergrund stehenden Faktoren konzentriert haben, wodurch man nicht notwendigerweise bei jedem einzelnen Schreiben auf eine Autor\*innenschaft aus dem juristischen Milieu schließen würde. Dies ist besonders bei Briefen der Fall, die sich stärker an dem kriminalistischen Inhalt und Ziel des Schreibens orientieren, als dass sie den Fokus auf den sprachlichen Verstellungsstil legen. Die Persiflage wurde hier ebenso fast ausschließlich auf den Inhalt der Erpressung oder auf die Darstellung der Erpressung (mit Bildmaterial) bezogen und nicht auf die Sprache selbst. Auch die Vermischung von Erpresser\*in und Jurist\*in mag einen gewissen inneren Konflikt erzeugt haben.

Andere Stilmittel, wie die Hypotaxe, entsprechen genau jenen Mustern, welche die juristische Sprache oft so schwer verständlich machen und werden für Student\*innen beim Lesen der ersten Lehrbücher und Gesetzestexte offenkundig. Auch die lateinische Terminologie nimmt gerade am Anfang des Studiums einen besonderen Stellenwert ein und taucht dadurch vermehrt auf. Es ist davon auszugehen, dass sich die oben kodierten Stilmittel im Laufe des Studiums häufen und mehrere davon von einzelnen Verfasser\*innen benutzt werden und in deren Schreiben kollektiv auftauchen. Dies ist anhand der Kontrollgruppe eindeutig festzustellen und durch den Erfahrungsgewinn im Laufe des Studiums und der beruflichen Praxis zu erwarten. Interessant waren die teils starken juristischen Sachbezüge der Schreiben, die sich einerseits an Personen im juristischen Milieu richteten, aber auch von Erfahrungen des Studiums der Rechtswissenschaften und dem Habitus an der juristischen Fakultät geprägt waren. Auch die Verwendung etlicher Verweise und die latente Orientierung Druckmittel nach gesetzlichen Straftatbeständen zu gestalten, offenbarte eine bereits bestehende Verankerung juristischer Denkmuster.

## Fazit

Diese Studie zeigt, dass sich Student\*innen einzelner Komponenten der juristischen Fachsprache bewusst sind und diese auch zum Einsatz bringen. Es bedarf jedoch einer Erklärung, in welchen Kontexten und aus welchen Gründen in ausgewählten Situationen bestimmte juristische Sprachmuster eingesetzt werden und wie diese für die interne und externe Kommunikation verwendet werden. Dies erfordert auch eine Einführung in die juristischen Textsorten und wodurch sich diese stilistisch voneinander unterscheiden, mit welchen Begrifflichkeiten die verschiedenen Fachdisziplinen operieren, wann und warum besser lateinische Termini eingesetzt werden und welche tiefgreifenden Problematiken sich im Rahmen der Methodenlehre auf dem Gebiet der juristischen Hermeneutik erst offenbaren. Student\*innen könnten unter Verwendung schreibdidaktischer Aufgaben an die korrekte Verwendung juristischer Fachsprache und an die juristische Textsortenproduktion herangeführt werden, um diese Aspekte der Rechtslinguistik zu verdeutlichen. Eine Evaluierung der Sprache der Rechtswissenschaften, die der Kommunikation und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Recht unter Jurist\*innen dient, muss ebenso im Vordergrund stehen, um zu klären, wie sich diese kontextuell abgrenzt. Auch hier bilden Schreibaufgaben und Feedback eine zentrale Komponente, da durch die Schreibpraxis die Kompetenz für zielgruppengerechte Ausdrucksformen geschult und in diesem Prozess ein entsprechendes Bewusstsein entwickelt wird. In diesem Kontext ließe sich ebenso eine Brücke zur forensischen Linguistik schlagen, indem schriftliche Beweismittel, die Eingang in Gerichtsverfahren finden, zur Analyse herangezogen werden, um die Aussagekraft sprachlicher Muster zu erkunden. Da das Beherrschen der juristischen Fachsprache und des juristischen Schreibstils, abgesehen von deren Einfluss auf das Resultat schriftlicher und mündlicher Modulprüfungen, eine zentrale Komponente der Gruppenzugehörigkeit sind, besteht von studentischer Seite ein starkes Interesse sich diese Kenntnisse anzueignen. Weiters stellt die allgemeine und juristische Sprachkompetenz ein zentrales Handwerkszeug juristischer Berufe dar. Eine fachspezifische Schreibkompetenzentwicklung und institutionelle Verankerung der Rechtslinguistik wären damit anzustreben und würden einen neuen didaktischen Zugang zur Thematisierung rechtlich relevanter Inhalte eröffnen. Damit liefert die vorliegende Studie wertvolle Einblicke für eine daran anschließende zielorientierte Didaktisierungsstrategie unter Bezugnahme auf die Rechtslinguistik.

## Literatur

- Artmann, P. (1996). *Tätertexte – eine linguistische Analyse der Textsorten Erpresserbrief und Drohbrief* (Dissertation), Julius-Maximilians-Universität zu Würzburg.
- Augsberg, I. (2010). Reading Law: On Law as a Textual Phenomenon. *Law and Literature* 22(3), 369–93.
- Berg, H. (1969, repr. 2020). Zehn Gebote Zum Juristischen Stil. In H. Berg (Hrsg.), *Übungen im Bürgerlichen Recht. Eine Anleitung zur Lösung von Rechtsfällen an Hand von praktischen Beispielen*, (S. 173–74). Berlin: De Gruyter.
- Bönninghoff, B., S. Hessler, D. Kolossa, K. Kucharczik, R.M. Nickel, & K. Pittner (2019). Autorschaftsanalyse, *Datenschutz Datensicherheit* 43, 691–699.
- Bradbury, R. (2003). *Zen in der Kunst des Schreibens: Ideen finden durch Assoziation. Schreiben wie im Fieber. Das kreative Denken befreien*. Berlin: Autorenhaus.
- Bredthausen, S. (2014). *Verstellungen in inkriminierten Schreiben. Eine linguistische Analyse verstellten Sprachverhaltens in Erpresserschreiben und anderen inkriminierten Texten*. Köln: Kölner Wissenschaftsverlag.
- Brinker, K. (2005). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt Erich.
- Brockmann, J., & A. Pilniok (2016). (Hrsg.), *Recht sprechen lernen. Sprache im juristischen Studium*. Baden-Baden: Nomos.
- Brückner, T. (1992). Der Linguist als Fahnder – ratlos aber rege. Zur Kritik des forensischen Textvergleiches. In G. Grewendorf (Hrsg.), *Rechtskultur als Sprachkultur. Zur forensischen Funktion der Sprachanalyse*, (S. 230–271). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brückner, T. (1989). Gibt es einen „sprachlichen Fingerabdruck“? *Institut für deutsche Sprache: Sprachreport* 4, 14–15.
- Busch, A. (2006). Textsorte Erpresserschreiben. In: S. Wichter, A. Busch (Hrsg.), *Wissenstransfer – Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis*, (S. 51–65). Berlin: Peter Lang.
- Busch, A., & S. C. Heitz (2006). Wissenstransfer und Verstellung in Erpresserschreiben. Zur Analyse von Verstellungsstrategien auf korpuslinguistischer Basis. In S. Wichter, A. Busch (Hrsg.), *Wissenstransfer – Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis*, (S. 83–100). Berlin: Peter Lang.
- Busse, D. (2000). Die juristische Fachsprache als Institutionensprache am Beispiel von Gesetzen und ihrer Auslegung. In L. Hoffmann, H. Kalverkämper, H. E. Wiegand (Hrsg.), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, (S. 1382–1391). Berlin: De Gruyter.
- Busse, D. (2000). Textsorten des Bereichs Rechtswesen und Justiz. In G. Antos, K. Brinker, W. Heinemann, S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband (Vol. 16/2), (S. 658–675). Berlin: De Gruyter.
- Busse, D. (2000). Textlinguistik und Rechtswissenschaft. In G. Antos, K. Brinker, W. Heinemann, S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband (Vol. 16/2), (S. 803–810). Berlin: De Gruyter.
- Busse, D., M. Felden, & D. Wulf (2018). *Bedeutungs- und Begriffswissen im Recht. Frame-Analysen von Rechtsbegriffen im Deutschen*. Berlin: De Gruyter.

- Busse, D. (1993). *Juristische Semantik. Grundfragen der juristischen Interpretationstheorie in sprachwissenschaftlicher Sicht*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Dern, C. (2008). „Wenn zahle nix dann geht dir schlecht“: Ein Experiment zu sprachlichen Verstellungsstrategien in Erpresserbriefen, *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 36(2), 240–265.
- Dern, C. (2004). Sprachwissenschaft und Kriminalistik: Zur Praxis der Autorenerkennung. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 31(1), 44–77.
- Drommel, R. H. (2016), *Sprachprofiling – Grundlagen und Fallanalysen zur Forensischen Linguistik*. Berlin: Frank & Timme.
- Felder, E., & F. Vogel (2017). *Handbuch Sprache im Recht* 12. Berlin: De Gruyter.
- Fobbe, E., (2014). Fingierte Lernersprachen. Strategien der muttersprachlichen Fehlerproduktion im Dienste der Verstellung. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 42(2), 196–222.
- Fobbe, E. (2011). *Forensische Linguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Forstmoster, P., & R. Ogorek (2003). *Juristisches Arbeiten*, 3. Auflage. Zürich: Schulthess.
- Grewendorf, G. (1992) (Hrsg.), *Rechtskultur als Sprachkultur. Zur forensischen Funktion der Sprachanalyse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Griffel, A., & H. Rausch (SS 2007). *Verfassen juristischer Texte: Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens, Sprache und Stil*. Skriptum zum Kolloquium. Universität Zürich.
- Gruntar Jermol, A. (2019). Denken wie ein Philosoph, aber reden wie ein Bauer. Das Normative der Rechtssprache. *Linguistica (Ljubljana)* 59, 127–139.
- Gurnham, D., E. Mertz, R. P. Burns, M. Anderson, J. L. Sammons, T. D. Eisele, L. L. Berger, & L. R. Meyer (2019). Forty-five years of law and literature: reflections on James Boyd White's *The Legal Imagination* and its impact on law and humanities scholarship. *Law and Humanities* 13(1), 95–141.
- Haß-Zumkehr, U. (2002) (Hrsg.), *Sprache und Recht*. Berlin: De Gruyter.
- Hegenbarth, R. (1982). *Juristische Hermeneutik und linguistische Pragmatik*. Königstein: Athenäum.
- Hoffmann, M. (2017). *Deutsch fürs Jurastudium. In 10 Lektionen zum Erfolg*, 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh utb.
- Körner, H. (2007). Anthroponym – Pseudonym – Kryptononym: Zur Namensgebung in Erpresserbriefen. In P. Grzybek, R. Köhler, R. (Hrsg.), *Exact Methods in the Study of Language and Text: Dedicated to Gabriel Altmann on the Occasion of his 75th Birthday*, (S. 331–42). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Lohse, E. J., Zwickel, M., Schmid, M. (2014). *Kompetenztraining Jura: Leitfaden Für eine juristische Kompetenz- und Fehlerlehre*. Berlin: De Gruyter.
- Marinkovic, D. F. (2006). *Sprache – Geltung – Recht* (Dissertation), Universität Heidelberg.
- Morlok, M., (2016). Das Jurastudium als Einübung der juristischen Fachsprache. In: J. Brockmann, A. Pilniok, A. (Hrsg.), *Recht sprechen lernen*, (11–26). Baden-Baden: Nomos.
- Rico, G. L. (1984). *Garantiert Schreiben lernen: sprachliche Kreativität methodisch entwickeln. Ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rüßmann, H. (1993). Von den Schwierigkeiten der Sprachwissenschaft, zur Rechtspraxis zu kommen. *Rechtshistorisches Journal* 12, 246–258.

Pyerin, B. (2019). *Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*, 5. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Schimmel, R. (2020). *Juristendeutsch? Ein Buch voll praktischer Übungen für bessere Texte*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Sousa-Silva, R. (2018). Computational Forensic Linguistics: An Overview. *Language and Law/Linguagem e Direito* 5(2), 118–143.

Stein, S., & C. Baldauf (2000). Feste sprachliche Einheiten in Erpresserbriefen. Empirische Analysen und Überlegungen zu ihrer Relevanz für die forensische Textanalyse. *ZGL* 28(3), 377–403.

Rami, M. (2011). Jesus und die Juristen. *ÖJZ* 30(6) (2011), 288.

Walter, T. (2002). *Kleine Stilkunde Für Juristen*. München: C. H. Beck.

Watt, G. (2014). Legal Education Creative Voices-Student Writing in Law and Literature. *Law and Humanities* 8(1), 104–10.

White, J. B. (1973). *The Legal Imagination*. Chicago: The University of Chicago Press.



## Die Wahrnehmung der Entwicklung der Wissenschaftssprache im Laufe des Studiums

Victoria Buchsbaum, Therese Wiesinger (Universität Wien)

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

### Abstract:

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

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

### Empfohlene Zitierweise:

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



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

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

ISSN: 2709-3778

# Die Wahrnehmung der Entwicklung der Wissenschaftssprache im Laufe des Studiums

Victoria Buchsbaum, Therese Wiesinger (Universität Wien)

## Einleitung

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

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

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

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

## Theoretische Verortung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Knorrs Sprachkompetenzmodell**

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

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

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

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

## **Forschungsinteresse**

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

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

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

## **Methode**

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

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

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

## **Ergebnisse**

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

### **Entwicklung der Wissenschaftssprache**

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

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

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

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

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

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

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

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

## Stärken und Schwächen in der Anwendung der Wissenschaftssprache

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

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

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

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

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

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

## **Das Knorr-Modell**

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

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

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

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

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

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

## Reflexion und Erkenntnis

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

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

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

## Conclusio

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

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

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

## Literaturverzeichnis

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

zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung 05 (2021)

ISSN 2709-3778