



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz
mehrsprachiger Studierender. Eine qualitative Untersu-
chung der Verwendung der Alltäglichen Wissenschafts-
sprache in Seminararbeiten.“

verfasst von / submitted by

Bernadette Huber BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

A 066 814

Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Mgr. Michal Dvorecký, PhD

Danksagung

Diese Arbeit beschäftigt sich zu einem großen Teil mit Formulierungen, die Forschende benutzen, um zu vermitteln, der Text hätte sich selbst geschrieben und die Untersuchung sich selbst durchgeführt. Und doch war dieses Schreibprojekt auch ein „Gemeinschaftsprojekt“, das nur durch die Unterstützung meines Umfelds entstehen konnte. Deshalb habe ich mich während des ganzen Schreibprozesses am meisten auf den Moment gefreut, an dem ich mich bei allen bedanken kann, die zur Entstehung dieser Arbeit mit fachlicher, persönlicher, emotionaler, technischer und motivierender Unterstützung beigetragen haben.

Zunächst möchte ich meinem Betreuer, Michal Dvorecký, für die langen Diskussionen über Methode, Theorie und Vorgehen danken, die mich immer wieder zum noch genaueren Nachdenken motiviert haben. Ein Dank gilt auch den Lehrenden und Studierenden des Fachbereichs DaF/DaZ, die unter nicht immer (bzw. selten) ganz einfachen Bedingungen mit Motivation und Engagement die Lehrveranstaltungen organisiert und besucht haben. Die Auseinandersetzung mit einem breiten Spektrum an Themen in diesen LVs hat diese Arbeit facettenreicher und überlegter gemacht.

Außerdem möchte ich mich auch beim Schreibmentor*innenprogramm der Universität Wien bedanken, mit dem mein Interesse an diesem Bereich entstanden ist und das mir Wissen und Strategien mitgegeben hat, ohne die ich das Schreiben dieser Arbeit nicht so krisenfrei und bereichernd gestalten hätte können; außerdem beim CTL für die Schreibmarathons, die mir den Push für das Beginnen und Abschließen dieser Arbeit gegeben haben. Gepusht haben mich auch die Sportkurse der USI Wien, die immer wieder Schreib- und Lernblockaden im Studium lösen konnten. Dank dafür!

Ich möchte mich auch bei meinen Freundinnen – Clara, Marlene und Sonja – bedanken, die mit mir geschrieben, gelitten, diskutiert und gelacht haben und die mich immer wieder vom Zuviel-machen abgehalten haben. Und großen Dank an Clara fürs Korrekturlesen und an Maximilian für die Hilfe beim Konvertieren ins PDF! Ebenso bedanke ich mich bei meiner Forschungsprojektfreundin Klara, mit der das Beforschen des wissenschaftlichen Schreibens und das Reden darüber Spaß machen und von der ich immer eine klare Rückmeldung bekommen habe.

Ein besonderer Dank gilt auch meinen Eltern, die mich das ganze Studium hindurch mit Selbstverständlichkeit, ohne Druck, finanziell und beratend – und meine Mutter oft Korrektur lesend

– unterstützt haben und die mich beim Zu-weit-Denken gestoppt haben. Mir ist bewusst, dass ein Studieren ohne finanziellen Druck nicht selbstverständlich ist, und das Schreiben der Masterarbeit konnte auch deshalb zu einem angenehmen Prozess werden. Danke auch an meine Schwester Hanna, die mich in den richtigen Momenten motiviert, ausgelacht und umarmt hat. Außerdem möchte ich mich bei Peter bedanken, der mir die Sicherheit und Ruhe für diesen Prozess gegeben hat, und der, obwohl er keine Ahnung hat, worum es in dieser Arbeit geht, doch immer wieder hilfreiche Einschätzungen und Ratschläge geben konnte.

Abkürzungsverzeichnis

- AWS ...Alltägliche Wissenschaftssprache
- A ...Argumentative Subprozedur ODER Argumentative Dimension
- B ...Begriffsbildende Prozedur
- D ...Diskursdimension
- DaF ...Deutsch als Fremdsprache
- DaZ ...Deutsch als Zweitsprache
- G ...Gegenstandsdimension
- I ...Intertextuelle Prozedur
- K ...Konzessive Prozedur
- L1 ...Erstsprache
- L2 ...Zweitsprache
- T ...Textkritische Prozedur

Verzeichnis der Grafiken und Tabellen

Grafiken:

Grafik 1: Darstellung des Forschungsdesigns	39
Grafik 2: Darstellung der Datenerhebung und -analyse und Überprüfungsinstrumente	42
Grafik 3: Verteilung der Belege relativ zur Wortanzahl	70
Grafik 4: A: Entwicklung Dimensionen relativ zu Beleganzahl.....	72
Grafik 5: B: Entwicklung Dimensionen relativ zu Beleganzahl.....	72
Grafik 6: D: Entwicklung Dimensionen relativ zu Beleganzahl.....	72
Grafik 7: Darstellung des Analysevorgehens.....	76
Grafik 8: A: Entwicklung der Prozeduren relativ zur Beleganzahl	77
Grafik 9: B: Entwicklung Prozeduren relativ zur Beleganzahl	77
Grafik 10: D: Entwicklung Prozeduren relativ zur Beleganzahl.....	77
Grafik 11: Überschneidungen der Verfasser*innenreferenz mit anderen Prozeduren.....	79
Grafik 12: Übersicht Funktionen im Korpus der Verfasser*innenreferenzen	80
Grafik 13: Darstellung der drei untersuchten Bereiche der Verfasser*innenreferenz inkl. Subprozeduren	81

Tabellen:

Tabelle 1: Eigenschaften der Forschungspartner*innen.....	53
Tabelle 2: Überblick über ausgewählte Texte.....	54
Tabelle 3: Übersicht über Arbeiten und Belege	69
Tabelle 4: Korpus Verfasser*innenreferenz	80
Tabelle 5: Argumentative Verfasserinnenreferenz A	83
Tabelle 6: Argumentative Verfasserreferenz B	87
Tabelle 7: Argumentative Verfasserinnenreferenz D	88
Tabelle 8: Interpretative Verfasserinnenreferenz A	92
Tabelle 9: Interpretative Verfasserreferenz B	93
Tabelle 10: Interpretative Verfasserinnenreferenz D	95
Tabelle 11: Metakommunikative Verfasserinnenreferenz A.....	97
Tabelle 12: Metakommunikative Verfasserreferenz B	101
Tabelle 13: Metakommunikative Verfasserinnenreferenz D	104
Tabelle 14: Einsatz der Konstruktion <i>Modalverb + Partizip II + „werden“</i>	111
Tabelle 15: Subjektschübe und Metaphern des aktiven Textes/der aktiven wissenschaftlichen Kategorie	118

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. ALLTÄGLICHE WISSENSCHAFTSSPRACHE.....	4
2.1. BESCHREIBUNG DER ALLTÄGLICHEN WISSENSCHAFTSSPRACHE	4
2.1.1. <i>Herkunft des Begriffs „Alltägliche Wissenschaftssprache“</i>	4
2.1.2. <i>Zwischen Alltäglicher und Wissenschaftskommunikation – der Nutzen der AWS.</i> ..	6
2.1.3. <i>Die Wechselwirkung zwischen Wissenschaft und Alltäglicher Wissenschaftssprache</i>	8
2.1.4. <i>Die Bestandteile der Alltäglichen Wissenschaftssprache</i>	10
2.1.4.1 Die Quellen der Alltäglichen Wissenschaftssprache	10
2.1.4.2. Zwei Beispiele: Figurative Verben und Konnektoren	11
2.1.5. <i>ZUSAMMENFASENDE DEFINITION DER ALLTÄGLICHEN WISSENSCHAFTSSPRACHE</i>	14
2.2. DIE ANEIGNUNG DER ALLTÄGLICHEN WISSENSCHAFTSSPRACHE	15
2.2.1. <i>Hypothesen zur Aneignung</i>	15
2.2.1.1 Stille Ressourcen	16
2.2.1.2. Die idiomatische Prägung	18
2.1.1.3. Der common sense	19
2.2.2. <i>Forschung zur Aneignung</i>	23
2.2.2.1. Forschungen zur Aneignung in Bezug auf Deutsch als Erstsprache	23
2.2.2.2. Forschung zur Aneignung der AWS von zweit-, fremd- und mehrsprachigen Studierenden	28
2.3. ZUSAMMENFASSUNG	33
3. METHODISCHES VORGEHEN.....	35
3.1. FORSCHUNGSFRAGEN.....	35
3.2. AUSWAHL DES FORSCHUNGSDESIGNS.....	36
3.3. FORSCHUNGSDESIGN	38
3.3.1. <i>Gütekriterien</i>	40
3.3.2. <i>Rolle der Forscherin</i>	43
3.3.3. <i>Ethische Überlegungen</i>	43
3.3.3.1. „Deutsch als Zweitsprache“	43
3.3.3.2. Zusammenarbeit mit Forschungspartner*innen	45
3.4. DATENERHEBUNG	47
3.4.1. <i>Kontext</i>	47
3.4.2. <i>Sampling</i>	48
3.4.3. <i>Datengewinnung</i>	50

3.4.4. <i>Die Forschungspartner*innen</i>	52
3.4.5. <i>Die Texte</i>	54
3.5. DATENAUFBEREITUNG	55
3.5.1. <i>Auswahl der Sekundärdaten</i>	56
3.5.1.1. Prototypische Beispiele	59
3.5.1.2. Problematische Beispiele	59
3.5.2. <i>Annotation</i>	60
3.5.2.1. Annotationsbereich 1: Textdimensionen	61
3.5.2.2. Annotationsbereich 2: Textprozeduren	63
3.5.2.3. Annotationsbereich 3: Abweichungen.....	65
3.6. KORPUSBASIERTE PRODUKTANALYSE	66
4. ANALYSE UND DISKUSSION	68
4.1. AWS-EINSATZ IM LAUF DER SCHREIBKARRIERE – BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE 1	70
4.2. AWS UND TEXTDIMENSIONEN – BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE 2.....	72
4.3. DIE SPRACHLICHE ENTWICKLUNG – FORSCHUNGSFRAGE 3.....	76
4.3.1. <i>Vorgehen</i>	76
4.3.1.1. Entwicklung des Prozedureneinsatzes und Auswahl einer Prozedur.....	77
4.3.1.2. Verfasser*innenreferentielle Prozedur	79
4.3.2. <i>Entwicklung des Ausdrucksspektrums – Forschungsfrage 3a</i>	82
4.3.2.1. Argumentative Verfasser*innenreferenz	82
4.3.2.2. Interpretative Verfasser*innenreferenz.....	91
4.3.2.3. Metakommunikative Verfasser*innenreferenz	97
4.3.3. <i>Beantwortung der Forschungsfrage 3a</i>	108
4.3.4. <i>Anpassung an den common sense und damit verbundene Entwicklungsphänomene – Forschungsfrage 3b und 3c</i>	110
4.3.4.1. Modalverb + Partizip II + werden.....	111
4.3.4.2. Lassen + „sich“ + Infinitiv.....	115
4.3.4.3. Subjektschub und Metapher des aktiven Texts	118
4.3.4.4. Agenshafte Formulierungen: „wir“, „man“ und „ich“	124
4.3.4.5. Sein + „zu“ + Infinitiv.....	129
4.3.4.6. „ersichtlich werden“.....	131
4.3.4.7. transitive Verben + „als“.....	132
4.3.4.8. Phrasen.....	133
4.3.4.9. Verwendung von Fußnoten	135
4.3.4.10. Die Subprozedur „eigenes Tun begründen“	136
4.3.5. <i>Beantwortung der Forschungsfragen 3b und 3c</i>	137

4.3.6. Beantwortung der Forschungsfrage 3.....	139
5. CONCLUSIO	140
5.1. ERGEBNISSE.....	140
5.2. AUSBLICK.....	144
LITERATURVERZEICHNIS.....	148
ANHANG	155
ABSTRACT.....	197

1. Einleitung

„Wissenschaft ist ohne geschriebene Texte nicht denkbar“, postulieren Kruse und Jakobs (1999: 20). Neue wissenschaftliche Daten und Erkenntnisse erfahren erst durch die Veröffentlichung und die Rezeption durch Fachkolleg*innen Relevanz, Anerkennung und Berechtigung. Diese Verbreitung von Wissen ist eine für die Wissenschaft „konstituierende Handlung“, was die Hochschulsozialisation, das Aufwachsen an der Universität, laut Kruse und Jakobs (1999: 20) vor allem zu einer „Schreib- und Sprachsozialisation“ macht. Doch dem Schreiben kommt an der Universität eine doppelte Funktion zu: Es dient auch als Leistungsnachweis, den Studierende erbringen müssen, um ihr Studium erfolgreich abschließen zu können (vgl. Ehlich & Steets 2003a: 1; Ehlich & Steets 2003b: 129).

Über diese Leistungsnachweise und ihre ungenügende Qualität gibt es immer wieder Beschwerden, die von Erklärungsversuchen begleitet werden, wobei die Ursache entweder auf Seiten der (zu hohen) Anforderungen der Universität oder der (sich immer weiter verschlechternden) Schreibfähigkeit der Studierenden gesucht wird (vgl. Pohl 2007: 24-26).

Pohl stellt fest, dass diese Beschwerden sich durch die Geschichte der studentischen Seminararbeit ziehen, und bezeichnet diese Probleme dementsprechend als „Dauerphänomen“ (Pohl 2007: 26) und schlägt eine andere Perspektive auf das studentische Schreiben vor:

Wenn wir es aber bei beiden mit einem Dauerphänomen zu tun haben, dann bestünde eine mögliche Erklärung darin, dass es ontogenetisch immer wieder von neuem zu einem Aneignungsprozess oder auch zu einem Prozess wissenschaft(ssprach)licher Enkulturation kommt, der sich in den studentischen Schreibprodukten (zunächst) als Mängel und Konventionsverstöße, in den studentischen Schreibprozessen als Schreibschwierigkeiten und durch die Wahrnehmung der Vertreter der Institution Hochschule als anhaltender Chor klagender Mängelbekundungen ausprägte (Pohl 2007: 26).

Einen Weg aus dieser Dauerschleife können empirische Untersuchungen sein, die den Aneignungsprozess der Studierenden nachvollziehbar machen. Ein Einblick in diesen Prozess kann Lehrenden als Vergleich und an Universitäten installierten Unterstützungsprogrammen als Orientierung dienen, um handlungsfähig zu werden und die geeigneten Maßnahmen zu setzen. Da die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz auf vielen Ebenen stattfindet und viele Teilbereiche dieser Kompetenz betrifft, gibt es zahlreiche Aspekte, die eine Studie in den Blick nehmen kann. Es muss eine Auswahl getroffen werden.

Aus einer empirischen und didaktischen Perspektive ist ein Blick auf die Sprachentwicklung Studierender aus drei Gründen besonders interessant: Erstens ist das Schreiben (und Lernen) an der Hochschule geprägt von einem ihm eigenen Register – der Wissenschaftssprache, die gleichzeitig Vermittlungsinstrument und Voraussetzung für die Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs ist (vgl. Redder 2014: 25). Zweitens sind sprachliche Merkmale studentischer

Texte für viele Lehrende ein Beurteilungskriterium, wie sich z.B. bei der von Ehlich und Steets durchgeführten Befragung von Lehrenden an der Ludwig-Maximilians Universität zeigt, bei der 76% der 290 befragten Professor*innen angaben, auch die sprachliche Form der Arbeiten zu beurteilen, wobei der sprachliche Aspekt meist zu 20-30% der Gesamtbenotung ausmacht. Der Aspekt, auf den die meisten Lehrenden dabei achten, ist der „wissenschaftliche Stil“ (Ehlich & Steets 2003b: 143-145). Damit ist die Wissenschaftssprache für Studierende besonders relevant, deren Studienerfolg maßgeblich vom erfolgreichen Verfassen von Seminararbeiten oder ähnlichen Texten abhängt. Drittens sind viele Studierende mehrsprachig oder müssen ihre Arbeiten in Zweit- oder Fremdsprachen – sowohl in Deutsch als auch in anderen Fremdsprachen – schreiben. Dementsprechend gibt es einerseits bereits Studien und Annahmen zum wissenschaftlichen Schreiben in der Zweitsprache bzw. von mehrsprachigen Studierenden, auf die sich eine weitere Studie beziehen kann, und andererseits bekommt die Sprache der Texte eine erwerbstheoretische Relevanz.

Besonders interessant sind hier jene Anteile der Wissenschaftssprache, die in allen Fächern und Texten eine Rolle spielen - alltagssprachliche Mittel, die in der Wissenschaftssprache auf eine ganz bestimmte Weise eingesetzt werden und die die sogenannte „Alltägliche Wissenschaftssprache“ (AWS) bilden (vgl. u.a. Ehlich 1993). Deren Ursprung in der Alltagssprache macht sie aus spracherwerbstheoretischer Sicht besonders interessant – sowohl für Deutsch als Erst- als auch als Zweit- und Fremdsprache. In Bezug auf die Aneignung Studierender mit Deutsch als Erstsprache wurde die AWS bereits untersucht und Entwicklungsmodelle erarbeitet. Deshalb legt diese Arbeit einen Fokus auf die Aneignung der AWS unter Bedingungen der Zweit- bzw. Mehrsprachigkeit. Eine qualitative Untersuchung soll einen Einblick in diesen Erwerbsprozess bieten, wobei bisherige Entwicklungsmodelle auf ihre Gültigkeit für diesen überprüft und eine Grundlage für weitere Forschungen gelegt werden soll.

Hierfür wird die *Alltägliche* Wissenschaftssprache in einem ersten Theoriekapitel definiert und deren Zusammenhang mit sowie deren Abgrenzung von der *Allgemeinen* Wissenschaftssprache und der *Fachsprache* dargestellt. Ihre Bestandteile und ihre Entstehung werden anhand zweier Beispiele anschaulich gemacht. Daran anschließend sollen die grundlegenden theoretischen Annahmen zur Aneignung der AWS dargelegt und einander gegenübergestellt werden. Die darauffolgende Darstellung bisheriger Forschungsergebnisse soll diese Annahmen mit empirischen Daten ergänzen und mögliche methodische Vorbilder für die eigene Untersuchung vorstellen.

Auf dieser theoretischen Grundlage basieren die im Methodenkapitel vorgestellten Forschungsfragen, an denen sich wiederum das Forschungsdesign orientiert. Im Methodenkapitel wird das Vorgehen bei der Datenerhebung, -analyse und -auswertung unter Einbeziehung von Gütekriterien und ethischer Überlegungen beschrieben.

In einem Analyse- und Diskussionskapitel werden die Ergebnisse und das Vorgehen der Datenanalyse und -auswertung dargestellt und unter Berücksichtigung bisheriger Forschungen und Theorien interpretiert. Dabei sollen die Forschungsfragen beantwortet und darüberhinausgehende Erkenntnisse thematisiert werden.

In der Conclusio werden die Forschungsfragen und die Passung des methodischen Vorgehens für die Beantwortung dieser Fragen diskutiert sowie weitere Hypothesen und mögliche Forschungsperspektiven in Bezug auf die Aneignung der AWS abgeleitet. Abschließend werden mögliche Konsequenzen für die Vermittlung der AWS aufgezeigt.

2. Alltägliche Wissenschaftssprache

In dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden...

A stellte die These auf, dass...

Im Folgenden sollen die relevantesten Aspekte dieses Modells erläutert werden.

Solche Formulierungen bestehen aus Elementen, die aus der Alltagssprache bekannt sind. Diese Begriffe (hier: *Frage*, *These*, *Modell*), Verben (hier: *nachgehen*, *aufstellen*, *erläutern*) und idiomatischen Kombinationen (hier: *einer Frage nachgehen*, *eine These aufstellen*) sind für die Bewältigung des wissenschaftlichen Alltags unerlässlich (vgl. Graefen/Steets/Moll 2011: 17). All diese Formulierungen könnten in derselben Form in Arbeiten verschiedener Fachrichtungen verwendet werden. Sie können keinem bestimmten wissenschaftlichen Fachgebiet zugeordnet werden und doch ist sofort klar, dass sie wissenschaftlichen Texten entnommen sein müssen. Elemente, die auch in der Alltagssprache gebräuchlich sind und nicht zur Terminologie gehören, fachsprachliche Termini aber verbinden, werden mit dem Begriff „Alltägliche Wissenschaftssprache“ – im Folgenden häufig mit „AWS“ abgekürzt – bezeichnet (vgl. Ehlich 1999:10).

2.1. Beschreibung der Alltäglichen Wissenschaftssprache

Bei der AWS handelt es sich um alltagssprachliche Elemente, die in der Wissenschaftskommunikation eine ganz spezifische Verwendung und Kombinatorik annehmen. (vgl. Ehlich 1999: 10; Ehlich 1995: 338). Die Auswahl der Elemente und deren Kombination ist aber keineswegs willkürlich oder gar den Schreibenden selbst überlassen.

Ausgehend von zahlreichen Arbeiten Ehlichs (1993, 1995, 1999, 2001, 2006, 2007, 2013), der den Begriff als Erster verwendete, und Überlegungen anderer Wissenschaftler*innen zu diesem Thema – hier sind besonders die Beiträge Graefens (1999, 2001, 2002, 2004) hervorzuheben – soll die AWS in diesem Kapitel definiert werden. Danach werden Hypothesen und Ergebnisse bisheriger Untersuchungen in Bezug auf die Aneignung der AWS vorgestellt, um das Forschungsvorhaben, das im Methodenkapitel vorgestellt wird, zu konkretisieren.

2.1.1. Herkunft des Begriffs „Alltägliche Wissenschaftssprache“

Im Folgenden wird die Einbettung der AWS als ein Teil des für die Wissenschaftskommunikation genutzten Sprachregisters beschrieben. Dieses Register, das mehrere Unterkategorien – u.a. eben die AWS – enthält, wird im Folgenden als „allgemeine Wissenschaftssprache“ bzw. „Wissenschaftssprache“ bezeichnet. Die Abkürzung AWS bezieht sich immer nur auf die Alltägliche Wissenschaftssprache.

Der Begriff „Alltägliche Wissenschaftssprache“ entstand einerseits aus dem Bedürfnis, die allgemeine deutsche Wissenschaftssprache zu untersuchen, und andererseits aus Überlegungen zu ihrer Vermittlung, also im Spannungsfeld von Wissenschaftsprachtheorie und Sprachvermittlung. Der Begriff „Alltägliche Wissenschaftssprache“ wurde das erste Mal 1993 von Ehlich im Zusammenhang mit der Diskussion darum, ob die deutsche Wissenschaftssprache in Anbe tracht der immer größer werdenden Präsenz des Englischen in der Wissenschaftskommunikation in Zukunft noch relevant sein würde, verwendet.¹

Aber auch die Aneignung der fremden deutschen Wissenschaftssprache spielte von Anfang an eine wichtige Rolle bei Ehlichs Überlegungen (vgl. u.a. Ehlich 1993, 1995, 1999). Aus diesen beiden Perspektiven – *Spezifik* der deutschen Wissenschaftssprache im Vergleich zu anderen, und Deutsch als *fremde* Wissenschaftssprache – wurde und wird die AWS also modelliert und genauer untersucht.

Ehlich spricht sich für eine Untersuchung der deutschen Wissenschaftssprache einhergehend mit dem Plurilingualismus in den Wissenschaften aus. In der ausschließlichen Verwendung von Englisch sieht er die Gefahr eines Qualitätsverlustes:

Die Reduktion auf eine allgemeine wissenschaftliche Verkehrssprache lässt diese leicht tatsächlich zu einer lingua franca werden, d.h. zu einer bloßen rudimentären Verständigungssprache. Sie würde weder die sprachliche Differenziertheit noch auch die diskursive und textuelle Qualität zur Verfügung stellen, die für die entwickelten Wissenschaftssprachen, auch für die englische, charakteristisch sind (Ehlich 2013: 49).

Er verlangt in diesem Zusammenhang nach einer Komparatistik der Wissenschaftssprachen², die den Beitrag der jeweiligen Sprachen für „den allgemeinen Prozeß gesellschaftlicher Wissensgewinnung“ untersucht. Dafür wäre zuerst die Untersuchung der deutschen Wissenschaftssprache selbst notwendig (Ehlich 1995: 327; 344). Ehlich stellt allerdings fest, dass Wissenschaftssprache im fachlichen Diskurs oft mit Fachsprache gleichgesetzt wird und deshalb der Fokus der Untersuchung lange auf Termini – also fächerspezifischen Begriffen – lag (vgl. Ehlich 1999: 8). Diese Tendenz stellt auch Bongo (2010) in seiner Publikation zum Thema Wissenschaftsprachtheorie fest. Eine Theorie von Wissenschaftssprache ist laut ihm nämlich bisher nicht ausreichend vorhanden. Der Begriff „Wissenschaftssprache“ selbst wurde bisher nicht umfassend definiert. Er beschreibt eine Tendenz der linguistischen Forschung, Wissenschaftssprache immer im Verhältnis zur Fachsprache zu sehen und diesen Zusammenhang als

¹ Auf eine Darstellung von „Vorläufern“ der AWS muss hier verzichtet werden, da sie zu weit vom Thema weg führen würde. Für einen knappen Überblick siehe Steinhoff 2007:32.

² Im Bereich der Wissenschaftsprachkomparatistik wurden seitdem einige Forschungen durchgeführt. Für einen Überblick und die Schwierigkeiten, mit denen solche vergleichenden Forschungen einhergehen bzw. konfrontiert sind, siehe Fandrych & Graefen 2010: 512.

selbstverständlich anzunehmen. Dass diese Perspektive nicht unbedingt sinnvoll ist, wurde von Forscher*innen aber auch kritisiert (vgl. Bongo 2010: 10f.), u.a. eben von Ehlich.

Laut Ehlich ist die Fachsprache ein Teil der Allgemeinen Wissenschaftssprache, die aus insgesamt drei Komponenten besteht: Elemente der Alltagssprache, Elemente der AWS und terminologische Elemente (vgl. Ehlich 2007: 105).³ Für die Entstehung einer Allgemeinen Wissenschaftssprache ist laut Ehlich die Herausbildung der AWS besonders wichtig:

Die Herausbildung einzelner Nationalsprachen zu Wissenschaftssprachen, also etwa des Deutschen zu einer Wissenschaftssprache, wie wir sie heute selbstverständlich in Anspruch nehmen, diese Herausbildung ist zu wichtigen Teilen ein solcher Prozeß der Umformung von alltäglichen Kommunikationsmitteln für die speziellen Zwecke einer hochspezialisierten kommunikativen Veranstaltung, eben des Phänomens Wissenschaft (Ehlich 1999: 10).

Um die spezifische Leistung der deutschen Wissenschaftssprache feststellen zu können, müsse die Untersuchung sich auch auf die Verbindung von Termini und wissenschaftstypische Ausdrücke, also die AWS, konzentrieren. Er konstatiert hier ein Forschungsdesiderat in Bezug auf die Untersuchung der AWS selbst und der Leistung dieser Elemente für die Wissenschaftskommunikation (vgl. Ehlich 1995: 337-340; 344; 347).

Seitdem wurde einiges zu diesem Teilbereich der deutschen Wissenschaftssprache publiziert. Eine klare Definition bzw. Auflistung dieser Elemente gibt es allerdings bisher nicht. Dies liegt aber auch – wie sich in diesem Kapitel zeigen wird – an der Beschaffenheit der AWS. Im Folgenden werden die Definitions- und Eingrenzungsangebote aus den bisherigen Publikationen zusammengefasst, um zu einer möglichst exakten Arbeitsdefinition zu gelangen.

2.1.2. Zwischen Alltäglicher und Wissenschaftskommunikation – der Nutzen der AWS

[D]ie Alltägliche Wissenschaftssprache ist Bestandteil, Resultat und zugleich Voraussetzung der Wissenschaftskommunikation, also unabdingbar für jeden, der sich am deutschen Wissenschaftsbetrieb beteiligen will (Ehlich & Graefen 2001: 373).

Laut Ehlich erleichtert die AWS die Verbreitung von wissenschaftlichen Erkenntnissen. Sie bildet eine Verbindung zum Alltag, wodurch Wissenschaft zugänglich und eine demokratische Teilhabe an ihr möglich wird (vgl. Ehlich 2013: 50). Die AWS erlaubt also wissenschaftliche Verständigung außerhalb der fachlichen Spezifizierung (vgl. Ehlich 2007: 105). Die Verbindung zum Alltag besteht darin, dass die Elemente der AWS zwar in die Systematik der

³ Ehlichs Definition einer Wissenschaftssprache in Abgrenzung zur Fachsprache ist natürlich nicht der einzige Beitrag, der sich mit einer theoretischen Konzeptualisierung der Wissenschaftssprache auseinandersetzt. In Anbericht der Dimension dieser Arbeit muss aber auf eine umfassende Darstellung dieser Diskussion verzichtet werden. Ein Überblick über Beiträge zu einer Theorie der deutschen Wissenschaftssprache ab 1969 ist bei Bongo 2010: 55-108 nachzulesen.

Wissenschaft eingebettet und in ihr entstanden sind, ihre „Verwendung beim sprachlichen Handeln hingegen den Gesetzen alltäglicher Sprache folgt“ (Ehlich 2007: 105). Das alleine erklärt allerdings noch nicht, warum die Verbreitung von Wissen durch sie erleichtert wird.

Die Leistung der AWS für die Wissenschaftskommunikation besteht in ihrem Bedeutungsspielraum und der damit einhergehenden Flexibilität ihrer Elemente. Dies scheint dem wissenschaftlichen Anspruch zu widersprechen, der fordert, dass Wissenschaftssprache sich dadurch auszeichnet, dass sie exakt benennt und unmissverständlich erklärt. Die Vagheit und semantische Flexibilität der Alltagssprache passt im Grunde nicht zu diesem Anspruch. Die Termini der einzelnen Fachsprachen entsprechen diesem Anspruch: Sie wurden durch wissenschaftliche Kommunikation in ihrem Bedeutungsspielraum so weit eingegrenzt, dass ihre Bedeutung für ebendiese Kommunikation festgelegt und eindeutig ist. Begriffe der AWS wie „System“ oder „Struktur“ erfüllen diesen Anspruch allerdings nicht. Sie weisen eine gewisse semantische Flexibilität auf, gelten aber trotzdem als „wissenschaftlich“. Genau hier besteht der Mehrwert der AWS: Sie gibt Wissenschafter*innen die Möglichkeit, in einen kommunikativen Austausch zu treten, der ohne alltagssprachliche Flexibilität nicht zustande kommen könnte (vgl. Ehlich 2007: 104f.)⁴.

Die Flexibilität und polyfunktionale Nutzbarkeit einer Sprache für die Belange der Wissenschaftskommunikation macht sie überhaupt erst zu einer möglichen Wissenschaftssprache (Ehlich 2006: 25).

Die AWS ist essentiell für die Wissenschaftskommunikation, weil durch sie der Austausch wesentlich erleichtert wird. Es ist also nicht überraschend, dass sich viele Untersuchungen mit dem Zusammenhang zwischen konkreter wissenschaftlicher Tätigkeit und AWS auseinandergesetzt haben. Graefen hat diesen Aspekt der AWS in ihrer Definition treffend ausgeführt:

Gemeint ist derjenige Teil der Allgemeinen Wissenschaftssprache, der häufig wiederkehrende, nicht fachspezifische mentale und kommunikative Tätigkeiten von Wissenschaftlern (und ihrem Nachwuchs) widerspiegelt“ (Graefen 2002: 1).

Der enge Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher Tätigkeit und der Entstehung der AWS ist hier bereits angedeutet. Wie die AWS allerdings entstanden und aufgebaut ist, soll im Folgenden konkretisiert werden.

⁴ Ehlich weist hier darauf hin, dass manche dieser Begriffe der AWS bei genauerer Analyse auch dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit verlieren könnten, wenn keine Möglichkeit der Revision mehr besteht. Hierfür müsste man diese Ausdrücke allerdings noch eingehender auf darunterliegende Präspositionen untersuchen und diese infrage stellen. In diesem Sinne ist die AWS eine „linguistische Zwickmühle“ (Ehlich 2007: 105f.).

2.1.3. Die Wechselwirkung zwischen Wissenschaft und Alltäglicher Wissenschaftssprache

Über die AWS wissen wir bereits, dass sie Termini verbindet, alltagssprachliche Elemente enthält und fächerübergreifend gebraucht wird. Beispiele dafür wären Begriffe wie *Ansatz*, *Zusammenhang*, *Bedeutung* oder Kombinationen wie *ausgehend von*. Doch warum fanden bestimmte Elemente Eingang in die AWS und andere nicht?

Graefen bezeichnet nicht umsonst die AWS als „Produkt ebenso wie ein Arbeitsmittel wissenschaftlicher Forschung und Kommunikation“ (1999: 225). Ehlich meint, dass in der AWS besonders deutlich werde, dass die Wissenschaftssprache „ein Stück verallgemeinerter Methodologie“ (1995: 342) sei:

Wissenschaftssprache ist Sediment und Form für eben diese gesellschaftlich-institutionellen Wissensgewinnungen. Sie ist eine operative Größe, die in den institutionellen Prozeß der Gewinnung gesellschaftlich akzeptablen Wissens eingebunden ist. Zugleich bildet sie eine seiner wesentlichen Voraussetzungen (Ehlich 1995: 341).

Die Sprache der Wissenschaften steht laut Ehlich in engem Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Praxis selbst. Nur solche Elemente, die von der gesamten Wissenschaftsgemeinschaft bestätigt und angenommen wurden, manifestieren sich auch in ihrer Sprache. Wo die allgemeine Wissenschaftssprache nicht mit der Methodologie einer Wissenschaft vereinbar war, wurde Sprachkritik geübt, die oft wiederum einen wesentlichen Anteil an der Weiterentwicklung neuzeitlicher Methodologien hatte. In die deutsche Wissenschaftssprache haben sich unterschiedliche Traditionen eingeschrieben. Ehlich nennt Elemente der vorhellenischen, hellenischen, scholastischen, aber vor allem der neuzeitlichen Methodologien (vgl. Ehlich 1995: 342-344). „So gilt für große Teile des theoriegeschichtlichen Diskurses der Neuzeit als ganzen, daß er zur neuzeitlichen alltäglichen Wissenschaftssprache sedimentiert wurde“ (Ehlich 1995: 343).

Die spezifische Verwendung von Ausdrücken der AWS ist also nicht zufällig entstanden, sondern hängt mit in sie eingeschriebene wissenschaftlichen Traditionen zusammen. Dies zeigt Ehlich an dem AWS-Element *eine Erkenntnis setzt sich durch*: Diese Formulierung wäre in einem Kontext, der von einem anderen Verständnis von Wissen geprägt ist als der neuzeitliche, nicht entstanden. Wissenschaftskommunikation ist heute im Unterschied zur hellenischen oder scholastischen Tradition von Vielstimmigkeit und Hinterfragung geprägt. Eine Erkenntnis muss sich also gegen andere durchsetzen (vgl. Ehlich 1995: 345f.).

Eine interessante Perspektive auf den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Wissenschaftssprache bietet Bongo (2010), der feststellt, dass die Wissenschaftssprache zwei

Funktionen erfüllt: Eine *darstellungsoptimierende*, die dazu dient eine möglichst exakte Verbindung zur außersprachlichen Wirklichkeit herzustellen und eine, wie Bongo sie nennt, *diskursive* Funktion, die eine Verbindung zur sprachlichen Wirklichkeit, also zu im Wissenschaftsbetrieb ausgehandelten Bedeutungen, herstellt. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht sind diese Aushandlungen als Automatisierungen bzw. Deautomatisierungen zu bezeichnen. Beide Aspekte der Wissenschaftssprache sind kaum voneinander zu trennen und die Mehrzahl der wissenschaftssprachlichen Ausdrücke erfüllen beide Funktionen – mit der Ausnahme jener festgelegten Termini, die ausschließlich eine Bedeutung haben (können) und somit nur die Funktion der Gegenstandsdarstellung erfüllen (vgl. Bongo 2010: 43; 114-115). Anhand einer Darstellung der wichtigsten Beiträge zur modernen Wissenschaftssprachtheorie stellt Bongo außerdem fest, dass diese zweite Funktion der Wissenschaftssprache bisher nicht benannt oder berücksichtigt wurde, aber bereits beobachtete, nicht ausreichend interpretierbare wissenschaftssprachliche Phänomene⁵ erklären und somit zu einer bisher noch fehlenden Theorie der Wissenschaftssprache beitragen könnte (vgl. Bongo 2010: 57-108; 111). All jene Phänomene zeichnet nämlich die Funktion aus, einen wissenschaftlichen Beitrag an den wissenschaftlichen *Diskurs* anzuschließen und anschlussfähig zu machen. „Diskurs“ definiert Bongo nach Foucault als

einmal allgemeines Gebiet aller Aussagen, dann individualisierbare Gruppe von Aussagen, schließlich regulierte Praxis, die von einer bestimmten Zahl von Aussagen berichtet (Foucault 2003 [1963]: 116; bei Bongo 2010: 130).

Die Annahme einer diskursiven Funktion der Wissenschaftssprache würde auch die Rolle der AWS genauer definieren, auf die Ehlich wie oben ausgeführt zwar hinweist, sie aber nicht benennt: Die AWS erlaubt es, an der Wissenschaftskommunikation Teilnehmenden an den Diskurs in sprachlicher Form mit Hilfe von in der Wissenschaftskommunikation ausgehandelten Begrifflichkeiten und Ausdrucksweisen anzuschließen. Sie ist laut Bongo ein Teil der funktionalen Wissenschaftssprache, zu der u.a. auch die Fachterminologie und andere sprachliche Mittel wie Nominalisierungen zählen (vgl. Bongo 2010: 110).

Zu Bongos theoretischen Überlegungen passt auch Steinhoffs Vorschlag (2013), die Ausdrücke der AWS nach *wissenschaftlichen Textprozeduren* zu kategorisieren. Mit diesem Begriff bezeichnet er typische Schreibroutinen, die von Wissenschaftler*innen angewandt werden, um deren wissenschaftliche Tätigkeit zu beschreiben. Der Begriff „Prozeduren“ betont, dass es sich

⁵ Bongo nennt hier die von Ehlich (1993) beschriebene eristische Qualität wissenschaftlicher Texte, die einleitenden und abschließenden Textteile wissenschaftlicher Artikel, die diese in einen Forschungsdiskurs einbetten, wie Weinrich (vgl. 1995: 160) sie beschrieben hat, und das Zustandekommen der „kontextuellen Exaktheit und Eindeutigkeit“ (Roelcke 1999: 599) fachlicher Termini trotz ihrer Mehrdeutigkeit (vgl. Bongo 2010: 112-113).

hier um *Handlungswissen* handelt. Als wichtigste Prozeduren schlägt er verfasser*innenreferentielle, intertextuelle, konzessiv argumentative, textkritische und begriffsbildende Prozeduren vor. In Bezug auf diese Felder könnten Wissenschaftssprachen auch miteinander verglichen werden, und im Sinne Ehlichs der Mehrwert einer jeden einzelnen beschrieben werden (vgl. Steinhoff 2013: 104f.).

Mit Bongos Ausführungen zur Wissenschaftssprache kann man feststellen, dass bei Steinhoffs Beschreibung der Prozeduren die zweite Funktion der Wissenschaftssprache nicht berücksichtigt wird, obwohl sie sich sogar in den Prozeduren selbst erkennen lässt: Gerade verfasser*innenreferentielle und intertextuelle Prozeduren weisen auf eine diskursive Funktion dieser Sprachhandlungen hin: Erstere erlauben Schreibenden eine Positionierung im wissenschaftlichen Diskurs sowie eine Strukturierung der eigenen Arbeit⁶, zweitere eine direkte Bezugnahme auf andere Aussagen, die innerhalb des Diskurses getätigt wurden. Aber auch in den anderen von Steinhoff angeführten Prozeduren ist die diskursive Funktion durch die Verwendung der AWS und den Verweis auf die sprachliche Wirklichkeit vorhanden. Diese besondere Sichtbarkeit der Verbindung von Verweisen auf außersprachliche und sprachliche Wirklichkeit unter einer pragmatischen Perspektive macht Textprozeduren zu einem besonders interessanten Untersuchungsgegenstand im Kontext der AWS.

2.1.4. Die Bestandteile der Alltäglichen Wissenschaftssprache

Ehlich und Graefen (2001) beschreiben den Aufbau der AWS folgendermaßen:

Es ist dies ein Anteil der Wissenschaftssprache, der sich sowohl aus alltäglichen wie aus mehr oder minder de-terminologisierten wissenschaftssprachlichen lexikalischen Strukturen zusammensetzt. Beispiel für das erste ist etwa eine Formulierung wie ‚eine Erkenntnis setzt sich durch‘. Beispiel für das zweite sind wissenschaftskommunikative Ausdrücke wie ‚Ursache‘, ‚Ableitung‘ oder ‚Kategorie‘. Eine besondere Facette gerade der Alltäglichen Wissenschaftssprache sind die an Zahl nicht unerheblichen griechisch-lateinischen Elemente im deutschen Wortschatz (Ehlich & Graefen 2001: 372)

2.1.4.1 Die Quellen der Alltäglichen Wissenschaftssprache

Laut Graefen stammen die Lexeme der AWS vorwiegend aus zwei Quellen: „Die erste ist eine lange Tradition von philosophischer und erkenntnistheoretischer, d.h. logisch-methodologischer Reflexion“ und die zweite die Alltagssprache (Graefen 2001: 192).

Die erste Quelle „produzierte“ die Elemente folgendermaßen: In den Diskussionen über Wissenschaft und ihre Methoden wurden bestimmte Begriffe und Formulierungen verwendet, die meist über Metaphorisierungen in sie eingingen. In den Diskussionen wurden diese Begriffe

⁶ Hier ist besonders auf Bongos Untersuchung von Einleitungen zu Fachartikeln hinzuweisen, bei denen textorganisierende Äußerungen besonders berücksichtigt werden (vgl. Bongo 2010: 140-141)

mit weiterer Bedeutung versehen. Diese Begriffe beschreiben folglich vor allem Erkenntnisprozesse und die Wissenschaftskommunikation selbst (vgl. Graefen 2001: 192). Es handelt sich dabei um Verben und Substantive, die „Werkzeuge, nicht nur für die Darstellungen, sondern auch für den mentalen Umgang mit Wissen“ darstellen, vor allem in der Philosophie entstanden sind, und seit Jahrhunderten überliefert sind (Graefen 2004: 295). Beispiele wären *Begriff*, *beweisen*, *Ableitung* etc. Es gibt zwar keine vollständige Liste dieser Begriffe, Graefen verweist allerdings auf wissenschaftstheoretische Wörterbücher. Die Herkunft dieser Elemente ist vielen Akademiker*innen kaum bewusst (vgl. Graefen 2001: 192).

Aus der zweiten Quelle, der Alltagssprache, übernahm und übernimmt die Wissenschaft Elemente – manchmal verbunden mit einer Metaphorisierung oder Abstraktion. Dabei verändert sich meistens die Bedeutung der Elemente, andere sprachliche Veränderungen treten nur zum Teil auf. Dadurch fällt die neue Bedeutung „äußerlich“ oft nicht auf. Ihre spezifische wissenschaftliche Bedeutung erhalten sie allerdings oft erst in Kombination mit anderen Elementen. Diese Kombination kann mehr oder weniger streng geregelt sein (vgl. Graefen 2001: 192; Graefen 2004: 295f., hier: Kapitel 2.2.1.2. idiomatische Prägung).

Eine Liste, in der die lexikalischen und kombinatorischen Besonderheiten der Wissenschaftssprache enthalten sind, gibt es bis jetzt nicht. Das Problem der grammatischen Beschreibung der Elemente der AWS besteht darin, dass die Phänomene weder genau zum Aufgabengebiet der Lexik noch der klassischen Grammatik gezählt werden können. Das Fehlen einer solchen Beschreibung ergibt sich außerdem aus der schon oben erwähnten lange andauernden Verortung der Erforschung der Wissenschaftssprache innerhalb der Fachsprachenforschung, die die ausschließliche Beschäftigung mit Termini nahelegte (vgl. Graefen 2001: 193). Es gab aber bereits Untersuchungen, die sich an der genaueren Beschreibung und Zusammenstellung eines Teilkorpus der AWS versuchten bzw. deren Elemente genauer betrachteten. Zwei dieser Beiträge sollen im Folgenden vorgestellt werden, da sie die theoretischen Ausführungen anhand sprachlicher Beispiele konkretisieren.

2.1.4.2. Zwei Beispiele: Figurative Verben und Konnektoren

Meißner und Fandrych haben **figurative Verben** als Bestandteil der AWS untersucht: Diese haben eine semantische Basis, die nichts mit geistiger oder sprachlicher Tätigkeit zu tun hat, z.B. *gehen*, *kommen*, *führen*, *ziehen*, *werfen*. In der Wissenschaftssprache werden sie aber verwendet, um über Abstraktes zu sprechen und erhalten eine neue Bedeutung, wie z.B. in *einer Frage nachgehen*, *eine Frage verfolgen*, *ein Beispiel heranziehen* etc. (vgl. Meißner 2009: 94; 102). Meißner stellte bei ihrer Analyse von Korpora an wissenschaftlichen Texten im Umfang

von insgesamt 2.2 Mio. Token⁷ fest, dass wissenschaftliche Texte tatsächlich sehr stark von solchen Verben Gebrauch machen. Sie machten 50% bzw. 51% aller Token in den beiden Korpora aus. Meißner konnte auch belegen, dass die Verwendung dieses Wortschatzes disziplinenübergreifend ist (vgl. Meißner 2014: 290). Außerdem fand sie heraus, dass bestimmte semantisch-lexikalische Bereiche der Alltagssprache besonders zentral für die AWS sind. Zu diesen „Ressourcentypen“ für die AWS zählen

einzelne Basisverben mit raum- bzw. positionsbezogener Grundbedeutung oder mit der Grundbedeutung der manuellen Bearbeitung eines Objekts (etwa stellen, gehen, setzen, halten, legen, kommen, geben [...]), Verbalpartikeln wie auf-, an-, aus-, ab-, ein- und vor- oder gebunden gebrauchte Präpositionen wie auf, in, mit, an von, aus und zu (vgl. Meißner 2014: 297).

In Bezug auf die Polysemie der verwendeten Elemente konnte Meißner feststellen, dass daselbe Element für unterschiedliche Handlungen verwendet werden konnte. Ein Beispiel wäre *entnehmen*, das im wissenschaftlichen Kontext sowohl beinahe im Sinne der Grundbedeutung (*einem Tier Zellen entnehmen*) als auch als intertextuelles Verfahren (*einer Arbeit Zahlen entnehmen*) als auch in einer Interpretation (*einer Abbildung einen Zusammenhang entnehmen*) verwendet werden kann (vgl. Meißner 2014: 314).

Figurative Verben können also als prototypisches Beispiel für die Elemente der AWS herangezogen werden: Sie sind semantisch flexibel und werden fächerübergreifend eingesetzt. Fandrychs Beschreibung macht den Mehrwert dieser Verben für die Wissenschaftskommunikation besonders deutlich. Dabei wird noch klarer, was Ehlich damit meint, wenn er sagt, dass die AWS das Kommunizieren in der Wissenschaft erst ermöglicht:

Es gibt eine Reihe von semantisch-funktionalen Feldern in der deutschen Wissenschaftssprache, die stark von solch bildhaften Ausdrücken geprägt sind. Gemeinsam ist diesen Feldern, dass die wissenschaftssprachliche Bedeutung in einem ‚übertragenen‘ Raum operiert, dem ‚Wissensraum‘, teilweise auch im sogenannten ‚Textraum‘. Wissensinhalte werden als räumlich oder temporal angeordnet konzeptualisiert; mentale Handlungen in diesem Wissensraum lassen sich als Bewegungen und physische Handlungen in diesem Raum versprachlichen (Fandrych 2006: 45).

Der Wissensraum spielt auch in Bezug auf die in der Wissenschaft verwendeten **Konnektoren** eine Rolle, da vor allem lokal- und temporaldeiktische Konnektoren durch die Schaffung dieser „mentalnen Räume“ sinnvoll in der Wissenschaftssprache eingesetzt werden können (Graefen 2015: 207). Graefen schreibt den Konnektoren besonders in der Didaktik der Wissenschaftssprache Bedeutung zu, da diese sich besonders für die Umsetzung der mittlerweile als selbstverständlich geltenden Leser*innenorientierung eignet (vgl. Graefen 2015: 204f.). Inwiefern Konnektoren Teil der AWS sind, zeigt Fischbachers Untersuchung (2017) zum Einsatz von

⁷ Token bezeichnet die kleinste Einheit in einem Text, begrenzt ist sie von Leerzeichen und Interpunktionszeichen.

Konnektoren in wissenschaftlichen Fachartikeln sowie in Bachelorarbeiten Studierender mit Deutsch als Zweitsprache. Er untersuchte ein Korpus von fünf Fachartikeln und fünf Bachelorarbeiten bzw. die aus diesem gebildeten Subkorpora. Er konnte feststellen, dass die Konnektoren in den Fachartikeln nach ihrer Funktion auf die Abschnitte der Artikel verteilt waren: In der Einleitung befanden sich am meisten negationsinduzierend additive und metakommunikative Konnektoren (z.B. *anders gesagt*), die sich dazu eignen, Forschungslücken aufzuzeigen. Im Hauptteil befanden sich mehr instrumentale Konnektoren (z.B. *damit, indem*), die zur Beschreibung der Beteiligung von Gegenständen und Handlungen an einem Sachverhalt dienen, und im Schlussteil befinden sich viele temporale (z.B. *dann, solange*), kausale (z.B. *weil*) und konzessive (z.B. *obwohl*) Konnektoren, wobei die kausalen und konzessiven für das Überzeugen der Leserschaft eingesetzt werden können. Im Diskussionsteil befanden sich wiederum eher adversative (z.B. *während*), komitative (z.B. *jedoch*) und alternativbasierte (z.B. *oder*) Konnektoren, die sich eher dazu eignen, Sachverhalte einander gegenüberzustellen, als miteinander einhergehend oder alternativ zu beschreiben (vgl. Fischbacher 2017: 97). In den Studierendentexten zeigte sich dieser an den Textteil angepasste Einsatz der Konnektoren nicht, sie wiesen aber insgesamt sogar mehr Konnektoren auf als die Expert*innentexte (vgl. Fischbacher 2017: 99). Interessant ist außerdem, dass bei der Fokussierung auf wissenschaftstypische Konnektoren⁸ keine Tendenzen bzw. signifikanten Unterschiede in Bezug auf deren Häufigkeit in den verschiedenen Textabschnitten sowie im Vergleich der Studierenden- mit den Expert*innentexten festgestellt werden konnten. Es scheint also, als könnte nicht anhand der Häufigkeit der Konnektoren im Allgemeinen, sondern nur anhand der ihrer Semantik entsprechend verwendeten Konnektoren eine Aussage über den Grad der Wissenschaftstypik gemacht werden (vgl. Fischbacher 2017: 100-101).

Auch Konnektoren weisen also diesen für die AWS typischen spezifischen Nutzen für die Wissenschaftskommunikation auf und es zeigen sich Präferenzen in deren Gebrauch je nach deren Funktion. Bei den Konnektoren zeigen sich außerdem wieder die beiden komplementären Funktionen der Wissenschaftssprache (vgl. Bongo 2010): Die einen Konnektoren werden eher für den Textteil, der Sachverhalte darstellt, und die anderen für die Textteile, die den Anschluss an den Diskurs herstellen, eingesetzt.

⁸ Fischbacher unterscheidet wissenschaftstypische von allgemeinen Konnektoren. Diese Unterscheidung spielt für die vorliegende Arbeit keine wichtige Rolle, weshalb darauf verzichtet wird, sie hier zu beschreiben.

2.1.5. Zusammenfassende Definition der Alltäglichen Wissenschaftssprache

Aus der Beschreibung der AWS aus unterschiedlichen Perspektiven ergibt sich ein Bild davon, welche Elemente eines wissenschaftlichen Textes der AWS hinzugezählt werden können. Diese Definition ist als Basiselement der Untersuchung, die in dieser Arbeit durchgeführt werden soll, essentiell. Hierfür sollen nun drei Kriterien aus der Darstellung abgeleitet werden, die die verschiedenen Perspektiven auf die AWS wiederspiegeln sollen. Die Elemente der AWS zeichnet aus, dass:

1. sie ihren Ursprung in der Alltagssprache haben oder mehr oder minder determinologisierte wissenschaftssprachliche lexikalische Strukturen sind;
2. sie fächerübergreifend gebraucht werden können;
3. sie eine bestimmte wissenschaftliche Handlung im Sinne von Textprozeduren ausdrücken.

Das Heranziehen nur eines dieser Parameter würde noch zu viel Raum für eine willkürliche Auswahl lassen. Zum Beispiel würde es nicht ausreichen, ein Element in einem wissenschaftlichen Text als aus der Alltagssprache stammend zu kategorisieren, wenn es keine wissenschaftliche Handlung beschreibt, z.B. *eine Aufgabe lösen*. Andererseits würde ein lateinisches Element, bei dem auf ein Fach geschlossen werden kann, auch nicht zur AWS gezählt werden, z.B. *chromatisch*. Ein Element muss also alle drei Kriterien erfüllen, um zur AWS gezählt zu werden.

2.2. Die Aneignung der Alltäglichen Wissenschaftssprache

Pohl (2007) stellt nach seiner Untersuchung zur Aneignung der AWS zusammenfassend fest:

Alles in allem – und insofern ist der Ausdruck ‚wissenschaftliche Alltagssprache‘ von Ehlich treffend gewählt – muss man von dem Auf- und Ausbau eines ganzen Ausdrucksspektrums sprechen, das mit den für sprachliche Erwerbsprozesse als typisch anzusehenden Vorgängen der Ausdrucks- und Bedeutungsdifferenzierung, u.U. aber auch der Ausdrucks- und Bedeutungsintegration (s.u.) einhergeht. So gesehen behauptet man nicht zu viel, wenn man feststellt, die studentischen Autoren erwerben in diesem Prozess eine ‚eigene‘ Sprache (Pohl 2007: 435).

Aus der Darstellung der allgemeinen Wissenschaftssprache und im Speziellen der AWS im vorherigen Kapitel ergeben sich Konsequenzen für deren Aneignung. Erstens eignen sich Studierende nicht „nur“ dieses sprachliche Register an, sondern mit ihm eine spezifische Haltung zum Wissen, die in die AWS eingeschrieben ist. Das ist den Lernenden aber meist gar nicht bewusst (vgl. Ehlich 1995: 347). Die Aneignung der AWS steht also in einem besonders engen Zusammenhang mit der wissenschaftlichen bzw. akademischen Sozialisation. Die Anforderungen an wissenschaftliche Texte sind für alle Studierenden zu Beginn des Studiums neu. Diese erste Konsequenz trifft also auf Studierende mit Deutsch als Erstsprache wie auch Zweit- bzw. Fremdsprache auf gleiche Weise zu (vgl. Feilke & Steinhoff 2003: 114).⁹

Zweitens ergibt sich durch die Nähe der Alltagssprache zur AWS eine besondere Erwerbssituation. Mitgebrachte sprachliche Kompetenzen scheinen deshalb auf den ersten Blick ein wichtiger Faktor für den Verlauf der Aneignung zu sein. Es ist kein Zufall, dass das Konzept der AWS im Kontext von Deutsch als Fremdsprache entstanden ist. Ehlich nimmt an, dass sich der Erwerb der AWS stark unterscheidet, je nachdem, ob Deutsch für die Lernenden eine Erst-, Zweit- oder Fremdsprache ist (vgl. Ehlich 1995: 348). Es gibt aber auch Theorien, die diese Annahme zumindest einschränken. Im Folgenden werden beide Zugänge vorgestellt, um die Darstellung der theoretischen Basis für eine Untersuchung der Aneignung von L2-Studierenden abzuschließen.

2.2.1. Hypothesen zur Aneignung

Laut Ehlich stellt die Aneignung der AWS für Studieneinsteiger*innen mit Deutsch als Erstsprache kein großes Problem dar. Sie können ihre vorhandenen Ressourcen, die sie mit der Beherrschung der Alltagssprache mitbringen, für das neue Sprachregister nutzen und müssen diese Ressourcen dafür lediglich anpassen. Er räumt zwar ein, dass es natürlich auch hier zu

⁹ Dies trifft nur zu, wenn von Kontexten abgesehen wird, in denen Studierende bereits in einer akademischen Tradition sozialisiert wurden und somit einen Lernvorteil oder -nachteil mitbringen.

Problemen kommen kann, die Aneignung sei aber kein fundamentales Problem (vgl. Ehlich 1999: 11).

Lernende mit Deutsch als Zweitsprache seien aber mit einem ganz anderen Erwerbsprozess konfrontiert. Für Deutsch als Zweitsprache macht Ehlich das daran fest, dass Kinder, die als Migrant*innen späterer Generationen gelten, in der Alltagskommunikation problemlos kommunizieren und die Sekundarstufe I erfolgreich abgeschlossen haben, beim Übergang in die Berufsschule plötzlich Probleme mit der Sprache in diesem neuen Kontext bekämen. Ihre Kenntnisse seien für diese neue Umgebung einfach zu gering, es käme zu einem „Einbruch“ ihrer Sprachbiographie (vgl. Ehlich 1999: 11f.; Ehlich 2001: 167). Hier sieht Ehlich Parallelen zur Situation fremdsprachiger Studierender an deutschsprachigen Hochschulen, die bei der Verwendung der AWS oft auf Schwierigkeiten stoßen würden (vgl. Ehlich 2001: 167).

Ehlich schließt daraus:

Die Beherrschung einer Sprache, genauer gesagt die Aneignung einer Sprache von Kindesbeinen an, bedeutet offenbar, daß wir nicht nur eine Menge z. B. von Regeln und lexikalischen Einheiten erwerben, sondern zugleich einen tatsächlich Neues erzeugenden, komplexen psychischen Apparat (Ehlich 1999: 21).

Doch was genau ist es, das L1-Sprechende L2-Lernenden an Sprachwissen voraushaben?

2.2.1.1 Stille Ressourcen

Ehlich (1999) stellt fest, dass die Strukturen der AWS „geradezu in den Mantel ihrer Alltäglichkeit eingehüllt sind“ und deshalb oft übersehen werden. Dies macht sie deshalb auch schwierig zu begreifen (Ehlich 1999: 10). Und genau diese Nähe zur Alltagssprache macht für Ehlich auch den Hauptgrund dafür aus, dass das „sprachliche Gesamtvermögen“ der Einsteiger*innen eine Rolle für die Aneignung der AWS spielt (Ehlich 2001: 168).

Ehlich verweist in Bezug auf diese Besonderheit des Sprachwissens von Erstsprachensprechenden auf einen Teil des Sprachwissens, den er als „transverbale Wissensstrukturen“ (2001: 179) bezeichnet. Sie gehören fest zum Sprachwissen und erlauben es den Sprechenden, komplexe Sachverhalte auszudrücken, die über die Bezeichnung einzelner Entitäten und einfacher Beziehungen zwischen ihnen hinausgehen. Transveralität trägt dadurch zur Plastizität des mentalen Lexikons bei. Sie ermöglicht es auch, dass semantische Neuschaffungen von den Sprechenden der Sprache erschlossen werden können, während der Übertragbarkeit Grenzen gesetzt werden – es kann nicht von *ein Auge auf etwas werfen* zu *ein Ohr auf etwas werfen* geschlossen werden. Diese Einschränkung der Assoziation ist etwas, das Fremd- und Zweitsprache-Sprechenden laut Ehlich fehle. Genauso sei das Wissen über „semantische Spuren“ – also die Kombination von Worten, die noch aus früherer Zeit stammen, wie z.B. *mit Kind und Kegel* – und ihre

genauen Verwendungskonventionen eine Domäne der Erstsprachensprechenden. Diese Phrasen sind aus ihrer historischen Verwendung in den heutigen Gebrauch eingegangen, oft ist ihre ursprüngliche Verwendung nicht mehr bekannt. Trotzdem verwenden L1-Sprechende solche Ausdrücke korrekt (vgl. Ehlich 2001: 179-181).

Den Teil des Sprachwissens, der dies ermöglicht, nennt Ehlich *stille Ressourcen*:

Die stillen Ressourcen werden nicht als solche in der Alltäglichkeit des sprachlichen Handelns aktualisiert, indem wir darüber etwa explizit Auskunft geben könnten. Sie sind aber in unserem Sprachwissen präsent. Sie wirken sich im kommunikativen Handeln aus – und sie wirken sich in der Strukturierung unserer Wissenssysteme aus (Ehlich 2001: 182).

Stille Ressourcen sind ein „semantisches Handlungspotential“, das vor allem für Transverbali-tät relevant ist. Sie ermöglichen semantische Erweiterungen, die aber von Barrieren begrenzt sind. L1-Sprechende können sich dadurch in einem Bereich flexibel bewegen, der für andere verständlich bleibt. Ehlich plädiert für eine Auseinandersetzung mit diesem Teil des Sprachwissens, der auch dessen Vermittlung an Sprachlernende ermöglichen bzw. voranbringen könnte (vgl. Ehlich 2001: 182f.; 189).

Die *stillen Ressourcen* spielen für die Aneignung der AWS eine wichtige Rolle. Einerseits für die korrekte Verwendung alltagssprachlicher Begriffe im wissenschaftlichen Kontext und andererseits bei deren korrekter Kombination: Wenn Elemente aus der Alltagssprache in die AWS übernommen werden, gewinnen semantische Potentiale, die diese Elemente aufweisen, einen neuen kommunikativen Nutzen. Das semantische Handlungspotential der *stillen Ressourcen* ermöglicht Studieneinsteiger*innen mit Deutsch als Erstsprache, die neue Verwendung der bereits bekannten Begriffe schnell zu erfassen. Die bekannte Bedeutung des Elements liefert einen Aufschluss über dessen übertragene bzw. erweiterte Bedeutung (vgl. Ehlich & Graefen 2001: 373f.):

Bekannte Wortbedeutungen wirken sachaufschließend. Mit Verschiebungs- und Übertragungsprozessen wird zunehmend und sprachangemessen gerechnet. Dadurch gewinnen Muttersprachler eine semantische Flexibilität beim Übertritt in die Wissenschaftskommunikation, die an Fremdsprachen-Lernende zu vermitteln eine zentrale didaktische Aufgabe ist (Ehlich & Graefen 2001: 374).

Ehlich und Graefen gehen also davon aus, dass die Kenntnis der Allgemeinsprache und der semantischen Potentiale ihrer Elemente auch deren korrekte Verwendung und Kombination in der AWS erleichtert (vgl. Ehlich & Graefen 2001: 373). Graefen weist jedoch darauf hin, dass die Schwierigkeit bei der Verwendung der AWS oft nicht an den einzelnen Elementen, sondern an deren Kombinatorik liegt (vgl. Graefen 2001: 193). Ihren Ausführungen zur idiomatischen Prägung alltagswissenschaftlicher Ausdrücke soll deshalb hier entsprechend Raum gegeben werden.

2.2.1.2. Die idiomatische Prägung

Die Bestandteile der AWS können nicht beliebig in einen Text eingebaut oder miteinander verknüpft werden. Es ist zum Beispiel nicht möglich, die diesem Kapitel vorangestellten Phrasen folgendermaßen umzubauen:

*In dieser Arbeit soll der Frage *nachgespürt werden...*

*A *äußerte die These, dass...,*

**Folgend sollen die relevantesten Aspekte dieses Modells erläutert werden*

Ehlich (1999) betont, dass noch sehr wenig darüber bekannt ist, wie bestimmte alltagswissenschaftssprachliche Elemente funktionieren und kombiniert werden. Ein Wissen darüber könnte Aufschlüsse für eine Vermittlung desjenigen Aspekts der Sprache ermöglichen, den Humboldt als *energeia*, „eine wirkende Kraft“ (21), bezeichnete. Damit ist der Teil der Sprachkompetenz gemeint, der es ermöglicht, Neues zu produzieren und neue Elemente zu verstehen (vgl. Ehlich 1999:21).

Hier soll zunächst der Erklärungsansatz von Graefen (2004) vorgestellt werden, die die Bedeutung der Grundbegriffe als zentrale Motivation ansieht. Idiomatische Prägungen werden von Graefen (2004) folgendermaßen beschrieben: Es handelt sich dabei um Kombinationen von Wörtern, deren Bedeutung über die Summe der Einzelbedeutungen ihrer Bestandteile hinausgeht; es geht also nicht um das bloße gemeinsame Auftreten bestimmter Elemente der Sprache:

Die eigentliche Identifikation solcher Fügungen gelingt ohnehin nicht auf statistischem Wege. Eine häufige Wortkombination ist nur dann eine Fügung, wenn ihr im Bewusstsein der Sprecher eben jener semantische ‚Mehrwert‘ zukommt [...]. Nicht selten hat sich die wissenschaftsinterne Bedeutung der idiomatischen Fügung so weit von der ihrer gemeinsprachlichen Lememe entfernt, dass der leichte Zugang sich als bloßer Schein von Verständlichkeit erweist“ (Graefen 2004: 295).

Graefen beschreibt in ihrem Artikel zur Aneignung idiomatischer Kenntnisse in der deutschen Wissenschaftssprache (2004) anhand von Beispielen, dass die Grenze zwischen Alltagssprache und AWS nicht klar zu ziehen sei. Da sich aber nicht die gesamte Alltagssprache für eine wissenschaftskommunikative Verwendung eigne, sei es wichtig, Grenzen zu ziehen (vgl. Graefen 2004: 298).

Graefen geht davon aus, dass Fügungen nicht zufällig durch häufigen Gebrauch entstehen, sondern durch den semantischen Gehalt ihrer Einzelbestandteile motiviert sind. Diese Motivation bestimmt auch, wie veränderlich eine Fügung ist (vgl. Graefen 2004: 300). Oft können die einzelnen Bestandteile durch andere ersetzt werden. Wie viele Möglichkeiten es für den Austausch gibt, hängt von der Ursprungsbedeutung der Wörter ab, auch wenn diese im neuen Kontext eine ganz andere Rolle einnehmen. Graefen beschreibt dies treffend:

Die formale Konstanz der Fügung resultiert aus dem ‚Spielraum‘, den die beteiligten Lexeme sich gegenseitig lassen, auch wenn die zu spielende Rolle längst nichts mehr mit dem Theater zu tun hat (Graefen 2004: 301).

Ein Beispiel hierfür wäre, dass *X spielt eine wichtige/große/zentrale Rolle* möglich ist, aber nicht *X *hat eine *hohe Rolle* oder *X *erzielt eine wichtige Rolle* (vgl. Graefen 2004: 301)¹⁰.

Den Annahmen Ehlichs und Graefens zufolge müssten Studierende mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache also *stille Ressourcen* erwerben, die ihnen ermöglichen, Elemente der AWS korrekt zu verwenden und zu verbinden. Dem wird allerdings im wissenschaftlichen Diskurs nicht uneingeschränkt zugestimmt und es werden zumindest Ergänzungen vorgeschlagen, die im Folgenden ausgeführt werden sollen.

2.1.1.3. Der common sense

Problematisch ist m.E. jedoch die These Ehlichs (1991:22), dass das semantische Potential sprachlicher Mittel ‚Kombinierbarkeiten regelt‘, dass also die Semantik sprachlicher Mittel die Ausdrucksbildung *steuert* (Steinhoff 2007: 84).

Steinhoff (2007) kritisiert Ehlichs und Graefens Annahme, dass das Problem des Erwerbs der AWS vor allem bei einer fehlenden Kenntnis der Gebrauchspotentiale einzelner Begriffe liege. Laut Ehlichs These müssten L1-Sprechende nämlich die alltagssprachlichen Mittel lediglich als umgedeutet erkennen und die neue Bedeutung erlernen, um korrekt zu formulieren (vgl. Ehlich 1999: 11; Steinhoff 2007: 85). Dies erkläre aber nicht, weshalb auch L1-Sprechende oft erhebliche Probleme mit der Verwendung der AWS hätten (vgl. Steinhoff 2007: 85). Er verweist hier auf die Berichte Ruhmanns (1995), die von den Problemen Ratsuchender am Schreiblabor der Universität Bielefeld berichtet und Ortners (2002), der meint, dass die Probleme von L1-Studierenden ganz ähnliche seien wie jene einer DaF-Studierenden, deren Arbeiten er in seinem Beitrag bespricht:

Sie befindet sich in guter Gesellschaft – auch von Muttersprachlern. Die machen ganz ähnliche Fehler wie C. – so ähnlich, dass man als Leser manchmal nicht mehr weiß, ob der Fehler von einer DaF-Lernerin stammt oder von einem Muttersprachler (Ortner 2002: 234).

Steinhoff sieht zwar auch im semantischen Potential, das die Umdeutung von alltagssprachlichen Elementen für bestimmte Kontexte ermöglicht, einen wichtigen Entstehungsaspekt für die AWS. Im Unterschied zu Ehlich geht er aber davon aus, dass nicht nur semantische Aspekte die Kombination und Aufnahme von Begriffen in die AWS organisieren (vgl. Steinhoff 2007: 84f.). Er erstellt eine Liste aller Nomen-Verb-Kollokationen mit dem Nomen *Frage* aus einem Korpus von Expert*innentexten – wie z.B. *Frage beantworten*, *Frage stellen*, *Frage stellt sich*

¹⁰ Für weitere Beispiele und eine genaue Darstellung von Gründen für die Nicht-Kombinierbarkeit bestimmter Begriffe, siehe Graefen 2004.

– und stellt fest, dass manche Kollokationen häufiger als andere verwendet werden, auch wenn deren Funktion beinahe dieselbe ist (vgl. Steinhoff 2007: 87f.). Nicht jede Präferenz lässt sich also mit einer besonderen Kombinierbarkeit der Bedeutungen der Lexeme erklären.

Steinhoff bezieht sich hier auch auf Rothkegel (1994), die zu Beginn ihrer Untersuchung von Kollokationen feststellt: „Manche Kombinationen sind üblich, andere sind nicht üblich, ohne syntaktisch oder semantisch inkompatibel zu sein“ (Rothkegel 1994: 500). Sie beschreibt auch das Problem, das damit für die Sprachproduktion einhergeht:

„Werden Kollokationen aus der Sprachgebrauchsperspektive betrachtet und nicht aus der Sprachbildungsperspektive, bilden sie einen „Zwischenbereich von ‚freiem‘ und ‚fixiertem‘ Sprachgebrauch“ (Rothkegel 1994: 502). Daraus ergibt sich laut Steinhoff folgende Problematik für Studierende mit Deutsch als Erstsprache:

Wenn sich die Typik der wissenschaftlichen Textoberfläche nicht oder nur bedingt nach den ‚semantischen Potentialen‘ der alltagssprachlichen Mittel ‚richtet‘, sondern, über die Einheit des Wortes hinaus betrachtet, eine eigene, im Gebrauch verankerte Typik aufweist, so kann sich für den L1-Lerner die vermeintliche Nähe von L1-Alltagssprache und AWS schnell als ein Problem herausstellen: Der Lerner meint irrigerweise, die neuen Probleme mit alltagssprachlichen Mitteln lösen zu können (Steinhoff 2007: 88).

Feilke und Steinhoff (2003) meinen, dass die Kompetenz, sich der wissenschaftlichen Domäne entsprechend auszudrücken, nicht alleine im Wissen um das semantische Potential bestimmter Ausdrücke und deren Kombinationen begründet liegen kann. Gefragt ist „eine aktive Kompetenz zur Ausdrucksbildung. Sie [Anm.: Studierende] sind aufgefordert, domänentypische Muster kreativ zu nutzen“ (Feilke & Steinhoff 2003: 117). Dafür ist ein Wissen darüber nötig, welche Ausdrücke „durch ihre Typizität“ (117) in welchen Kontext passen. Diese Kompetenz lässt sich laut Feilke und Steinhoff als eine *common-sense-Kompetenz* beschreiben, wie sie Feilke (1993) beschrieben hat (vgl. Feilke & Steinhoff 2003: 117; Steinhoff 2007: 107).

Die Basis von Feilkes Konzept der *common-sense-Kompetenz* besteht in einer anderen Definition von idiomatischer Prägung als jener von Ehlich und Graefen, die bereits unter 2.2.1.1. vorgestellt wurde.¹¹ Feilke verwendet den Begriff „idiomatische Prägung“ sowohl für den Prozess als auch für das Resultat: Der Prozess besteht darin, dass Ausdrücke mit bestimmten Konzeptualisierungsleistungen assoziiert werden und diese Verbindung konventionalisiert wird. Das Resultat daraus ist, dass für bestimmte Situationen bzw. Kontexte sprachliche Ausdrücke bevorzugt verwendet werden und so eine Basis an Elementen für die Kommunikation bilden, über deren Bedeutung bereits ein gewisser Konsens herrscht (vgl. Feilke 1993: 15). Er sieht die

¹¹ Auch Feilkes Verständnis von Idiomatizität ist weiter gefasst als in der Idiomatik- bzw. Phraseologieforschung. Kriterien wie strenge syntaktische Fixierung und nicht-kompositionelle Bedeutung treffen auf viele idiomatische Prägungen nicht zu. Genauer hierzu siehe Pohl 2007: 144.

Motiviertheit idiomatischer Prägungen also in der Verwendung der Sprache und nicht in den semantischen Qualitäten ihrer Elemente begründet.¹²

Der *common sense* ist sozial verbindlich und selektiv. Selektiv ist er, weil er den theoretischen Spielraum an Möglichkeiten einschränkt und bestimmte Möglichkeiten ausschließt – Handlungen außerhalb des vom *common sense* vorgegebenen Spektrums wären sozial nicht akzeptabel, also unverständlich, komisch oder peinlich. Die *common-sense-Kompetenz* wird in der Praxis erworben, indem im Gebrauch bestimmte Entscheidungen bestätigt werden und andere nicht. Die *common-sense Kompetenz* ermöglicht es dann, die jeweils passenden Ausdrücke einem bestimmten Entstehungskontext zuzuordnen, ohne dass dieser Kontext an den Ausdrücken abzulesen wäre (vgl. Feilke 1993: 9; 15).¹³ Sie kann also nur im Gebrauch, durch „das Erleben“, erworben werden und nicht durch das Lernen von Bedeutungen (vgl. Feilke 1993: 14f.). Übertragen auf die AWS bedeutet das, dass durch das Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte die in diesem Kontext bevorzugt verwendeten Ausdrücke angeeignet werden müssen. Somit wäre der Aneignungsprozess zwar nicht vollkommen aber weitgehend entkoppelt von der Basis der allgemeinen Sprachkompetenz und insbesondere davon, ob es sich um L1- oder L2-Sprechende handelt.

Graefen und Ehlichs Konzept der idiomatischen Prägung hat aber ebenso seine Berechtigung und muss nicht verworfen werden. Pohl (2007) führt diese beiden Konzepte idiomatischer Prägung zusammen, indem er feststellt, dass sie einander ergänzen. Die von Ehlich beschriebenen energetischen Eigenschaften der Sprache erklären zwar, welchen Spielraum an Möglichkeiten für die Entstehung von Ausdrücken zur Verfügung stehen, aber nicht wie sie *geprägt* werden. Welche Kombinationen Eingang in die Kommunikation und Teil des *common-sense-Wissens* einer Diskursgemeinschaft wird, kann nicht vorhergesagt werden. Ein Wissen über die

¹² Dazu passt auch Bongos Annahme einer diskursiven Funktion der Wissenschaftssprache (vgl. Bongo 2010: 123f.; 133-135). Die Einbettung einer Aussage in den Diskurs findet auch durch die Wahl der im Diskurs bevorzugten sprachlichen Mittel statt, die Aussage wird so anschlussfähig. Gleichzeitig wird jede Äußerung Teil des Diskurses und wirkt somit auf die Wissenschaftssprache.

¹³ Um die Relevanz des *common sense* in Bezug auf Sprache herauszuarbeiten, greift Feilke auf die Theorie sozialer Systeme Luhmanns zurück, der bereits die Kommunikation zweier Individuen als soziale Struktur betrachtet. Struktur ist hier dadurch definiert, dass die im System zugelassenen Relationen eingeschränkt sind (vgl. Luhmann 1985: 384). Kommunikative Beiträge in dieser Struktur müssen nun aber zeitlich, sachlich und sozial dem System entsprechen. Ein Beitrag darf also weder zu lang noch zu kurz, zu weit am Thema vorbei oder der Situation unangepasst (Wie geht's? – Was geht dich das an?) sein (vgl. Luhmann 1985: 268). Genauso muss aber auch die sprachliche Form der Typik der Situation entsprechen. Laut Feilke besteht hier die wichtigste Anforderung darin, dass die jeweilige Aussage an bisherige Kommunikation anschließt, also auf den bisherigen Gebrauch zurückverweist. So kann ein System auch über längere Zeit erhalten werden, weil es sich auf fortbestehende Strukturen stützen kann (vgl. Feilke 1993: 11).

semantischen Potentiale der Ausdrücke würde also nicht automatisch deren korrekte Verwendung bedeuten (vgl. Pohl 2007: 157f.).

Was der Lernende erwerben muss, ist also nicht eine Kenntnis des den Ausdruck ursprünglich einmal motivierenden Zusammenhangs, der Lernende muss Kenntnis haben über seine distributionellen Verwendungsweisen, über seine ausdrucksseitigen Restriktionsbedingungen und über seine präferentiell verstandenen Konzeptualisierungs- und Kontextualisierungsleistungen, einerlei, ob Letztere mit den Motiven der Ausdrucksbildung übereinstimmen (Pohl 2007: 154).

Zusammenfassung der Annahmen zu Aneignung der AWS

Der Vorteil, den Ehlich Erstsprachensprechenden in Form der *stillen Ressourcen* konstatiert, wird durch die Annahme einer *common-sense-Kompetenz* eingeschränkt; und zwar insofern, als sich auch jene, für die Deutsch eine Erstsprache ist, in Kontakt mit der AWS, die *common-sense-Kompetenz* für die wissenschaftliche Kommunikation aneignen müssen. Natürlich sind die semantischen Spielräume, die Erstsprachensprechende mit der Sprache erlernt haben, weiterhin eine wichtige Ressource für die Aneignung der AWS. Die Einwände Steinhoffs und Pohls zeigen aber, dass sich nicht alle Phänomene der AWS rein mit dieser Umdeutung der Sprache erarbeiten lassen. Es ergibt sich also die Frage, ob sich die Aneignung der AWS tatsächlich für Studierende mit Deutsch als Zweitsprache so grundlegend anders gestaltet als für Studierende mit Deutsch als Erstsprache. Dieser Frage kann nur mithilfe empirischer Forschung nachgegangen werden. Deshalb sollen bereits durchgeführte empirische Studien vorgestellt und in Bezug auf die Sprachkompetenz – Deutsch als L1 bzw. L2 – gegenübergestellt werden. Auf Basis dieser Datenlage soll ein Forschungsdesiderat aufgezeigt und das Design der Studie für diese Arbeit generiert werden.

2.2.2. Forschung zur Aneignung

Nach dieser theoretischen Modellierung der Aneignung der AWS und möglicher Problematiken sollen hier nun einige Studien vorgestellt werden, die die Aneignung der AWS und dabei auftretende Probleme empirisch untersucht haben. Zunächst sollen hierbei Studien vorgestellt werden, die sich mit Studierenden mit Deutsch als Erstsprache auseinandersetzt haben, um anschließend Studien vorzustellen, die einen Fokus auf zweitsprachige bzw. mehrsprachige Studierende gelegt haben.

Wie eingangs bereits festgestellt, gibt es zahlreiche Studien zum studentischen Schreiben. Es muss dementsprechend eine Auswahl getroffen werden. Für die vorliegende Arbeit sind besonders produktorientierte Studien interessant, die sich mit der Aneignung der AWS beschäftigen. In Bezug auf Studierende mit Deutsch als Erstsprache liegen zwei besonders relevante Studien vor. Im Fall von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache muss die Auswahl erweitert werden und es kamen all jene Studien infrage, die sich mit zweit-, fremd- oder mehrsprachigen Studierenden und deren Erfahrungen mit der deutschen Wissenschaftssprache beschäftigen.¹⁴

2.2.2.1. Forschungen zur Aneignung in Bezug auf Deutsch als Erstsprache

Steinhoff (2007) stellt fest, dass Studien, die die Schreibentwicklung Studierender untersuchen und modellieren, ein Forschungsdesiderat darstellen. Seine eigene Studie und jene von Pohl (2007) stellen die beiden einzigen empirischen Untersuchungen zur Aneignung der AWS dar (vgl. Steinhoff 2007: 418).¹⁵ Deshalb soll diesen beiden Studien hier entsprechender Raum gegeben werden. Zusätzlich bieten beide Untersuchungen ein auf ihnen basierendes Entwicklungsmodell, wodurch sie sich sowohl theoretisch als auch methodisch als Orientierungs- und Anknüpfungspunkt für eine Untersuchung im Bereich der Aneignung der AWS eignen. Pohl und Steinhoff legten beide 2007 Studien zur Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz Studierender vor. Sie untersuchten beide Studierende mit Deutsch als Erstsprache; ihre

¹⁴ Interessante Studierendenbefragungen, die in dieser Auswahl nicht berücksichtigt werden konnten, wären z.B. die Studierendenbefragung an der Universität Freiburg von Dittmann et al. 2003, die Studie zur Selbsteinschätzung Studierender an der Universität Bielefeld von Sennewald & Mandalka 2012, die an der Universität Wien durchgeführten Studien von Dreö & Huber 2017 und Gruber et al. 2006, oder die Harvard Study of Writing von Sommers & Saltz 2004 bzw. die Stanford Study of Writing von Fishman et al. 2005 aus dem englischsprachigen Raum. Interessant sind auch die Berichte Keselings (1997) und Ruhmanns (1995) aus deren Arbeit in der Schreibberatung an deutschen Hochschulen.

¹⁵ Eine Studie zur Entwicklung der Sprachbewusstheit beim wissenschaftlichen Schreiben bei Germanistik- und Physikstudierenden haben Ehrenfried & Wiejowski 2012 vorgelegt. Es handelt sich zwar um eine ähnliche Studie wie Pohl (2007) und Steinhoff (2007) sie durchgeführt haben, es ist jedoch nicht klar, ob die Texte aus verschiedenen Studienabschnitten jeweils von denselben Studierenden verfasst wurden, weshalb sie hier nicht genauer vorgestellt wird. Die Forscher*innen konnten feststellen, dass die Sprache der Studierendentexte jener der Expert*innentexte in Syntax, Lexik und der Verwendung agenshafter bzw. agensloser Verfasser*innenrenerenz (hier wurde mit Steinhoffs Ergebnissen (2007) verglichen) annähern (vgl. Ehrenfried & Wiejowski 2012: 216).

Zugänge unterscheiden sich aber stark voneinander. Im Folgenden sollen die Hypothesen, Methoden und Resultate beider Studien vorgestellt werden, um einen umfassenden Überblick auf die bisherigen Forschungsergebnisse in diesem Bereich zu ermöglichen.

Pohl (2007) stellte in seiner Studie fest, dass sich der Erwerb der AWS auch für Studierende mit Deutsch als Erstsprache problematisch gestalten kann. Er untersuchte einerseits ein Korpus studentischer Seminararbeiten. Dieser bestand aus Arbeiten von drei Studierenden, die zu Beginn, in der Mitte und gegen Ende des Studiums entstanden waren. Die Entwicklung dieser drei Personen sollte in der Arbeit nachvollzogen werden, um Hypothesen zur Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz zu entwickeln. Andererseits zieht er quantitative Daten aus der Analyse von Schreibproben (vgl. Pohl 2007: 117). In seiner Untersuchung, die neben der Entwicklung der Formulierungskompetenz auch andere Bereiche wie Intertextualität und Argumentation umfasst, arbeitet er drei Erwerbstypen der wissenschaftlichen Schreibkompetenz heraus: gegenstandsbezogenes Schreiben, diskursbezogenes Schreiben und argumentationsbezogenes Schreiben. Die Studierenden entwickeln ihre Texte also im Laufe ihrer Schreibkarriere von solchen, die sich primär mit dem Gegenstand auseinandersetzen, zu solchen, die einer Argumentation folgen. Die von Pohl beobachtete Entwicklung soll hier nur in Bezug auf die AWS genauer nachvollzogen werden. In den Stufen ist aber zu erkennen, dass die Entwicklung der AWS in engem Zusammenhang mit der Entwicklung anderer Anteile der wissenschaftlichen Textkompetenz steht:

1. Gegenstandsbezogenes Formulieren: Hier werden nur wenige Elemente der AWS, und wenn, dann nicht in ihrem erkenntnistheoretischen Sinn verwendet. Sie treten außerdem nur in Bezug auf den Gegenstand des Textes auf. Für die Sprache bedeutet das, dass sie sehr nah an den rezipierten Quellen bleibt; wenn eigenständig formuliert wird, kommt es zu defektiven, nachahmenden oder konstruierenden Formulierungen (Pohl 2007: 440; 480; 500).
2. Diskursbezogenes Formulieren: Die Gegenstände werden nun auch erkenntnistheoretisch eingeordnet, Begriffe wie *Konzept* oder *These* verwendet. Die AWS erlaubt den Schreibenden nun auch, fachliche Diskurse und deren Dynamiken zu beschreiben. Dadurch werden die syntaktischen Beziehungen komplexer. Es wird viel öfter inkongruent formuliert (vgl. Pohl 2007: 440f.; 480; 501).
3. Argumentationsbezogenes Formulieren: Die AWS ist ganz ausgebildet. Die AWS-Elemente sind durch Ausdrücke der AWS so konzeptualisiert, dass sie ihren Zweck für die Argumentation erfüllen. Wissenschaftliche Gegenstände erhalten nun eine

epistemische, diskursive und argumentativ anfechtbare Tiefendimension, wobei meist der argumentative Aspekt zentral ist. Kategorien und Methoden der Wissenschaft werden so dargestellt, dass auch sie argumentativ anfechtbar erscheinen (vgl. Pohl 2007: 441; 480; 502).

Als Illustration für diese Entwicklung führt Pohl den Übergang von den Formulierungen *ein x* über *die These eines x* hin zu *der Beweis für die These eines x* an (vgl. Pohl 2007: 480). Diese Formulierungen beschreiben den von ihm diagnostizierten Entwicklungsverlauf sehr treffend. Des Weiteren entwickelt sich laut Pohl die Fähigkeit, mit idiomatischen Ausdrücken der AWS umzugehen, und die morphologischen Möglichkeiten, einen Ausdruck der AWS in die eigene Formulierung einzubauen. Außerdem wird den Studierenden die Bedeutung von AWS-Elementen für die Wissenschaft erst im Laufe der Zeit bewusst (vgl. Pohl 2007: 481).

Er betrachtet die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz in ihrer Beziehung zur Entwicklung der wissenschaftlichen Alltagssprache als wechselseitig: Die AWS ermöglicht es, mit den verschiedenen Dimensionen eines Textes¹⁶ zu jonglieren, und ist wesentlich für das wissenschaftliche Argumentieren, die korrekte Realisierung intertextueller Bezugnahmen, Textorganisation durch Metakommunikation und das Einleiten. Gleichzeitig wird die Verwendung der AWS durch das Bemühen, die Dimensionen eines wissenschaftlichen Textes auszudrücken, erst angeregt (vgl. Pohl 2007: 499f.).

Pohl beschreibt diese Entwicklung prägnant:

Die besondere Formulierungssituation des wissenschaftlichen Schreibens ‘drängt’ und lenkt so gesehen ‘von sich aus’ die Studierenden – früher oder später – zu den Formulierungsmitteln der wissenschaftlichen Alltagssprache (Pohl 2007: 456).

Steinhoff (2007) stellt seiner Studie bereits ein aus der Theorie erarbeitetes Modell der Entwicklung der Schreibkompetenz voran. Ausgehend von Piagets Modell des problemlösenden Handelns¹⁷ betrachtet er die Aneignung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz als eine Abfolge von *Transposition* bzw. *Imitation* über *Transformation* hin zu *kontextueller Passung*, die das Ziel des Erwerbs der wissenschaftlichen Schreibkompetenz darstellt (vgl. Steinhoff 2007:

¹⁶ Die Entwicklungsdimensionen überträgt Pohl auch auf den wissenschaftlichen Text selbst. Er nennt dies das „epistemische Relief wissenschaftlicher Texte (Pohl 2010: 100): Es gibt in jedem wissenschaftlichen Text eine Gegenstandsdimension, die sich auf den wissenschaftlichen Gegenstand bezieht und eine Diskursdimension, die den darauf bezogenen wissenschaftlichen Diskurs einbringt. Im Spannungsfeld dieser beiden Dimensionen entsteht die Argumentationsdimension, die sowohl die verwendete Methode, die zuerst den Gegenstand fokussiert und dann mit dem Diskurs in Beziehung tritt, inkludiert, als auch die argumentative Darstellung des Forschungsdiskurses (vgl. Pohl 2010: 100).

¹⁷ Auf eine genaue Darstellung des theoretischen Fundaments von Steinholfs Modell muss im Rahmen dieser Arbeit verzichtet werden. Sie ist nachzulesen bei Steinhoff 2007, Kapitel 6: 130-150.

132-139). Auch seine Untersuchung hat quantitative und qualitative Anteile: Sie basiert auf einem Korpus an Texten von Studierenden, der einem Expert*innen-Korpus und einem Korpus an journalistischen Texten gegenübergestellt wird (vgl. Steinhoff 2007: 151). Die Texte der Studierenden stammen von insgesamt 72 Studierenden, die im Durchschnitt jeweils 4,1 Texte zum Korpus beitragen. Die Texte können also nicht nur dem jeweiligen Semester, in dem sie geschrieben wurden, sondern auch einem Zeitpunkt in der Schreibkarriere der Studierenden – also erste, zweite, dritte, n-te Arbeit – zugeordnet werden (vgl. Steinhoff 2007: 154).

Die Texte wurden in Bezug auf die Realisierung der bereits erwähnten Textprozeduren – Verfasser*innenreferenz, Intertextualität, Textkritik, konzessive Argumentation und Begriffsbildung – analysiert (vgl. Steinhoff 2007: 152), z.B. wurde im Bereich der Verfasser*innenreferenz der *ich*-Gebrauch untersucht (vgl. Steinhoff 2007: 169-205). Im Verlauf dieser Arbeiten nahm die wissenschaftliche Schreiberfahrung und auch die Sicherheit in der Verwendung der Elemente der AWS zu. Die Betrachtung der AWS in den Arbeiten stellte sich als sinnvoll für die Erforschung des Kompetenzerwerbs heraus:

Bei der Modellierung und Beschreibung der Aneignung wissenschaftssprachlicher Fähigkeiten hat sich der fehlende, inadäquate oder adäquate – Gebrauch der Alltäglichen Wissenschaftssprache als ein zuverlässiger Indikator für Erwerbsprozesse erwiesen (Steinhoff 2007: 421).

Die Resultate seiner Studie stützen erstens seine These einer „nicht zufälligen, überindividuellen Ordnung des Erwerbs der wissenschaftlichen Textkompetenz“, während er die Probleme, die die Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben haben, auf Probleme im Erwerb der Textkompetenz zurückführt (Steinhoff 2007: 419). Zweitens untermauern sie sein Modell der Kompetenzentwicklung im wissenschaftlichen Schreiben und er kann die zuvor modellierten Stufen folgendermaßen spezifizieren:

1. Stufe der *Transposition* bzw. *Imitation*: Zu Beginn der studentischen Schreibkarriere versuchen die Studierenden entweder bereits bekannte Mittel für den neuen Kontext anzuwenden oder beobachtete Formen zu imitieren. In ersterem Fall der *Transposition* sind dann Formulierungen, die aus journalistischen oder populärwissenschaftlichen Texten bekannt sind, zu finden. Auch für schulische Aufsätze typische Merkmale – z.B. die klare Kennzeichnung des eigenen Standpunkts durch *meiner Meinung nach* etc. – waren in den Texten anzutreffen. Die verwendeten Prägungen stammten oft noch aus dem mündlichen Sprachgebrauch, z.B. *unter die Lupe nehmen* oder *auf der Strecke bleiben*.

Im Falle der *Imitation* versuchen die Schreibenden die AWS nachzuahmen. Kennzeichnend für die Imitation ist hier eine Übertreibung aufgrund einer noch unzureichenden Kompetenz in der Verwendung wissenschaftssprachlicher Mittel. Diese Texte neigen zu einem übermäßigen Gebrauch von Nominalisierungen, komplexen Formulierungen, langen Satzgefügen und „gespreizt wirkender, elaboriert schriftsprachlicher Mittel“ (Steinhoff 2007: 422f.).

2. Die *Transformation* bezeichnet die Erweiterung und Vertiefung des Repertoires wissenschaftssprachlicher Mittel. Für diese Stufe kennzeichnend sind Formulierungsbrüche. Dabei werden Elemente der AWS verwendet, aber noch inkorrekt kombiniert, z.B. *Überblick *auf etwas geben* oder **als nicht geeignet halten*. Auch auf dieser Stufe kann der besonders häufige Gebrauch bestimmter Ausdrücke beobachtet werden, die die Studierenden beherrschen, dann aber so oft wie möglich einsetzen und an deren Grenzen der Verwendbarkeit sie stoßen. Außerdem wird ein Verständnis für die Funktion der Elemente entwickelt, z.B. die Verwendung von *bislang* und *behaupten* in textkritischen Äußerungen (vgl. Steinhoff 2007: 423f.).
3. Das Ziel der Entwicklung wird von Steinhoff als *kontextuelle Passung* bezeichnet. In diesem Zielstadium wird dem *common sense* entsprechend formuliert. Die Texte der Studierenden weisen mehr unterschiedliche Formen der AWS auf, die bewusst und korrekt eingesetzt werden. Mit diesen Mitteln können sie nun ihre eigenen Handlungen sowie die der Autor*innen, auf die sie sich beziehen, beschreiben und einordnen (vgl. Steinhoff 2007: 424).

Steinhoff stellte außerdem fest, dass die Studierenden zuerst solche Textprozeduren erwarben, die sie für das Referieren von Wissen brauchten. Erst später sind auch solche Prozeduren in den Texten zu finden, mit denen Wissen „geschaffen“ wird (vgl. Steinhoff 2007: 425).

Pohl und Steinhoffs Studien betrachten den Erwerb der AWS aus unterschiedlichen Perspektiven: Pohl fokussiert epistemische Aspekte und Steinhoff funktional bzw. ausdrucksseitige Aspekte. Dementsprechend sind die Stufen auch in beiden Modellen unterschiedlich benannt, sie weisen aber durchaus Parallelen auf. Wichtig ist nur zu betonen, dass Pohls Entwicklungsstadien immer vorhanden bleiben: Gegenstandsbezogenes Formulieren findet in jedem wissenschaftlichen Text statt. Steinhoffs Stufen werden im Gegensatz dazu überwunden, wenn eine neue Stufe erreicht wurde. In Bezug auf die Beobachtungen zeigen sich allerdings Überschneidungen und vor allem keine Widersprüche zwischen den beiden Modellen. Es ist also durchaus

möglich, beide Modelle als Vergleichsgrößen für eine weitere Untersuchung der Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz zu verwenden.

Diese beschriebenen Stufen müssten – Ehlichs Theorie der je spezifischen Aneignung von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache zufolge – von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache in anderer Weise durchlaufen werden bzw. müssten sich zumindest Besonderheiten beobachten lassen. Solche Besonderheiten im Erwerb der wissenschaftlichen Schreibkompetenz bzw. vor allem in Texten Studierender wurden von einigen Wissenschaftler*innen bereits untersucht. Die Ergebnisse dieser Studien sollen im Folgenden vorgestellt werden, um mögliche Ergebnisse der hier vorliegenden Studie zu antizipieren.

2.2.2.2. Forschung zur Aneignung der AWS von zweit-, fremd- und mehrsprachigen Studierenden

Der Auswahl an Studien zum Schreiben Studierender mit Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache werden hier die Diagnosen Marx¹⁸ (2017) in Bezug auf den Forschungsstand zum Schreiben in der Zweitsprache Deutsch vorangestellt, da viele dieser Beobachtungen auch auf die hier vorgestellten Studien zutreffen. Marx stellt fest, dass für die Schreibentwicklung in der ZweitSprache meist Modelle aus der Erstsprachenforschung herangezogen werden, da angenommen wird, dass die Schreibentwicklung sprachunabhängig sei. Dabei wird davon ausgegangen, dass von Schreibenden, deren Familiensprache nicht Deutsch ist¹⁸, die gleichen Entwicklungsstufen durchlaufen werden, allerdings eventuell mit einem Unterschied in Geschwindigkeit und Erfolg (vgl. Marx 2017: 144). Außerdem beschäftigen sich viele Forschungen im Bereich des L2-Schreibens vor allem mit Defiziten, also mit den Fehlern, die in den Texten zweitsprachiger Schreibender auftauchen. Oft fehlen dabei Vergleiche mit L1-Kohorten, wodurch sich die Besonderheiten des L2-Schreibens nur schwierig herausarbeiten lassen (vgl. Marx 2017: 142). Sie stellt außerdem eine Vermischung unterschiedlicher Zielgruppen durch die „nebulöse Dichotomie einsprachig – zweisprachig/mehrsprachig“ fest, bei der unterschiedliche Zielgruppen unter der letzten Kategorie vermischt werden (Marx 2017: 139).

Im Folgenden werden sechs Studien aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt, die sich mit der wissenschaftlichen Schreibkompetenz von Studierenden mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache bzw. mehrsprachigen Studierenden beschäftigten. Es gibt keine Studie, die nur die AWS und nur mehrsprachige Studierende beforscht hat. Es wurden also solche Studien

¹⁸ Marx (2017: 144) verwendet hier den Begriff Schreibende mit „nichtdeutscher Familiensprache“, dieser wurde hier übernommen.

ausgewählt, die Ergebnisse zu mehrsprachigen Studierenden explizit erwähnen und sich mit der Verwendung der Wissenschaftssprache zumindest in einem Teilbereich auseinandersetzen. Außerdem wurde ein Schwerpunkt auf produktorientierte Studien gelegt, da auch im Rahmen der vorliegenden Studie die Schreibprodukte mehrsprachiger Studierender untersucht werden sollen.¹⁹

Graefen (2002) hat 50 Haus- und Magisterarbeiten im Fach Deutsch als Fremdsprache an der LMU München auf sprachliche Abweichungen in der AWS hin untersucht. 40 davon waren von „ausländischen“²⁰ Studierenden, deren Sprachkenntnisse Graefen als „sehr unterschiedlich“ (Graefen 2002: 8) beschreibt. Manche von ihnen beschreibt sie als beinahe bilingual (vgl. Graefen 2002: 8;10).²¹

Sie arbeitet sechs Bereiche heraus, die sie als Problemfelder in den Formulierungen der fremdsprachigen Studierenden erkannt hat:

1. Kleine Stilbrüche, die sich aus dem fehlenden Bewusstsein für die Unterschiede zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache ergeben (vgl. Graefen 2002: 10f.).
2. Imitation auf zu hohem Niveau, bei der der Stil der Quelle übernommen wird und dadurch fehl am Platz erscheint (vgl. Graefen 2002: 11f.).
3. Verwechslung und Vermischung, wobei Kollokationen noch nicht automatisiert sind und dadurch ungenau oder falsch verwendet werden. Außerdem werden Präpositionen falsch verwendet. Diese Abweichungen konnte Graefen auch bei Studierenden mit Deutsch als Erstsprache feststellen (vgl. Graefen 2002: 13).
4. Agensvermeidung, die durch das in der Schule vermittelte Verbot der Verwendung des *Ichs* und die Anweisung, das Passiv zu verwenden, motiviert wird. Daran halten sich die Studierenden dann oft zu sehr, obwohl diese Vorgaben in vielen Fächern nicht mehr der aktuellen Konvention entsprechen (vgl. Graefen 2002: 13f.).

¹⁹ Die Darstellung kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Interessante Studien, die sich mit dem Schreiben zweit- bzw. mehrsprachiger Studierenden auseinandersetzen, hier aber nicht genauer beschrieben werden, sind z.B. die Untersuchung Stezano Cotelos (2006) zur Wissensverarbeitung in Seminararbeiten Studierender.

²⁰ In manchen Studien wird die untersuchte Gruppe als „ausländische Studierende“ bezeichnet, wobei zu dieser Gruppe meist sowohl Studierende mit Deutsch als Zweitsprache als auch mit Deutsch als Fremdsprache gezählt werden. „Ausländische Studierende“ wird trotz der fehlenden Präzision bei der Beschreibung dieser Studien übernommen. Er wird in Anführungszeichen gesetzt, um darauf hinzuweisen, dass der Begriff nicht aussagekräftig für die Sprachkenntnisse einer Person ist (z.B. sind Österreicher*innen in Deutschland „Ausländer“, die perfekt Deutsch sprechen) und eine bestimmte Vorstellung von „ausländisch“ dabei impliziert wird.

²¹ Graefen hat auch ein Korpus an Texten, die Studierende mit Deutsch als Fremdsprache verfasst haben, analysiert, um jene Abweichungen bei der Verwendung der Konnektoren herauszuarbeiten, die typischerweise beim Fremdsprachenerwerb auftreten (vgl. Graefen 2015 und 2016). Auf diese Studien kann hier nicht genauer eingegangen werden, da der Fokus der Untersuchung nicht auf Konnektoren liegen wird.

5. Ungewollte Schwächung von Assertionen, die passieren, wenn ein Mittel für das Referieren einer fremden Aussage gewählt wird, das nicht dazu passt, z.B. ein Beweis mit einer Quantifizierung, z.B. *Damit ist in großem Maße bewiesen, dass...* Hier ist oft die Unterscheidung zwischen Formulierungen, die eine Quelle als korrekt darstellen wollen, und solchen, die sie kritisieren wollen, noch nicht klar (vgl. Graefen 2002: 14).
6. Integration von sachlicher und methodischer Aussage, die auftritt, wenn ein Objekt beschrieben und gleichzeitig methodisch verortet wird (vgl. Graefen 2002: 15).

Pohl (2007) führte eine Teilstudie im Rahmen seiner Forschungsarbeit durch, die einen Hinweis darauf geben könnte, dass „ausländische“ Studierende bzw. Studierende mit nicht-deutscher Erstsprache größere Probleme mit der AWS haben als solche mit Deutsch als Erstsprache. Da der Fokus der Studie auf der Entwicklung der Schreibkompetenz Studierender mit Deutsch als Erstsprache lag, sind diese Ergebnisse als Nebeneffekt anzusehen. In seiner Untersuchung ließ Pohl Studierende einen Cloze-Test ausfüllen, bei dem Lücken so auszufüllen waren, dass ein akzeptabler und grammatisch korrekter Text entsteht. Die fehlenden bzw. einzusetzenden Begriffe waren zwischen gehobener Schriftsprache und klassischen Elementen der AWS angesiedelt (vgl. Pohl 2007: 169-171). Acht der 85 Proband*innen waren „ausländische“ Studierende, die entweder über ein Erasmus- oder Sokrates-Programm einen Studienaufenthalt in Deutschland absolvierten oder dauerhaft nach Deutschland übersiedelt waren (vgl. Pohl 2007: 179). Die Resultate dieser Studierenden waren durchwegs schlechter als jene der Studierenden mit Deutsch als Erstsprache – egal in welchem Semester sich letztere befanden. Sie zeigten sowohl weniger akzeptable bzw. korrekte Einsetzungen als auch am meisten falsche Einsetzungen (vgl. Pohl 2007: 180;183). In Bezug auf die nicht akzeptablen Einsetzungen sind die Verstöße im Bereich der Idiomatik – im Vergleich zu Grammatik und Semantik – in fast allen Semestern und auch bei den „ausländischen“ Studierenden am häufigsten vertreten. Besonders interessant ist allerdings, dass Studierende mit Deutsch als Erstsprache im dritten und vierten Semester durchschnittlich ebenso viele idiomatische Verstöße produzierten wie die „ausländischen“. Der Unterschied bestand darin, dass die Studierenden mit nicht-deutscher Erstsprache ähnlich viele grammatische Fehler wie idiomatische machten. (vgl. Pohl 2007: 183).

Büker (1998) befragte sieben Studierende, die bereits über „akademische Erfahrung im Heimatland“ (28) verfügten und ihre Magister- oder Doktorarbeit in Deutschland schrieben, zum Anfertigungsprozess ihrer Arbeit (vgl. Büker 1998: 28). In Bezug auf die Probleme, mit denen die Studierenden konfrontiert wurden, nannten fast alle den Umgang mit der deutschen Wissenschaftssprache. Vier der Befragten hatten speziell mit der wissenschaftlichen Ausdrucksweise Probleme, wobei eine Befragte meinte, nicht zwischen „Umgangssprache und Wissenschaftssprache unterscheiden“ (109) zu können. Eine andere Befragte sagte, dass sie bereits sehr gut Deutsch sprechen könne und erst beim Schreiben bemerkt habe, wie schwierig das wissenschaftliche Formulieren sei (vgl. Büker 1998: 109). Die beiden anderen benannten ihr Problem u.a. in einem Fehlen von typischen Ausdrucksmitteln für wissenschaftliche Texte (108). Diese Äußerungen passen zur Erwartungshaltung Ehlichs, der meint, dass die AWS ein besonderes Problem für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache darstelle. Die Entdeckung, dass das Sprachkönnen trotz bereits gut ausgeprägter Fähigkeiten nicht für einen nächsten Schritt in der Bildungskarriere ausreiche, passt zu der von ihm referierten Erfahrung, dass Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache auf Probleme beim Eintritt in die Berufsschule treffen (vgl. Ehlich 1999: 11f.; Ehlich 2001: 167).²²

Büker stellt fest, dass die Fremdsprache sowohl Problemfeld als auch Problemauslöser ist, der alle Schritte der Herstellung einer wissenschaftlichen Arbeit erschwert. Die Sprache ist also einerseits ein Problem für sich, kann aber auch der eigentliche Grund für andere Probleme, die beim Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten auftreten, sein. Sie weist jedoch auch darauf hin, dass auch deutschsprachige Studierende mit Unsicherheiten in Bezug auf die Verwendung der deutschen Wissenschaftssprache zu kämpfen haben (vgl. Büker 1998: 115f.).

²² Interessant in Bezug auf den Übergang von Schule zu Studium sind auch die Ergebnisse aus dem englischsprachigen Raum, die sich allerdings nicht mit Zweit- oder Mehrsprachigkeit auseinandersetzen: In der *Harvard Study of Writing*, an der 422 Studierende des Jahrgangs 2001 über vier Jahre hinweg teilnahmen, konnte festgestellt werden, dass es zu Beginn des Studiums einen Moment gibt, an dem Studierende folgendes merken: „what worked in high school isn't working anymore“ (Sommers & Saltz 2004: 125). Die *Stanford Study of Writing*, die das Schreiben von 186 Studierenden mithilfe qualitativer und quantitativer Methoden von 2001 bis 2006 begleitete, kam zu ähnlichen Ergebnissen: Vor Studienbeginn waren noch drei Viertel der Studierenden „sehr selbstbewusst“ bezüglich ihrer Schreibfähigkeiten. Nach dem ersten Studienjahr fiel der Anteil der Studierenden, die ein Maximum an Selbstvertrauen angaben, auf unter 10% und erreichte erst nach Studienabschluss wieder das ursprüngliche Niveau (vgl. Fishman et al. 2005: 231).

Romero und Warneke (2012) machen darauf aufmerksam, dass sich die Angebote zur Förderung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz meistens an Studierende mit Deutsch als Erstsprache oder mit Deutsch als Fremdsprache wenden. Es gibt aber keine Angebote für Studierende, die nicht eindeutig einer der beiden Gruppen angehören und oft als Erstsprachensprechende wahrgenommen werden, aber z.B. aufgrund von Migration eine andere Sprache im Familienverband sprechen. Romero und Warneke stellen eine Lücke in Bezug auf die empirische Untersuchung linguistischer Merkmale dieser Gruppe fest (vgl. Romero & Warneke 2012: 220).

Die beiden Forschenden untersuchten deshalb Textproben von 18 monolingualen und multilingualen Studierenden, um die Entwicklung vergleichen zu können. Im Bereich der AWS analysierten sie Nominalisierungen, Nomen-Verb-Verbindungen, Passiv- und Partizipialkonstruktionen. Ihre Ergebnisse wiesen dabei allerdings eher auf die Ähnlichkeit dieser beiden Gruppen hin als auf allfällige Unterschiede (vgl. Romero & Warneke 2012: 228f.). Allerdings konnten sie in Bezug auf die Verwendung von Autosemantika einen Unterschied zwischen den beiden Gruppen feststellen: Die multilingualen Schreibenden schnitten hier deutlich schlechter ab (vgl. Romero & Warneke 2012: 232). Der Bereich der Autosemantik ist zwar nicht charakteristisch für die AWS, der semantische Aspekt spielt aber eine große Rolle bei den Hypothesen zur Anwendung der AWS. Diese Resultate könnten also als Hinweis darauf gewertet werden, dass Ehlich und Graefen mit ihrer Vermutung richtig liegen könnten, dass die veränderte Bedeutung bekannter Begriffe für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ein Problem darstellt. Interessanterweise stellte die Semantik komplexer Ausdrücke (also z.B. Funktionsverb-gefüge) aber kein auffällig größeres Problem für die Gruppe der mehrsprachigen Studierenden dar (vgl. Romero & Warneke 2012: 226).

Schindler und Siebert-Ott (2010) kamen zu ähnlichen Resultaten. Sie untersuchten Texte von insgesamt über 300 Studierenden, welche im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Laufe eines Semesters angefertigt worden waren. Schindler und Siebert-Ott analysierten die Texte unter anderem auch in Bezug auf die „academic language“ (vgl. Schindler & Siebert-Ott 2010: 105). Sie beziehen sich unter anderem auf Cummins, der die „cognitive academic language proficiency“ von „basic interpersonal communication skills“ unterschieden hat (vgl. Cummins 1979). Es handelt sich also um eine Sprachform, die für das konzeptionelle Schreiben charakteristisch ist. Es kann angenommen werden, dass zu dieser „academic language“ auch die AWS zählt, auch wenn die Autorinnen sich nicht ausdrücklich auf die AWS beziehen. Sie konnten feststellen, dass dieses Sprachregister im ersten Semester noch einige Probleme bereitet, die

sich nicht immer in späteren Semestern verbessern lassen. Beim Vergleich der Texte von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache bzw. mit Deutsch als Zweitsprache konnte zwar eine gewisse Häufung an unzufriedenstellenden Texten bei Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache festgestellt werden, jedoch erwies sich der Unterschied nicht als so groß, dass Schindler und Siebert-Ott spezielle Kurse für Schreibende in der L2 als nötig erachteten. Sie plädieren jedoch für eine individuelle Beratung (vgl. Schindler & Siebert-Ott 2010: 105f.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es bisher kaum so tiefgehende Untersuchungen zur Aneignung der AWS von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache gibt, wie das für Studierenden mit Deutsch als Erstsprache der Fall ist.

Die einzigen Studien, die auch auf die *Entwicklung* der wissenschaftlichen Schreibkompetenz von Studierenden mit einer anderen Erstsprache auf Deutsch eingehen, sind jene von Schindler und Siebert-Ott (2010) und Romero und Warneke (2012). Diese Studien untersuchen die Entwicklung allerdings anhand von Texten, die von unterschiedlichen Studierenden geschrieben wurden, welche in ihrem Studium jeweils unterschiedlich weit fortgeschritten waren. Während das bei Schindler und Siebert-Ott (2010) durch die große Stichprobe ausgeglichen wird, lassen die Ergebnisse Romeros und Warnekes (2012) kaum eine Interpretation in Bezug auf die Entwicklung der Studierenden zu. Schindler und Siebert-Ott legten jedoch keinen Schwerpunkt auf die Darstellung der Aneignung der AWS, sondern untersuchten die Entwicklung der Schreibkompetenz im Allgemeinen.

2.3. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde das Konzept der Alltäglichen Wissenschaftssprache zunächst aus einer sprachtheoretischen Perspektive beleuchtet, wobei die Relevanz, diesen Teil der Allgemeinen Wissenschaftssprache genauer zu untersuchen, herausgearbeitet wurde. Die Darstellung des Zusammenhangs der AWS mit der wissenschaftlichen Tätigkeit und Kommunikation, sowie die Beschreibung ihrer Quellen und Bestandteile führte zu einer Arbeitsdefinition der AWS.

In einem zweiten Schritt wurden Theorien zu deren Aneignung vorgestellt, die das Konzept der AWS durch die unterschiedlichen Überlegungen noch weiter konkretisierten und differenzierten. Es konnte festgestellt werden, dass hierbei Annahmen in Bezug auf das Zustandekommen der Ausdrücke der AWS eine zentrale Rolle spielen: Im Forschungsdiskurs werden dabei zwei Faktoren als relevant angenommen: Einerseits semantische Potentiale der einzelnen Elemente der Ausdrücke der AWS, die manche Elemente für die Verwendung in der Wissenschaftskommunikation eher prädestiniert, andererseits der Gebrauch dieser Elemente in der

Wissenschaftskommunikation selbst, bei dem bestimmte Kombinationen bzw. Ausdrücke anderer vorgezogen werden.

Aus diesen beiden Faktoren lassen sich unterschiedliche Vorannahmen in Bezug auf die Aneignung der AWS treffen, je nachdem welchem Faktor die größere Relevanz zugesprochen wird: Ist die Kenntnis der semantischen Potentiale von Sprachelementen – also jener Teil des Sprachwissens, den Ehrlich *stille Ressourcen* nennt – ausschlaggebend, liegt die Annahme nahe, dass L1-Sprechende einen Vorteil bei der Aneignung der AWS genießen. Ist jedoch entscheidend, den *common sense* der Wissenschaftskommunikation zu kennen, kommt der Konfrontation mit wissenschaftssprachlichem Material und der Übung im wissenschaftlichen Schreiben eine größere Relevanz zu – der „Startvorteil“ der L1-Studierenden gegenüber Studierenden, die nicht Deutsch als Erstsprache haben, wird eingeschränkt.

Anhand von Studien zur Aneignung der AWS sowohl von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache als auch mit Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache bzw. von mehrsprachigen Studierenden konnte gezeigt werden, dass beide Gruppen Aneignungsprobleme haben, wobei kein Vergleich angestellt und somit kein Schluss gezogen werden kann, ob Unterschiede in der Aneignung bestehen. Während zu Studierenden mit Deutsch als Erstsprache zwei Studien durchgeführt wurden, die die Aneignung der AWS in den Blick nehmen, gibt es noch keine vergleichbare Studie, die sich mit der Aneignung der AWS von mehrsprachigen Studierenden auseinandergesetzt hat. In Anbetracht der dargelegten theoretischen Überlegungen und Annahmen scheint es jedoch sinnvoll, diese mit empirischen Daten zu mehrsprachigen Studierenden zu ergänzen. Im Rahmen dieser Arbeit soll also eine Untersuchung durchgeführt, die einen Einblick in die Aneignung der AWS von mehrsprachigen Studierenden ermöglicht, und deren Ergebnisse vorgestellt werden.

3. Methodisches Vorgehen

3.1. Forschungsfragen

Anhand ausgewählter Studien wurde gezeigt, dass Forschungen zur Aneignung der AWS von mehrsprachigen Studierenden ein Forschungsdesiderat darstellen. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, einen Einblick in diese Aneignung zu bieten. Dabei soll es allerdings nicht um einen Vergleich der Schreibkompetenz von L1- und L2- bzw. mehrsprachigen Studierenden gehen. Es sollen vielmehr erste Hinweise auf mögliche Entwicklungswege bzw. -besonderheiten bei der AWS-Aneignung zweit- bzw. mehrsprachiger Studierender herausgearbeitet werden, wie sie in Bezug auf Studierende mit Deutsch als Erstsprache von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) schon vorgelegt wurden. Die Ergebnisse sollen einen Bezug zu den Modellen Pohls und Steinhoffs ermöglichen, die Untersuchung orientiert sich also theoretisch als auch methodisch an ihren Studien. Es erscheint also sinnvoll, einerseits die Ausdifferenzierung des Ausdrucksspektrums der AWS, die Steinhoff untersucht hat, und andererseits das Auftreten der Elemente der AWS in Bezug auf die Textdimensionen Pohls zu fokussieren. Außerdem sollen etwaige Abweichungen in den Blick genommen werden, da diese in den Untersuchungen zu mehrsprachigen Studierenden eine zentrale Rolle einnehmen. Dementsprechend dienten die folgenden Forschungsfragen als Orientierung bei der Erstellung des Forschungsdesigns:

Wie gestaltet sich der Erwerb der Alltäglichen Wissenschaftssprache von mehrsprachigen Studierenden?

1. Zu welchem Zeitpunkt wird die AWS wie intensiv verwendet? Bringt die Schreibentwicklung einen vermehrten Einsatz der AWS mit sich?

2. Auf welchen Ebenen (Gegenstand, Diskurs, Argumentation) wird die AWS in den Arbeiten eingesetzt? Zeigen sich Tendenzen im Laufe der Schreibkarriere?

3. Wie entwickeln sich die sprachlichen Möglichkeiten für die Umsetzung wissenschaftlicher Schreibhandlungen?
 - a. Inwiefern ist eine Erweiterung des Ausdrucksspektrums zu erkennen?
 - b. Inwiefern ist eine Anpassung an den *common sense* zu beobachten?
 - c. Inwiefern zeigen sich mit der Anpassung an den *common sense* einhergehende Entwicklungsphänomene?

3.2. Auswahl des Forschungsdesigns

Die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit betrifft einen Ausschnitt der studentischen Schreibkompetenz und insofern Fragen der Messbarkeit von Schreibkompetenz im Allgemeinen und des geeigneten Messinstruments für die Entwicklung in der Verwendung der AWS im Speziellen. Grabowski (2014) konzipiert Kompetenz als „*latente Eigenschaften*“ (Herv. i. Orig.): Sie sind immer vorhanden, auch wenn sie nicht in allen Situationen umgesetzt werden (können). Das erschwert die Messung von Kompetenzen, für die geeignete *beobachtbare* Indikatoren gefunden werden müssen (vgl. Grabowski 2014: 19).

In Bezug auf die Schreibkompetenz können im Zuge einer Kompetenzmessung sowohl der Schreibprozess als auch das Schreibprodukt in den Blick genommen werden (vgl. Steinhoff 2017: 353). Der Fokus der vorliegenden Arbeit legt das Heranziehen von Schreibprodukten nahe, die auch die Grundlage der Studien Steinhoffs (2007) und Pohls (2007) bildeten.

Die Produktanalyse eignet sich aber nicht ohne weiteres für die Beobachtung von Schreibkompetenzen. Pohl (2007) gibt zu bedenken, dass die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz von zahlreichen anderen Entwicklungsvorgängen begleitet und beeinflusst wird. Er nennt als parallel während des Studiums verlaufende Entwicklungen „*akademisch-universitäre Enkulturation*“, „*wissenschaftliche Sozialisation*“, „*kognitiver Erwerb wissenschaftlicher Analyse- und Erkenntniskonzepte*“, „*beständige Akkumulation fachlichen Wissens*“ und „*wissenschaftliche Schreibentwicklung im engeren Sinne*“ (Pohl 2007: 71f., Herv. i. Orig.). Die Verwendung der AWS ist der Formulierungskompetenz und damit der Schreibentwicklung im engeren Sinne zuzuordnen. Die Tatsache, dass diese Entwicklungen einander beeinflussen und nicht scharf begrenzt, sondern überlappend sind, mache die Betrachtung der Entwicklung eines einzelnen Faktors kaum möglich (vgl. Pohl 2007: 71-72). Bei einer reinen Produktanalyse bestehe immer die Gefahr, beobachtete Entwicklungen der Schreibkompetenz zuzuordnen, obwohl diese durch andere Faktoren bedingt sind. Pohl bezeichnet diesen Einwand allerdings als „*Scheinproblem*: Die Pointe ist die, dass der Text als sprachlich-strukturelle Gestalt die oben aufgeführten Entwicklungs- oder Bedingungsfaktoren notwendig *abkoppelt*“ (Pohl 2007: 73, Herv. i. Orig.). Er argumentiert, dass die angeführten Faktoren sich zwar entwickeln und damit das Produkt beeinflussen können, aber die Fähigkeit, diese neuen Kompetenzentwicklungen in eine angemessene Sprache zu übersetzen, sich dadurch nicht automatisch einstellt. Die Kompetenz, wissenschaftlich zu *schreiben*, ist schließlich diejenige, die alle anderen Anteile der Schreibkompetenz im Text sichtbar machen kann. Das lässt sich wiederum *nur* im

Schreibprodukt beobachten. Um also die *Schreibkompetenz* zu beobachten, ist laut Pohl die Produktanalyse die einzige mögliche Vorgehensweise (vgl. Pohl 2007: 73-74).

Um die *Entwicklung* der Schreibkompetenz untersuchen zu können, müssen Texte zu unterschiedlichen Entstehungszeitpunkten untersucht und ein Textkorpus zusammengestellt werden. Textkorpora werden vor allem in der Schreibdidaktik und Schreibentwicklungsforschung oft untersucht (vgl. Steinhoff 2017: 353) und somit fehlte es nicht an Orientierungspunkten für das Vorgehen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung. Vor allem die Studien Steinhoffs (2007) und Pohls (2007) waren hier relevant, da sie sich beide in Korpusuntersuchungen eingehend mit der AWS auseinandersetzen. Die Studien arbeiteten aber in unterschiedlicher Weise mit unterschiedlich großen Korpora: Steinhoff (vgl. 2007: 153) zog 296 Texte von Studierenden heran, wobei die Zuordnung zu einzelnen Schreibenden eine geringere Rolle spielt als Tendenzen in Texten ähnlicher Entstehungsbedingungen, vor allem zu ähnlichen Entstehungszeitpunkten. Pohl (2007) zog in seiner Studie hingegen neun bzw. zwölf Schreibprodukte von insgesamt drei Studierenden heran, die diese im Laufe ihres Studiums geschrieben haben. Bei seiner Untersuchung wurden die individuellen Entwicklungswege der einzelnen Schreibenden nachvollzogen und Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten zwischen ihnen beschrieben. Für die vorliegende Untersuchung wurde das Vorgehen Pohls als das geeigneter angesehen, da nicht erwartet werden konnte, in der zur Verfügung stehenden Zeit eine ausreichende Zahl an Proband*innen zu finden, und die Ressourcen für eine großangelegte Korpusstudie nicht gegeben waren. Außerdem wurde das qualitative Paradigma als für diese Studie geeignet angesehen.

3.3. Forschungsdesign

Die Arbeit mit Textkorpora erfolgt üblicherweise in den folgenden Schritten (vgl. Steinhoff 2017):

- Korpusgestaltung: Gewinnung der Primärdaten und Metadaten
- Aufbereitung des Korpus: Auswahl der für das Erkenntnisinteresse relevanten Sekundärdaten und Anreicherung mit Metadaten und linguistischen Informationen in Form von Annotationen
- Auswertung des Korpus

Diese Schritte gestalteten sich bei der vorliegenden Untersuchung folgendermaßen (siehe auch Grafik 1):

Als Primärdaten²³ wurden von drei Forschungspartner*innen je drei in deren Studium entstandene Arbeiten, insgesamt also neun Texte, herangezogen. Metadaten, also Informationen über Texte und Proband*innen, die für die Interpretation der Ergebnisse als relevant erachtet wurden, wurden mithilfe eines Fragebogens (siehe Kapitel 3.4.3.) erhoben.

In der zweiten Phase wurden aus den Texten der Studierenden, die in Form von Volltexten²⁴ vorlagen, die für die Untersuchung relevanten Daten entnommen, um die Datenmenge auf die relevanten Daten zu reduzieren und die Auswertung zu vereinfachen (vgl. Steinhoff 2017:361). Hierfür wurden alle Sätze, die Elemente der AWS enthielten sowie die Texte und Forschungspartner*innen beschreibenden Metadaten in ein Excel-Dokument übertragen. Bei der Übertragung wurden mehrere Verfahren der Überprüfung angewendet, die in Kapitel 3.5.1. näher erläutert werden.

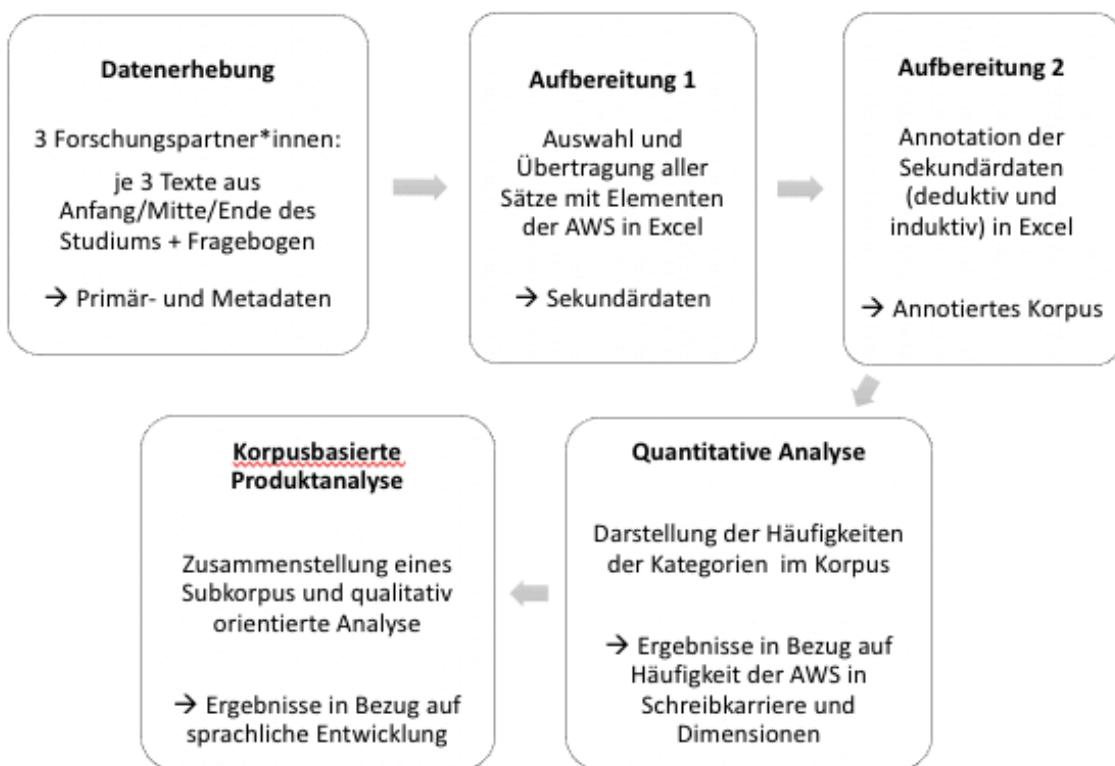
In demselben Excel-Dokument wurden die Daten in einer dritten Phase auf Satzebene annotiert. Diese Form der Annotation wird Parsing genannt (vgl. Steinhoff 2017: 362-363). Die Kategorien für das Parsing wurden von den Untersuchungen Pohls (2007) und Steinhoffs (2007) abgeleitet bzw. übernommen (deduktiv) und bei Bedarf ergänzt (induktiv).

In der vierten Phase des Forschungsprozesses wurde ausgehend von Tendenzen, die die Annotation ergab, ein Teilbereich der Daten ausgewählt und tiefergehend analysiert. Diese Analyse wurde datengeleitet durchgeführt. In Anlehnung an Steinhoff und Petersen nenne ich diese

²³ Keibel, Kupietz und Perkuhn (vgl. 2012: 54) bezeichnen die Auswahl an Daten (die sich meist durch einen Prozess der Transkription auszeichnet) als „Rohdaten“. Mezger, Schellhardt und Şimşek (vgl. 2016:188) verwenden den Begriff „Rohdaten“ bzw. „Primärdaten“ allerdings für das unbearbeitete Datenmaterial. Um Ungenauigkeiten zu vermeiden, werden die unbearbeiteten Daten als „Primärdaten“ und jede weitere Stufe der Verarbeitung dieser Daten als „Sekundärdaten“ bezeichnet (vgl. Mezger/Schellhardt/Şimşek 2016: 188). Die Daten, die die Texte genauer beschreiben, werden allerdings nicht wie bei Mezger, Schellhardt und Şimşek als „Tertiärdaten“ (vgl. 2016:188), sondern nach Steinhoff (vgl. 2017: 362) als „Metadaten“ bezeichnet.

²⁴ Mit Volltexten ist jeweils die gesamte Arbeit, von Titelblatt bis Bibliographie gemeint.

Phase „korpusbasierte Produktanalyse“²⁵ (vgl. Steinhoff 2007: 151; Petersen 2013: 111). Die Produkte sind in diesem Fall die Seminararbeiten der Teilnehmer*innen, aus denen das für diese Untersuchung interessante Sprachmaterial entnommen wird. Wie bei Petersens Untersuchung werden für die Analyse dieses Materials korpuslinguistische Methoden (Annotation etc.) angewandt, beobachtete Phänomene werden aber immer auf die zugehörige Arbeit und die jeweilige Person, die den Text verfasst hat, bezogen. Diese Bezeichnung hebt also hervor, dass das analysierte Sprachmaterial als Teil eines Entwicklungsprozesses und nicht vom eigentlichen Produkt entkoppelt betrachtet wird.



Grafik 1: Darstellung des Forschungsdesigns

Für die Datenanalyse wurden also sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren eingesetzt (vgl. Meißner/Lange/Fandrych 2016: 309). Das generelle Vorgehen bei der Untersuchung kann aber als qualitativ bzw. im Bereich der Korpusforschung als „corpus driven“ (Steinhoff 2017: 364) bezeichnet werden, da das Korpus weniger zur Überprüfung von Theorien als zur Entwicklung zum Korpus passender Theorien dient (vgl. Steinhoff 2017: 364). Das Erkenntnisinteresse legte aus mehreren Gründen eine Untersuchung im qualitativen Paradigma nahe: Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die Aneignung der AWS in erster Linie

²⁵ Während der Begriff „korpusbasierte Produktanalyse“ von Petersen (2013) als Bezeichnung für das gesamte methodische Vorgehen dient, bezeichnet er hier nur die letzte Phase der Datenanalyse. Der Bezug zu den Produkten besteht auch bei der quantitativen Analyse, eine tiefergehende Analyse wird aber erst im letzten qualitativen orientierten Analyseschritt durchgeführt.

nachzuvollziehen und zu modellieren. Sie hat also einen explorativen Charakter, welcher qualitative Forschung auszeichnet (vgl. Grabowski 2017: 315). Bei der Modellierung steht das tiefergehende Verstehen des Phänomens im Vordergrund, es sollen Hypothesen entwickelt werden, eine Allgemeingültigkeit wird nicht angestrebt (vgl. Dörnyei 2007: 27).

In diesem Bereich gibt es außerdem bisher noch relativ wenige Forschungsergebnisse: Bisher wurden meist Modelle der L1-Schreibentwicklung verwendet, um die Entwicklung Schreibernder mit Deutsch als Zweitsprache zu beschreiben (vgl. Marx 2017: 144). Laut Dörnyei eignet sich das qualitative Paradigma besonders für die Forschung in solchen noch relativ wenig untersuchten Feldern (vgl. Dörnyei 2007: 39).

Außerdem handelt es sich bei der Entwicklung der Schreibkompetenz um einen komplexen Prozess, der zahlreichen Faktoren unterliegt. Kontextbedingungen und Einflüsse können im Rahmen einer qualitativen Studie besser berücksichtigt (vgl. Dörnyei 2007: 36) und die Gefahr, diesen Prozess zu sehr zu vereinfachen oder voreilige Schlüsse zu ziehen, kann eher vermieden werden: „Thus, the groundedness of qualitative research helps to distinguish real phenomena from intellectual fabrications“ (Dörnyei 2007: 39).

Die Vorteile eines qualitativen Vorgehens im Bereich der Korpusanalyse fassen Meißner, Lange und Fandrych (2016:312) folgendermaßen zusammen:

Konkret kann die qualitative Arbeit mit Korpusdaten dazu dienen, die Komplexität sprachlicher Phänomene zu erforschen, Regelmäßigkeiten und Muster im Sprachgebrauch zu erkennen, diese mit anderen Daten zu vergleichen, aber auch Kategorien zur Aufbereitung des Korpus aufzustellen und diese in weiterführenden (mitunter auch frequenzorientierten) Analysen anzuwenden. (Meißner/Lange/Fandrych 2016: 312).

Bei einer Untersuchung mit Schwerpunkt auf dem qualitativen Paradigma müssen zunächst Gütekriterien festgelegt werden.

3.3.1. Gütekriterien

Für qualitative Forschung gibt es keine einheitlich festgelegten Gütekriterien, diese müssen an das jeweilige Forschungsdesign angepasst und festgelegt werden (vgl. Steinke 1999: 205). Um eine wissenschaftliche Vorgehensweise zu garantieren, sollen im Folgenden die für die vorliegende Untersuchung festgelegten Kriterien offengelegt und reflektiert werden.

Ein übergreifendes Kriterium qualitativer Untersuchungen ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die die Beurteilung der Einhaltung aller anderen Gütekriterien erst möglich macht. Um dieses Kriterium zu erfüllen, wäre eine Offenlegung aller Primär- und Sekundärdaten das ideale Vorgehen (vgl. Steinke 1999: 211-212). Damit kann am einfachsten belegt werden, dass keine „selektive Plausibilisierung“ (Flick 1991: 169) vorliegt, bei der nur jene Daten präsentiert

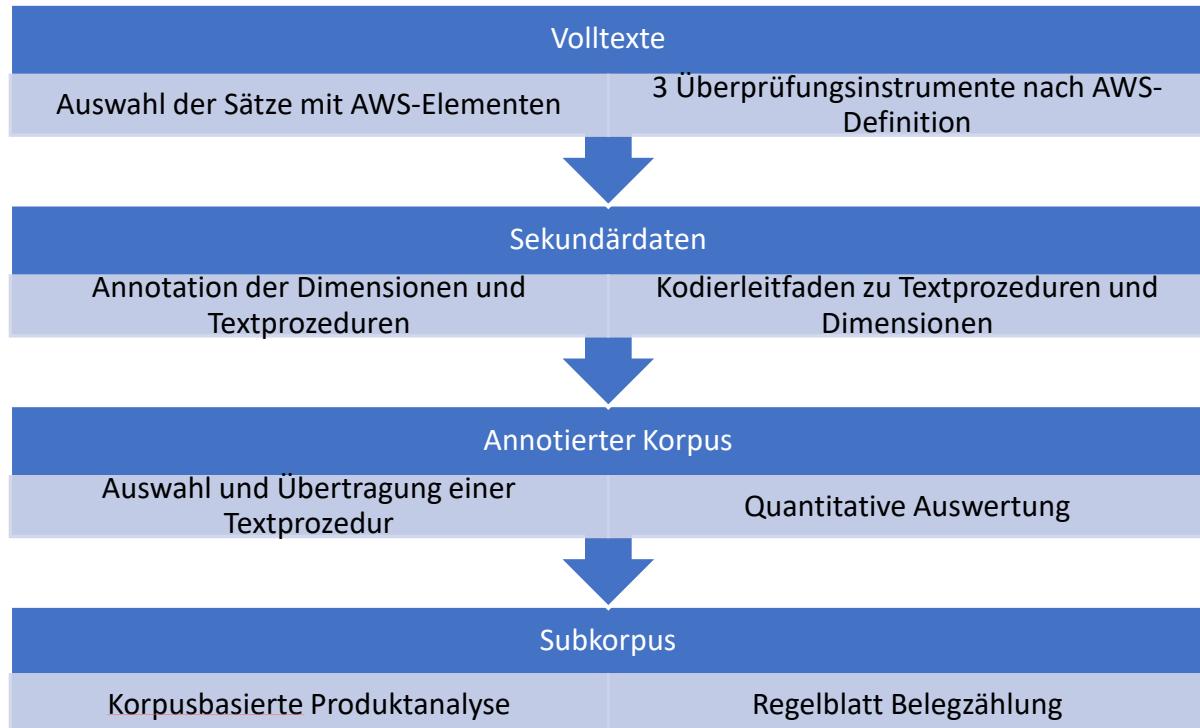
werden, die als typisch empfunden wurden und bei der Umgang mit abweichenden Daten nicht nachvollziehbar wird. Auch Steinhoff (vgl. 2017: 365), Lemnitzer und Zinsmeister (vgl. 2015: 192) weisen darauf hin, dass die Veröffentlichung von Korpora wünschenswert sei, um als Basis für weitere Untersuchungen bzw. zur Überprüfung der Ergebnisse zur Verfügung zu stellen. Im Falle dieser Studie wird versucht, die Daten so nachvollziehbar wie möglich offenzulegen, allerdings müssen im Sinne der Anonymität der Forschungspartner*innen Einschränkungen vorgenommen werden (vgl. Steinke 1999: 211-212, siehe Kapitel 3.3.3.2.).

Es werden aber sowohl das Analysevorgehen und die Auswahl der präsentierten Daten als auch problematische Kategorisierungen in Kapitel 3.5. möglichst umfassend beschrieben. Dies und auch die transparente und reflektierte Darstellung des Analysevorgangs sowie der Theoriebildung „dicht an den Daten“ (Caspari 2016: 18) sollen das Kriterium der Datengeleitetheit in der Theoriebildung beurteilbar machen (vgl. Caspari 2016: 18). Hierfür wurde ein Kodierleitfaden nach dem Vorbild Mayrings (1994) erstellt, in dem alle Entscheidungen in Bezug auf die Analysekategorien offengelegt und mit Beispielen belegt sind. Für die Nachvollziehbarkeit quantitativer Angaben wurde außerdem ein Regelblatt²⁶ ausgearbeitet, das dokumentiert, wie Belege bei der korpusbasierten Produktanalyse definiert wurden.

Aufgrund des großen Einflusses, den die forschende Person auf das Forschungsvorgehen und die Dateninterpretation hat, ist das Kriterium der Reflexivität gegenüber der eigenen Rolle ein zentrales in der qualitativen Forschung (vgl. Caspari 2016: 18). Hierfür werden das Vorverständnis und der Erkenntnisprozess durchgehend reflektiert und auch dokumentiert (vgl. Schmelter 2014: 42-43; Flick 1991: 171). In diesem Fall geschah das in Form von Forschungstagebüchern für den allgemeinen Forschungsprozess und Logbüchern in bestimmten Phasen der Datenanalyse. Außerdem werden Reflexionen über die Rolle der Subjektivität in Bezug auf die einzelnen Schritte der Untersuchung jeweils beschrieben und somit nachvollziehbar gemacht (vgl. Schmelter 2014: 42-43). Diese genaue Darstellung der einzelnen Schritte und Entscheidungen im Zuge der Untersuchung soll die Kriterien der Indikation der Forschungsmethoden und der Passung der einzelnen Elemente der Untersuchung untereinander sowie der Passung der Methode auf Untersuchungsgegenstand und Forschungsfrage beurteilbar machen (vgl. Caspari 2016: 17-18).

²⁶ Das Regelblatt ist im Anhang bei den „Materialien für die Datenanalyse und -auswertung“ zu finden.

Die folgende Grafik soll einen Überblick bieten: Dunkel unterlegt sind die Daten, mit denen im jeweiligen Schritt gearbeitet wird, hell unterlegt sind links das methodische Vorgehen und rechts das jeweilige Überprüfungsinstrument bzw. der Indikator, der für dieses Vorgehen herangezogen wurde.



Grafik 2: Darstellung der Datenerhebung und -analyse und Überprüfungsinstrumente

Ein wichtiges Kriterium für jede Art von wissenschaftlichem Beitrag ist außerdem die theoretische und praktische Relevanz. Hierfür wurden in Kapitel 2 die theoretische Einbettung sowie die bisherigen Forschungen in diesem Bereich, sowie in den Kapiteln 4 und 5 die neuen Erkenntnisse der Untersuchung offengelegt (vgl. Caspari 2016: 18). Somit wird die Arbeit anschlussfähig (vgl. Schmelter 2014: 35).

Zwei Kriterien, die in Bezug auf qualitative Vorgehensweisen häufig genannt werden, sind außerdem Offenheit und Flexibilität (vgl. Caspari 2016: 18; Schmelter 2014: 42). In diesem Sinne wurden die Kriterien für Datenerfassung, Datenaufbereitung und Analyse nicht nur deduktiv anhand der Theorie, sondern auch induktiv anhand der Ressourcen bzw. Daten gewählt. Inwiefern Offenheit und Flexibilität im Forschungsprozess eine Rolle spielten, wird bei der Darstellung der einzelnen Schritte im folgenden Kapitel jeweils erläutert.

3.3.2. Rolle der Forscherin

Im Falle dieser Studie ist meine Rolle als Forschende besonders zu reflektieren, da ich als Studierende die wissenschaftssprachliche Kompetenz anderer Studierender untersuche. Ich untersche also eine Kompetenzentwicklung, die ich selbst noch vollziehe. Das birgt gerade im Zusammenspiel mit dem großen Einfluss, den Forschende und deren Kompetenz bei qualitativer Forschung auf den Forschungsprozess und die Interpretationen haben (vgl. Dörnyei 2007: 38;41), die Gefahr, die Gültigkeit der Ergebnisse zu beeinträchtigen. Um dies zu verhindern, wurde besonderer Wert darauf gelegt, bei der Datenaufbereitung, Analyse und Interpretation einerseits nahe an den Daten und andererseits nahe an den theoretischen Grundlagen und bisherigen Untersuchungen vorzugehen. Außerdem wird stets die Reflexion der eigenen Rolle und der getroffenen Entscheidungen in die Darstellung des Forschungsprozesses einbezogen und dokumentiert.

3.3.3. Ethische Überlegungen

3.3.3.1. „Deutsch als Zweitsprache“

Im Rahmen einer Untersuchung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gilt es in einem ersten Schritt darüber zu reflektieren, ob es gerechtfertigt ist, eine Gruppe als „zweitsprachig“ zu bezeichnen und nur diese Gruppe in den Blick zu nehmen. Das Fachgebiet legt die Untersuchung von Personen mit Deutsch als Zweitsprache nahe, aber auch einen überlegten Umgang mit dem Begriff. Wenn mit dem Begriff „Zweitsprache“ gearbeitet wird, ist es unerlässlich, im Vorhinein zu überlegen, wie der dem Begriff „inhärenten Macht entgegen[gewirkt]“ (Miladinović 2014a: 145) werden kann.

Im Sinne der Haltung des Fachbereichs Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien zu diesem Begriff soll diese Arbeit auch dazu dienen, etwaige Nachteile, die Studierende mit Deutsch als Zweitsprache betreffen könnten, zu benennen, und festzustellen, ob Fördermaßnahmen sinnvoll sein könnten. Dafür soll hier eine Reflexion machttheoretischer und rassismuskritischer Aspekte des Begriffes, die dem methodischen Vorgehen als Rahmen diente, dargelegt werden (vgl. Dirim 2013).

Miladinović beschreibt in seinem Artikel „Deutsch als Zweitsprache. Eine Begriffsanalyse“, wie die Zuschreibung der Zweitsprachigkeit als „markierendes, positionierendes, negativ konnotiertes und differenzierendes Merkmal verwendet wird“ (Miladinović 2014a: 137). Er stellt anhand der vier Schritte, in denen sich rassistische Praxis vollzieht (vgl. Rommelspacher 2011: 29), dar, wie auch der Begriff „Zweitsprache“ Machtverhältnisse herstellt und festigt: Zunächst

wird das Merkmal der Zweitsprachigkeit *naturalisiert*. Das Merkmal ist nicht veränderlich, ist quasi „vererbt“ und es kann nicht vermieden werden. Dann geschieht eine *Homogenisierung*: Individuen mit unterschiedlichsten Sprachbiographien und Merkmalen werden zu einer Gruppe, deren Merkmal die „Zweitsprachigkeit“ ist, zusammengefasst und als gleich betrachtet; ungeachtet ob sie Deutsch bereits seit dem Kindergarten oder im Rahmen der Ausübung eines bestimmten Berufs im deutschsprachigen Ausland erworben haben. Diese Gruppe wird schließlich gegenüber der Gruppe der „Erstsprachler*innen“ *polarisiert* und den Gruppen werden komplementäre Eigenschaften zugeschrieben, wodurch diese unvereinbar werden. Diese Polarisierung hat eine *Hierarchisierung* zur Folge, bei der Erstsprachler*innen als den Zweitsprachler*innen überlegen dargestellt werden (vgl. Miladinović 2014a: 138; 142-143, siehe auch Miladinović 2014b: 47-48). Miladinović stellt aber auch fest, dass der Begriff „sowohl erwerbstheoretisch als auch methodisch-didaktisch [...] eine gewisse Berechtigung“ hat, da durch ihn unterschiedliche Kontexte und Bedingungen des Spracherwerbs benannt werden können (Miladinović 2014a: 138).

Auch für die vorliegende Arbeit ist diese Bezeichnung notwendig, um die Untersuchung in Theorie und bisheriger Forschung, wo häufig mit dem Begriff gearbeitet wird, verorten zu können. Außerdem wird die AWS als eine weitere Sprache betrachtet, die von allen Studierenden (L1 und L2) erworben wird. Trotzdem möchte ich aber methodisch so vorgehen, dass die von Miladinović beschriebenen Schritte nicht vollzogen werden.

Die Basis eines reflektierten Umgangs mit dem Begriff und der Zielgruppe wurde durch die Entkopplung von Migrationsgeschichte und Zweitsprachigkeit gelegt, wie sie auch von Marx (2017) für deren Forschungsübersicht im Bereich schreibdidaktischer Forschung in Bezug auf L2 diente: „Das politische Kriterium der Zuwanderungsgeschichte weicht dem Kriterium des (aktiven) Gebrauchs mindestens einer anderen Familiensprache [...]“ (Marx 2017: 140). Eine genauere Differenzierung ist jedoch nötig, um keine Homogenisierung dieser so definierten Gruppe herzustellen.²⁷ Es wurde also großer Wert auf eine differenzierte Darstellung der sprachbiographischen Informationen gelegt: Im Abschnitt, der sich den Forschungspartner*innen widmet, wird deren individuelle Spracherfahrung beschrieben und in Beziehung zu bisherigen Überlegungen zu unterschiedlichen Erwerberfahrungen gestellt. Dabei wird auch eine Bezeichnung gewählt, die zur Spracherwerberfahrung aller Teilnehmer*innen passt und im Titel der Arbeit verwendet werden kann. Außerdem werden bei der Darstellung der Daten und

²⁷ Marx (2017) Beschreibung schreibdidaktischer Forschung, bei der meist eine Dichotomie zwischen einsprachig und zweisprachig bzw. mehrsprachig hergestellt wird und so unterschiedliche Zielgruppen vermischt werden, kann auch als Homogenisierung betrachtet werden.

der Beschreibung der Stichprobe spezifischere und mit weniger Assoziationen belegte Begriffe als „zweitsprachig“, wie „mehrsprachig“ oder „mit anderer Familiensprache als Deutsch“, verwendet.

Um eine Polarisierung zu vermeiden, wird kein Vergleich von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache und Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache vorgenommen. Dieser wäre in dieser Arbeit auch methodisch nicht möglich, weil dafür eine sehr viel umfangreichere Studie mit größeren Korpora notwendig wäre. Eine (kritische) Darstellung bisheriger Ergebnisse und Überlegungen in Bezug auf etwaige Unterschiede ist jedoch unerlässlich, um eine anschlussfähige Arbeit vorlegen zu können. Etwaige Unterschiede sollen jedoch nicht unreflektiert bleiben oder als Prognose für die eigene Untersuchung dienen.

Indem eine Polarisierung vermieden wird, kann es auch zu keiner Hierarchisierung kommen, wobei jedoch ein besonderer Wert darauf gelegt wird, Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache keine „immerwährende Förderbedürftigkeit“ (Miladinović 2014: 143) zu unterstellen.

3.3.3.2. Zusammenarbeit mit Forschungspartner*innen

Die Zusammenarbeit mit Forschungspartner*innen bildete die Basis für die vorliegende Untersuchung. Für diese Zusammenarbeit müssen ethische Kriterien zuvor bedacht und rückblickend reflektiert werden.

Um die Freiwilligkeit der Teilnahme und „informed consent“ bzw. „informierte Einwilligung“ (Miethe 2010: 929) zu gewährleisten, wurden die Forschungspartner*innen sowohl bei der ersten Kontaktaufnahme (genauer in Kapitel 3.4.3.), als auch bei allen weiteren Kontakten und in der Einverständniserklärung auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme und ihr Recht, die Zusammenarbeit jederzeit abzubrechen, hingewiesen. Vor dem Unterschreiben der Einverständniserklärung wurden die Forschungspartner*innen außerdem in Form eines ausführlichen Informationsschreibens über das Forschungsinteresse, das methodische Vorgehen und die Ziele der Studie informiert (vgl. Miethe 2010: 929; Legutke & Schramm 2016:111). Außerdem wurden im Sinne des Kriteriums des Schutzes der Identität der Teilnehmer*innen Pseudonymisierungen vorgenommen und persönliche Daten streng vertraulich behandelt (vgl. Riemer 2014: 26). Es wurden nur jene erfassten bzw. erhobenen Daten präsentiert, die die Wahrung der Privatsphäre der Teilnehmenden nicht beeinträchtigen (vgl. Legutke & Schramm 2016: 113). Die Wahrung der Identität der Teilnehmer*innen wurde im Zweifelsfall der Nachvollziehbarkeit der Untersuchung vorgezogen. Auf die Offenlegung der Primärdaten der wissenschaftlichen Arbeiten der Teilnehmenden musste deshalb verzichtet werden, da drei Volltexte einer Person zumindest bestimmten Personen einen Rückschluss auf die Identität der

Forschungspartner*innen erlauben würden. Weitere diesbezügliche Entscheidungen und Reflexionen werden an den relevanten Stellen nachvollzogen.

Legutke und Schramm (vgl. 2016: 109) merken an, dass Forschungspartner*innen als Eigentümer*innen der erhobenen Daten gelten und somit selbst über die Auswahl der zu analysierenden Daten bestimmen sollten. Da die Forschungspartner*innen in diesem Fall tatsächliche Eigentümer*innen der von ihnen verfassten Texte waren, wählten sie selbst diejenigen Texte aus, die sie zur Analyse zur Verfügung stellen wollten.

Es wurde außerdem versucht, nicht nur Daten von den Forschungspartner*innen zu nehmen, sondern ihnen auch etwas zurückzugeben, was laut Legutke und Schramm (vgl. 2016: 109) eine potentiell besonders fruchtbare Zusammenarbeit auszeichnet. In diesem Sinne wurde den Teilnehmenden die Zusendung der Forschungsergebnisse angeboten²⁸ sowie ein kleines Geschenk überreicht. Ein Aspekt der Untersuchung, der in diesem Zusammenhang kritisch reflektiert werden muss, ist, dass nicht alle gewonnenen Daten ausgewertet wurden (siehe Kapitel 3.4.2. Sampling) (vgl. Legutke & Schramm: 109). Dieser Umstand hätte eventuell durch genauere Kriterien der Auswahl der Proband*innen vermieden werden können. Da aber die Kriterien für das eventuelle Ausscheiden der Daten nur beim Ausfüllen des Fragebogens erhoben werden konnten, war dieses Vorgehen beinahe unvermeidbar. Wichtig ist auch zu betonen, dass die Teilnehmenden über die spätere Auswahl der für die Studie relevanten Daten mündlich informiert wurden und der Prozess der Datenerhebung kommuniziert wurde. Dem Prinzip des Gebens und Nehmens gemäß werden allen Forschungspartner*innen die Ergebnisse zugeschickt.

²⁸ Die Mitteilung der Ergebnisse birgt laut Miethe (vgl. 2010: 933) auch ein Verletzungsrisiko. Im Falle dieser Untersuchung wurde den Teilnehmenden die Entscheidung überlassen, ob sie über die Resultate informiert werden wollten. In Anbetracht der Zugänglichkeit dieser Arbeit für Studierende der Universität Wien wäre es auch kaum möglich, sie nicht in Kenntnis zu setzen.

3.4. Datenerhebung

3.4.1. Kontext

Da sich die Korpuszusammenstellung an jener Pohls (2007) orientierte, wurden Texte, die Studierende im Laufe ihres Studiums geschrieben hatten, sowie weitere Informationen zu Verfasser*innen und Texten benötigt. Die Studie wurde an der Universität Wien durchgeführt, wo die Teilnehmer*innen studieren und Texte im Rahmen ihres Studiums verfasst haben. Die Korpuszusammenstellung musste an diese Gegebenheiten, die sich stark von jenen in Pohls Untersuchung unterscheiden, angepasst werden.

Pohl untersuchte Personen, die an einer deutschen Universität ein Diplomstudium durchlaufen und mit einer Staatsarbeit abgeschlossen hatten (vgl. Pohl 2007: 219). Mittlerweile wurden im Zuge der Bologna-Reform ab 2006 beinahe alle Studien der Universität Wien auf Bachelor- bzw. Masterstudien umgestellt (vgl. BMFWF 2016: 14). Eine Ausnahme bildeten hier im für die Untersuchung relevanten Zeitraum die Lehramtsstudien²⁹, die erst mit Oktober 2016 auf das neue System umgestellt wurden (vgl. Website Bildungsministerium). Nach dem Bachelorabschluss ist der Umstieg auf ein anderes Fach für das Masterstudium möglich, unter der Voraussetzung, dass die Fächer nicht zu unterschiedlich sind (vgl. BMFWF 2016: 28). Bachelorstudien werden mit mindestens einer Bachelorarbeit und Lehramtsstudien mit mindestens einer Diplomarbeit abgeschlossen (vgl. BMFWF 2016: 32).

Außerdem werden von vielen Studierenden zwei Studien gleichzeitig belegt und in beiden Studien Arbeiten geschrieben. Des Weiteren gibt es in manchen Studien einführende Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben, die sich auf die Schreibkompetenz auswirken können. All diese Aspekte gilt es in bei der Erhebung der Metadaten zu berücksichtigen, da sie für die Interpretation der Resultate relevant sein könnten.

Die institutionellen Veränderungen im Zuge des Bolognaprozesses brachten zudem einen höheren Zeitdruck für die Studierenden mit sich, und Seminararbeiten werden beinahe ausschließlich als Prüfungsleistung betrachtet (vgl. Girgensohn & Sennewald 2012: 86): Dieser und andere Faktoren konnten in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt werden, da von den Studententeilnehmer*innen keine ausreichend genaue Erinnerung an den Entstehungsprozess erwartet werden konnte.

²⁹ Diese spätere Umstellung betrifft auch andere Studien, die hier allerdings nicht von Relevanz sind.

3.4.2. Sampling

Ein selbst zusammengestelltes Korpus sollte dem Erkenntnisinteresse angepasst werden (vgl. Steinhoff 2017: 355). Für die vorliegende Untersuchung mussten Forschungspartner*innen und Texte ausgewählt werden. Das Sampling war zunächst kriteriengeleitet (wenn auch mit sehr allgemein gehaltenen Kriterien) und dann homogenitätsorientiert (vgl. ‘homogenous’ bzw. ‘criterion sampling’, Dörnyei 2007: 127-128). Kriterien für die Auswahl der Stichprobe wurden zunächst auf Basis theoretischer Überlegungen in Bezug auf das Erkenntnisinteresse festgelegt, mussten aber an die tatsächliche Verfügbarkeit von Forschungspartner*innen und Texten sowie deren Merkmale angepasst werden. Solche Einflüsse auf das Sample können vor allem bei qualitativen Studien vorkommen (vgl. Grum & Legutke 2016: 84-85). Im Folgenden wird der Prozess der Datengewinnung gemeinsam mit der Modifikation des Samplings hier sowohl in Bezug auf die Texte als auch auf die Teilnehmer*innen nachgezeichnet.

Bei der Erfassung von Texten für ein Korpus sind laut Steinhoff (vgl. 2017: 355-357) folgende Faktoren zu bedenken: der Kompetenzausschnitt, der untersucht werden soll, die Eigenschaften, die die Lernenden haben sollen, sowie der Kontext, in dem die Texte entstanden sind. Während des Studiums von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache³⁰ verfasste wissenschaftliche Arbeiten wurden als ideal für die Untersuchung der Verwendung und Aneignung der AWS befunden. Die Bedingungen, unter denen sie verfasst wurden, liegen somit außerhalb des Einflussbereichs der Forschenden und können als authentisch bezeichnet werden.

Es wurde vorab festgelegt, dass neun Texte von insgesamt drei Teilnehmer*innen in die Untersuchung einfließen sollten. Diese Zahl orientierte sich an den Ressourcen, der zu erwartenden Zahl an freiwilligen Teilnehmer*innen und der Anzahl der von Pohl (2007) untersuchten Texte. Das Nachvollziehen der Schreibkarriere dreier Forschungspartner*innen wurde als ausreichend für die in der vorliegenden Arbeit angestrebte exemplarische Analyse erachtet.

Für das Korpus wurden *Texte* ausgewählt, die möglichst im selben Fach entstanden sind und einen möglichst großen Zeitraum abdecken. Im Falle von zwei parallelen Studien wurden Arbeiten aus dem zuerst begonnenen Studium herangezogen, um den Beginn der Schreibentwicklung in die Untersuchung miteinbeziehen zu können. Da diese Studien nicht immer abgeschlossen waren, wurde darauf verzichtet, Bachelor- bzw. Diplomarbeiten heranzuziehen. Es sollte sich möglichst um die erste im Studium verfasste Arbeit, eine der letzten, sowie eine in der

³⁰ Zur genaueren Definition bzw. Überlegungen bezüglich dieses Merkmals siehe u.a. Kapitel 3.4.2. Sampling, 3.3.3.1. „Deutsch als Zweitsprache“ und Kapitel 3.4.4. Die Forschungspartner*innen.

Mitte zwischen den beiden (bezogen auf die Zahl der inzwischen verfassten Arbeiten sowie die Anzahl der verstrichenen Semester) handeln.

Ein weiteres Kriterium bestand darin, dass in den Arbeiten wissenschaftliche Literatur verarbeitet sein sollte, weshalb Proseminar- oder Seminararbeiten ausgewählt wurden. Von Reflexionen, Essays und anderen Textsorten wurde weniger erwartet, dass sie die von Steinhoff genannten Prozeduren (2007, 2017) oder die von Pohl (2007, 2010) beobachteten Ebenen aufweisen würden. Eine Arbeit stellte eine Mischform von theoretischer Abhandlung und Reflexion dar. In diesem Fall wurde nur die theoretische Abhandlung analysiert. Außerdem durften die Arbeiten nicht von einer außenstehenden Person korrigiert worden sein, da ansonsten nicht sichergestellt werden kann, dass tatsächlich Schreibfähigkeiten der untersuchten Person beobachtet werden. Arbeiten, für die ein Feedback von Mitstudierenden bzw. Lehrpersonal in den Schreibprozess eingeflossen ist, wurden jedoch als noch genügend eigenproduziert angenommen.

In Bezug auf die Eigenschaften der *Teilnehmer*innen* wurde festgelegt, dass es sich um (ehemalige) Studierende, für die Deutsch eine Zweitsprache ist, handeln sollte. Dabei wurde jedoch nicht genauer spezifiziert, welche Bedingungen hierfür erfüllt werden sollten. Es wurde den potentiellen Teilnehmer*innen überlassen, ob sie sich durch das Merkmal „Deutsch als Zweitsprache“ beschrieben fühlten und sich daraufhin melden wollten.

Obwohl diese Kriterien im Vorhinein bestimmt wurden, konnte die Erhebung von Daten, die sich als in der Studie nicht verwertbar herausstellten, nicht vermieden werden (für ethische Überlegungen in Bezug darauf siehe Abschnitt 3.3.3.2. Zusammenarbeit mit den Forschungspartner*innen). Das war vor allem dadurch bedingt, dass Texte und Proband*innen bei dieser Untersuchung in engem Zusammenhang standen. Insgesamt wurde die Zusammenarbeit mit sechs Forschungspartner*innen aus unterschiedlichen Gründen notwendig: In manchen Fällen wurde erst bei dem Treffen festgestellt, dass einzelne Arbeiten durch dritte Personen korrigiert worden waren und somit nicht berücksichtigt werden konnten. Daraufhin konnten keine Texte dieser Proband*innen verwertet werden, da zumindest drei Arbeiten einer Person als Datengrundlage dienen sollten. Es wurden daraufhin weitere Forschungspartner*innen kontaktiert. Dies hätte vermutlich mit einer umfassenderen Beschreibung der Auswahlkriterien vorab verhindert werden können. Es wurden schließlich im Sinne der Homogenität der Stichprobe drei Forschungspartner*innen ausgewählt, deren Merkmale ähnlich waren, und die am eindeutigsten der Zielgruppe entsprachen (genauer zu den Merkmalen der Stichprobe siehe Abschnitt 3.4.4. Die Forschungspartner*innen). Ausschlaggebend für diese abschließende Auswahl waren letztlich sprachliche Kriterien, wobei ich mich an Petersens (vgl. 2013: 25) Vorgehen

orientierte. Sie ordnete im Zuge ihrer Untersuchung von Schüler*innentexten der von ihr als „Mehrsprachigen“ bezeichneten Gruppe lediglich jene Kinder zu, die mit keinem ihrer Elternteile Deutsch sprachen. Dies traf auf alle drei Proband*innen zu.

Da in einer Arbeit nicht exakt gekennzeichnet war, welcher Text von der verfassenden Person und welcher von anderen Quellen stammte, mussten allerdings die Texte einer Person zu einem späteren Zeitpunkt aus dem Sample entfernt werden und gegen die bereits vorhandenen Texte einer Ersatzperson getauscht werden. Im Zuge dessen kam eine Person hinzu, die mit ihren Eltern bereits seit ihrer Kindheit neben einer weiteren Familiensprache Deutsch spricht.

3.4.3. Datengewinnung

Mezger/Schellhardt/Şimşek (vgl. 2016: 182) unterscheiden in Bezug auf die Untersuchung von Lerner*innensprache zwei Verfahren der Datengewinnung: Während bei einer Datenerhebung die Sprachproduktion von Forschenden angeregt wird, wird bei der Datenerfassung auf bereits vorhandene Produkte zurückgegriffen, die z.B. im Unterricht entstanden sind. Die vorliegende Studie bedient sich beider Verfahren: Im Zuge der Datenerfassung wurden bereits bestehende Texte der Forschungspartner*innen gesammelt und untersucht; genauer wurden je drei Texte von drei Studierenden, die diese zu drei verschiedenen Zeitpunkten im Studium verfasst hatten, zu einem Korpus zusammengestellt. Zusätzlich wurden Metadaten in Bezug auf die Proband*innen und die Texte mittels Fragebogen erhoben.

Um Studierende zu finden, die zu einer Teilnahme am Projekt bereit waren, wurden zwei Seminare aufgesucht, ein Aufruf in einem sozialen Netzwerk platziert und in der direkten Umgebung der Forschenden gefragt. Auf die Freiwilligkeit der Teilnahme wurde bereits hier hingewiesen und beim Besuch der Seminare kein Druck von der Lehrperson ausgeübt (vgl. Legutke & Schramm 2016: 111). Die Teilnahmebereitschaft wurde durch einen Austausch der Kontakt- daten bestätigt, woraufhin ein E-Mail mit einer erneuten und detaillierteren Darstellung des Forschungsvorhabens an die potentiellen Forschungspartner*innen verschickt wurde.

Mit insgesamt sechs Personen fand zwischen April und Juni 2017 jeweils ein Treffen statt, bei dem zuerst das Informationsschreiben ausgehändigt und gelesen sowie gegebenenfalls Fragen beantwortet wurden. Danach wurden die Einverständniserklärung und der Fragebogen ausgefüllt.³¹

³¹ Informationsschreiben, Einverständniserklärung und Fragebogen sind im Anhang zu finden.

Der *Fragebogen* diente der Erhebung und Dokumentation der Metadaten, also wichtigen Informationen über Texte und Verfasser*innen (vgl. Mezger/Schellhardt/Şimşek 2016: 188).³² Der fertige Fragebogen enthielt einerseits Fragen nach personenbezogenen Daten: Geschlecht, Sprachen, Deutschkontakt, Schulbildung, Studien. Andererseits wurden Fragen zum wissenschaftlichen Schreiben sowie nach Informationen bezüglich der zur Verfügung gestellten Arbeiten gestellt. Der Fragebogen wurde im Sinne der Flexibilität qualitativer Studien nach dem ersten Treffen überarbeitet, da sich trotz der vorherigen Beratung mit Außenstehenden bzw. Expert*innen Unklarheiten ergaben.³³

Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass sich die sprachliche Vielfalt nicht anhand eines Fragebogens abbilden ließ. Auch nach der Überarbeitung des Fragebogens, ergaben sich oft Definitionsspekulationen, da die Forschungspartner*innen ihre Beziehung zu Deutsch nicht kategorisierten und natürlicherweise so komplex betrachteten, wie diese auch ist. Speziell die Frage, ob Deutsch nun eine Erst-, Zweit- oder Fremdsprache für die betreffenden Personen war und ob sich dies an der Kompetenz oder am Kontext des Erwerbs bzw. des Lernens ablesen ließe, wurde besprochen und eine genaue Kategorisierung wichen schließlich einer Darstellung des Kontakts.³⁴

Das war möglich, da es sich um eine qualitative und keine quantitative Erhebung handelte und mündliches Nachfragen möglich war. So konnten die meisten Unklarheiten vor Ort beseitigt werden; in wenigen Fällen war es nötig, erneut schriftlich nachzufragen.

Die wissenschaftlichen Arbeiten wurden meist direkt beim Treffen gemeinsam ausgewählt. In manchen Fällen wurden die Arbeiten auch später per E-Mail nachgereicht bzw. mehr Arbeiten zur Verfügung gestellt, da sich im Gespräch ergab, dass sich andere Arbeiten besser eignen würden bzw. noch nicht festgestellt werden konnte, welche Arbeiten am besten passen würden.³⁵

³² Bei der Erstellung orientierte ich mich an dem von Thuswald (2016) eingesetzten Fragebogen, passte ihn an das Erkenntnisinteresse an und erweiterte ihn. Thuswalds Fragebogen eignete sich besonders als Vorbild, da sie auch eine qualitative Untersuchung im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien durchgeführt hat.

³³ Eine Pilotisierung konnte nicht durchgeführt werden, da zu diesem Zeitpunkt noch nicht absehbar war, ob sich genügend Forschungspartner*innen finden würden.

³⁴ Kritisch anzumerken ist hier, dass die Einschätzung aller Sprachen mit Hilfe der Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens im Fragebogen verlangt war. Dass die Teilnehmer*innen ihre Erstsprache nicht in dieser Weise bewerten wollten bzw. konnten, ist naheliegend. Die Kategorien des GERS (vgl. Europäische Union und Europarat 2004-2013) wurden von manchen Teilnehmer*innen grundsätzlich kritisch betrachtet und wurden trotz des Beiblattes, auf dem sie genauer beschrieben waren, immer wieder durch weitere Angaben ergänzt bzw. diskutiert.

³⁵ Dies war z.B. der Fall, wenn sich Proband*innen nicht genau erinnern konnten, wann die Arbeiten verfasst worden waren, oder ein anderes Fach als geeigneter betrachtet wurde, da es über einen längeren Zeitraum studiert wurde.

3.4.4. Die Forschungspartner*innen³⁶

Es wurden die Texte von drei Proband*innen ausgewählt, die an der Universität Wien studieren. Sie sind alle spätestens im Kindergartenalter mit Deutsch in Kontakt gekommen, zwei von ihnen sprechen mit den Eltern eine andere Sprache, eine auch Deutsch. Sie besuchten alle Bildungsinstitutionen, in denen die dominante Unterrichtssprache Deutsch war, und lernten im Laufe ihres Bildungsweges weitere Sprachen.

Die Spracherwerbserfahrung aller Teilnehmer*innen entspricht also der Zielgruppe von Schreibforschung, die „in zielsprachlicher Umgebung [...] aufgewachsen und eingeschult wurden“ (Marx 2017: 139). Marx unterteilt diese Gruppe in jene, die Deutsch bilingual oder als frühe Zweitsprache erworben haben und beide Sprachen im Familienverband sprechen und jene, in deren Familien vor allem eine andere Sprache als die Amtssprache gesprochen wird (vgl. Marx 2017: 139). Da es hier ohnehin nicht um einen Vergleich von Zielgruppen gehen soll, wird es für die Studie als ausreichend erachtet, dass alle Teilnehmer*innen dieser Gruppe zugeordnet werden können. Es wurde als sinnvoll erachtet, die Teilnehmenden an dieser Studie als „mehrsprachig“ (anstatt von anderen Optionen wie „nichtdeutsche Familiensprache“ oder „zweitsprachig“, die nicht auf alle Teilnehmer*innen zugetroffen hätten) zu bezeichnen, da so die Spracherwerbserfahrung aller Teilnehmer*innen am besten beschrieben scheint. As und Bs Deutscherwerb kann außerdem als „früher Zweitsprachenerwerb“ bezeichnet werden (vgl. Siebert-Ott 2010: 368).

Alle Teilnehmer*innen studieren im Lehramt und geisteswissenschaftliche Fächer, Teilnehmerin A und Teilnehmer B haben in dem für diese Studie relevanten Zeitraum zwei Studien gleichzeitig absolviert und jeweils ein Bachelorstudium bereits abgeschlossen. Außerdem haben alle Teilnehmer*innen bereits wissenschaftliche Arbeiten in anderen Sprachen als Deutsch geschrieben. Teilnehmer B hat zudem eine wissenschaftspropädeutische Arbeit im Rahmen der Matura verfasst.

Während Teilnehmer*innen B und D an keiner einführenden Veranstaltung zum wissenschaftlichen Schreiben teilgenommen haben, hat Teilnehmerin A an mehreren teilgenommen. Die Forschungspartner*innen wurden nie explizit auf Formulierungen der AWS hingewiesen bzw.

³⁶ Die Teilnehmer*innen werden mit den Kürzeln A, B und D bezeichnet, da die Texte der Person mit dem Kürzel C im Laufe der Untersuchung ausgeschlossen werden mussten.

mit ihnen vertraut gemacht. Teilnehmer*innen A und B erhielten allerdings Feedback auf zumindest eine Arbeit im Laufe ihres Studiums.³⁷

Gemeinsame Merkmale	Variierende Merkmale	A	B	D
<ul style="list-style-type: none"> - Studium an der Universität Wien (Lehramt, geisteswissenschaftlich) - zumindest eine nicht-deutsche Familiensprache - dominante Kindergarten-, Schul- und Studiensprache Deutsch - keine explizite Auseinandersetzung mit AWS - Feedback auf zumindest eine Arbeit - wissenschaftliche Arbeiten in anderen Sprachen 	Deutsch mit Eltern			x
	Erstkontakt mit Deutsch (Alter in Jahren)	ca. 2	3	Geburt
	zwei Studien parallel im untersuchten Zeitraum, BA-Abschluss	x	x	
	einführende Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben	x		
	wissenschaftspropädeutische Arbeit im Rahmen der Matura		x	
	Sprachen nach Erwerbsbeginn geordnet	Punjabi Hindi Deutsch Englisch Russisch	Serbisch Rumänisch Deutsch Englisch Französisch Russisch Polnisch Ukrainisch	BKS Deutsch Englisch Französisch Spanisch

Tabelle 1: Eigenschaften der Forschungspartner*innen

³⁷ Das Alter der Proband*innen wurde nicht als relevanter Faktor betrachtet, da für die Aneignung der AWS die Dauer des Studiums und des damit einhergehenden Kontakts mit wissenschaftlichen Texten die ausschlaggebende Rolle spielt.

3.4.5. Die Texte

Text	n-te Arbeit	n-tes Semester	Art	Wortanzahl ³⁸
A1	4	3	PS	3190
A2	10	5	PS	6290
A3	20	7	SE	3310
B1	4	5	PS	4130
B2	21	7	PS	3250
B3	32	10	SE	7490
D1	1	5	PS	1540
D2	5	7	PS	2420
D3	12	9	SE	2180

Tabelle 2: Überblick über ausgewählte Texte

Im Folgenden sollen die untersuchten Texte durch Metadaten genauer beschrieben werden. Tabelle 2 soll einen Überblick über die Arbeiten geben, wobei jeder Text ein Kürzel erhält: A, B oder D steht für den/die Teilnehmer*in; 1, 2 oder 3 stehen für die erste, zweite oder dritte Arbeit, also die früheste, mittlere und letzte aus dem Studium, die analysiert wurde. Für die vorliegende Untersuchung wurden folgende Faktoren als relevant erachtet: In welchem Studiensemester des jeweiligen Faches die Arbeiten entstanden waren, um den Zuwachs an Fachwissen³⁹ und den zeitlichen Abstand einbeziehen zu können, und als wievielte Arbeit des gesamten Studiums die Arbeit entstanden war, um den etwaigen Übungseffekt berücksichtigen zu können.

Dabei wurden alle Texte, die im Studium abge-

geben wurden, miteinbezogen, auch solche, für die keine Literatur verarbeitet werden musste oder die in anderen Sprachen verfasst wurden. Aufgrund der hohen Zahl und Unterschiedlichkeit der im Studium zu verfassenden Texte sind die Zahlen in Bezug auf die n-te Arbeit allerdings als Näherungswert zu verstehen, da es durchaus möglich ist, dass Arbeiten übersehen wurden bzw. die Reihenfolge aufgrund der zeitlichen Nähe der Abgaben im Nachhinein kaum nachvollziehbar war. Allerdings liegen alle Arbeiten jeweils weit genug auseinander, um sicher sein zu können, dass einige Arbeiten dazwischen entstanden sind und es somit „Erwerbsgelegenheiten“ gab.

³⁸ Die Wortanzahl bezieht sich jeweils auf den Volltext inklusive direkter Zitat und Literaturangaben, also Klammern oder Fußnoten. Titelblatt, Inhaltsverzeichnis sowie Bibliographie wurden nicht in die Zählung einbezogen. Bei Arbeit D1 wurde zusätzlich der Teil der Arbeit ausgeschlossen, der eine Reflexion enthieilt.

³⁹ Es muss hier jedoch einschränkend festgestellt werden, dass nicht immer von einem kontinuierlichen Erwerb des Fachwissens ausgegangen werden kann, da manche Studierende arbeiten und somit weniger Zeit für das Studium haben oder einem von zwei Fächern ein gesamtes Semester widmen. Insofern sagt die Semesterzahl nicht zwingend etwas über das Fachwissen der Proband*innen aus.

3.5. Datenaufbereitung

Nach der Erfassung der Daten mussten die in Bezug auf die Forschungsfrage relevanten Daten ausgewählt werden (vgl. Grum & Legutke 2016: 86). Hierfür wurde ein zweiter Datensatz erstellt, der nur die für das Erkenntnisinteresse relevanten Daten enthält, wie dies für die Arbeit mit Korpora oft getan wird (vgl. Steinhoff 2017: 361). Das Ergebnis war eine Sammlung mit Sätzen, die AWS-Elemente enthielten. Für jeden dieser Sätze konnte die Seite und der Textteil im Originaltext, die realisierte wissenschaftliche Prozedur und die Textdimension aus der Exceltabelle abgelesen werden. Die Datenaufbereitung wurde in zwei Schritten durchgeführt: Die Auswahl der Sekundärdaten und deren Annotation.

Für beide Aufbereitungsschritte wurde eine bestimmte Vorgehensweise bei der Analyse relevant, deren theoretische Grundlage hier kurz dargestellt werden soll. Pohl erörtert in Bezug auf seine Untersuchung der Ontogenese der wissenschaftlichen Schreibkompetenz, dass sich eine entwicklungsorientierte Textanalyse nicht bloß auf die Beurteilung von Texten anhand linguistischer Kategorien beschränken könne. Dann könnten in diesem Fall nämlich lediglich Abweichungen von der präferierten Form in der Wissenschaftssprache festgestellt werden. Da es aber darum gehen soll, Entwicklungsschritte festzustellen, ist es laut Pohl notwendig, bei der Analyse zwar einerseits deduktive Kategorien an die Texte anzulegen, diese aber auch induktiv im Zuge der Textanalyse zu entwickeln (vgl. Pohl 2007: 111-114).

Dieses Vorgehen bei der Textanalyse ist an die „lerner*innensensitive“ bzw. „lerner*innenorientierte“ Textanalyse angelehnt. Für die vorliegende Analyse diente vor allem die Haltung, die diese Art der Textanalyse auszeichnet, als Orientierung. Nussbaumer (1996) beschreibt die wichtigsten Punkte dieser Haltung, von denen im Folgenden die für die Analysearbeit wichtigsten vorgestellt werden: Bei der lerner*innenorientierten Textanalyse wird hinter (fehlerhaften) Formulierungen immer eine gute Intention bzw. ein Sinn vermutet oder gesucht. Besonders relevant im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung ist, dass nicht nach Mängeln im Text gesucht wird oder entschieden werden muss, ob eine Formulierung richtig oder falsch ist. Außerdem ist gerade auf das wissenschaftliche Schreiben bezogen wichtig, dass der Inhalt des Textes nicht als ident mit dem Fachwissen der Schreibenden betrachtet wird. Ein Text kann auch nicht als Abbildung der Sprachfähigkeiten interpretiert werden, da nicht jeder Text in einer Umgebung geschrieben werden kann, die die Entfaltung aller Fähigkeiten erlaubt. Umgekehrt weist ein guter Text auf gut ausgebildete Schreibfähigkeiten hin (vgl. Nussbaumer 1996: 98-100). Auch wenn sich diese Ausführungen meist auf die Analyse ganzer Texte beziehen, waren sie bei der vorliegenden Untersuchung insofern von Relevanz, als sie nicht die Beurteilung der

Qualität der Texte zum Ziel hatte und auch eine Flexibilität beim Kategorisieren und Auswählen der Daten als sinnvoll erachtet wurde, wenn sie der Betrachtung der Entwicklung der AWS diente.

3.5.1. Auswahl der Sekundärdaten

Da die Untersuchung nur Elemente der AWS in den Blick nehmen sollte und keine anderen Aspekte der Texte, wurden alle Sätze, die ein Element der AWS enthalten, aus den Arbeiten in ein Excel-Dokument übertragen. Zu jedem Satz wurde sowohl die Seite, auf der er im Originaltext⁴⁰ zu finden ist, als auch der Textabschnitt – Einleitung, Hauptteil, Schluss⁴¹ – notiert. Somit konnte für jeden Satz nachvollzogen werden, wo er sich im Originaltext befindet. Beispiele werden in der vorliegenden Untersuchung jeweils mit dem Textkürzel (A1, B2 etc.) und mit der Seite belegt.⁴² Hervorhebungen stammen, wenn nicht anders angegeben, immer von mir.

Die Auswahl unterlag keinerlei strukturellen Einschränkungen, alle Wortarten und Kombinationen wurden berücksichtigt. Im Laufe der Auswahl ergab sich das Problem, nicht zweifelsfrei feststellen zu können, ob ein Element tatsächlich wissenschaftssprachlich ist. Steinhoff setzte bei seiner Untersuchung Rater*innen ein, also Expert*innen, die die Wissenschaftlichkeit von Textabschnitten beurteilen (vgl. Steinhoff 2007: 157-160). Dies war im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich. Es lag also nahe, die Daten nicht nur auf Basis ihrer Form auszuwählen, sondern weitere Maßstäbe hinzuzuziehen. Es wurden also Überprüfungsinstrumente entwickelt, die die im Theoriekapitel herausgearbeiteten drei Kriterien für die Definition der AWS abdecken sollten:

- Ursprung in der Alltagssprache bzw. mehr oder minder determinologisierte wissenschaftssprachliche lexikalische Strukturen;
- Möglichkeit, die Elemente fächerübergreifend zu verwenden;
- Ausdruck einer bestimmten wissenschaftlichen Handlung im Sinne von Textprozessen.

⁴⁰ Die Paginierung entspricht der von der Forschenden abgespeicherten Version des Textes.

⁴¹ Bei einleitenden und abschließenden Teilen wurden die Bezeichnungen im Text übernommen. Für den Hauptteil wurden die Unterkapitel jeweils als n-ter Teil bzw. mit der Nummerierung im Original bezeichnet.

⁴² Dieses Vorgehen macht es möglich, die Belege sowohl in den Primärdaten als auch den Sekundärdaten zu finden. Beide Datensätze können in der Arbeit allerdings nicht zur Gänze inkludiert werden, die Angabe dient deshalb in erster Linie der Verfasserin als Orientierung und im Falle einer Überprüfung der Daten als Beleg.

Der Einsatz der einzelnen Instrumente soll im Folgenden nachvollziehbar gemacht werden:

Überprüfungsinstrument 1: Ob ein Element der Alltagssprache entstammt bzw. eine wissenschaftliche lexikalische Struktur darstellt, aber kein Terminus ist, wurde auf Basis der rezipierten Literatur entschieden. Hierfür wurden in Zweifelsfällen die Untersuchungen Steinhoffs (2007) und Meiñners (2014) sowie die Sammlung in Graefen, Moll und Steets (2013) herangezogen. Außerdem wurde in Erwägung gezogen, auf ein Kontrollkorpus zurückzugreifen, um das Vorkommen der jeweiligen Ausdrücke nachprüfen zu können (vgl. Lemnitzer & Zinsmeister 2015: 141). Dies wurde jedoch nicht weiterverfolgt, da es sich als wichtig herausgestellt hat, das Instrument nicht zu streng zu verwenden, da entwicklungsbedingte Abweichungen und Besonderheiten nicht zu einem Ausschluss führen sollten. Dieses Vorgehen entspricht der eingangs beschriebenen „lerner*innenorientierten“ Textanalyse. Instrument 1 war also besonders abhängig von der Einschätzung der forschenden Person. Dies sollte jedoch durch den Einsatz von insgesamt drei Instrumenten ausgeglichen werden.

Überprüfungsinstrument 2: Um zu überprüfen, ob die Phrase tatsächlich fächerübergreifend eingesetzt wurde, wurden nach dem Vorbild Pohls (vgl. 2007: 433, 435) alle inhaltlichen Bezüge in den Sätzen durch Platzhalter ersetzt. Dies wird anhand von aus dieser Arbeit entnommenen Sätzen gezeigt:

Kleinbuchstaben, beginnend bei *z*, *y*, *x* usw., stehen hierbei für wissenschaftliche Gegenstände und können auch mehrere Wörter ersetzen. Großbuchstaben, beginnend bei *A*, *B*, *C* usw., stehen für Wissenschafter*innen oder Pronomen, die sich auf diese beziehen, wie im folgenden Beispiel:

Die Daten, die die Texte genauer beschreiben, werden allerdings nicht wie bei Mezger, Schellhardt und Şimşek als „Tertiärdaten“ (vgl. 2016:188), sondern nach Steinhoff (vgl. 2017: 362) als „Metadaten“ bezeichnet (S.38)

wird zu

Die Daten, die z genauer beschreiben, werden allerdings nicht wie bei A, B und C als „y“, sondern nach D als „x“ bezeichnet (38, Fußnote).

[GS→ SV] steht für einen Gliedsatz und [HS→ SV] für einen Hauptsatz, [SG→ SV] für eine Substantivgruppe, die einen Sachverhalt formuliert, wie im folgenden Beispiel:

Laut Ehlich erleichtert die AWS die Verbreitung von wissenschaftlichen Erkenntnissen (S.6).

wird zu

Laut A [HS→ SV] (6).

Bei Bedarf wurden auch weitere Platzhalter eingefügt, etwa *[Figur]*, wenn es in einem Satz um eine literarische Figur ging oder *[Satzgefüge → SV]*, wenn mehrere Nebensätze einen Sachverhalt realisierten. Andere Abkürzungen werden bei Bedarf ausgewiesen und erklärt.

Wenn der Satz nach der Ersetzung noch sinnvoll war und andere Inhalte eingefügt werden hätten können, galt der Satz als fächerübergreifend.

Im weiteren Verlauf der Untersuchung wurde beinahe ausschließlich mit diesen so „bereinigten“ Sätzen gearbeitet. Dementsprechend werden diese „bereinigten Belege“ herangezogen, wenn Sätze aus den Daten wiedergegeben werden.

ÜberprüfungsInstrument 3: Die Überprüfung, ob der Satz auch tatsächlich eine wissenschaftliche Handlung als Textprozedur realisierte, geschah im Zuge der Annotation. Dieses Instrument wird deshalb hier nur kurz beschrieben und im nächsten Abschnitt unter „Annotation“ (Kapitel 3.5.2.) näher erläutert. Die Sätze wurden danach kategorisiert, welche wissenschaftliche Prozedur sie erfüllten. Konnte der Satz keiner Prozedur zugeordnet werden bzw. stellte er keine sinnvolle zusätzliche Kategorie dar, wurde er im Zuge der Annotation aus der Auswahl entfernt.

Im Zuge der Auswahl stellte es sich als sinnvoll heraus, Instrument 2 streng zu handhaben, da es sehr eindeutige Entscheidungen ermöglichte. Die Instrumente 1 und 3 wurden weniger streng eingesetzt, um für die Entwicklungsanalyse potentiell interessante Belege nicht vorschnell auszuschließen. Dies entspricht dem Vorgehen der lerner*innenorientierten Textanalyse. Anhand prototypischer und problematischer Beispiele soll dieses Vorgehen nachvollziehbar gemacht werden. Da es erst während eines ersten Analysevorgangs Erkenntnisse und Entscheidungen kam, wurde nach der Auswahl und Annotation aller neun Texte ein Kontrolldurchgang durchgeführt, bei dem die Primärdaten, also die Volltexte, ein weiteres Mal hinzugezogen wurden.

3.5.1.1. Prototypische Beispiele

Besonders eindeutig konnten metakommunikative (siehe Abschnitt 3.5.2.1. Annotationsbereich 1) Strukturen der AWS zugeordnet werden, da hierfür typische Phrasen eingesetzt wurden, die das wissenschaftliche Vorgehen in der Arbeit beschreiben. Hierzu gehören z.B. folgende Sätze:

*Die vorliegende Arbeit lässt sich in drei größere Abschnitte teilen (A1, 3).
Außerdem wird auch auf z auf Basis der y, x und w eingegangen (B1, 1).*

Auch beim Referieren wissenschaftlicher Literatur war die Zuordnung zur AWS zumeist eindeutig möglich:

A, die in ihrem Werk z nachgeht, sieht y als x (A2, 6).

All diese Ausdrücke könnten in Arbeiten jedes anderen Faches vorkommen und sind typisch für die Domäne wissenschaftlicher Texte.

3.5.1.2. Problematische Beispiele

Die Zuordnung gestaltete sich deutlich schwieriger bei Sätzen, die auf den ersten Blick der Verwendung der AWS ähneln, wie z.B. folgendes Beispiel:

[Personen] freuen sich, wenn [Personen] und y als x-ig [Eigenschaften] dargestellt werden oder [Satzgefüge → SV] (B3, 25).

Die Verwendung von *als* gemeinsam mit transitiven Verben, die ein Urteil ausdrücken, wird von Graefen (vgl. Graefen 2004: 303-304) in Bezug auf das Erlernen des wissenschaftlichen Formulierens erwähnt und taucht auch im Korpus häufig in Kombination mit Verben auf, z.B. in derselben Arbeit:

*[...] wie beispielsweise, dass y vor einigen Jahrhunderten noch mit x gleichgesetzt wurde und heute **als w gesehen** wird (B3, 6).*

Auch *dargestellt* kommt in Formulierungen der AWS vor, wie z.B. im folgenden Satz von Teilnehmerin A:

Das z kann im Deutschen, wie im ersten Kapitel schon dargestellt, auf keine allgemein gültige Regel zurückgeführt werden (A2, 18).

Es handelt sich also um eine Formulierung, die typisch für die Wissenschaftssprache ist, allerdings bezieht sie sich auf einen Gegenstand und realisiert im Grunde keine wissenschaftliche Handlung. Im Sinne der lerner*innenorientierten Textanalyse (siehe Kapitel Abschnitt 3.5 Datenaufbereitung) wurden solche Fälle aber in der Auswahl belassen, auch weil sich potentiell interessante Beobachtungen ergeben könnten, wenn dieselbe Formulierung für die Realisierung einer wissenschaftlichen Handlung eingesetzt wird.

Auch die [Zitat: SG] werden zu den z gezählt (B2, 8).

Hier wurde im Text ein Begriff eingeführt und es wird erläutert, welche Elemente mit diesem Oberbegriff bezeichnet werden. Der Begriff erfüllt somit eindeutig eine begriffspezifizierende Funktion, die vor allem für wissenschaftliche Texte zentral ist. Allerdings ist fraglich, ob die Formulierung als typisch wissenschaftlich gilt, sie könnte auch in einem journalistischen Text zu finden sein. Die Formulierung wurde schließlich im Korpus belassen, da sie eine wissenschaftliche Handlung ausdrückt, und für die Analyse der Entwicklung der begriffsbildenden Prozedur interessant sein könnte.

3.5.2. Annotation

Nach Datenauswahl und -übertragung wurden die Daten auf Satzebene mit linguistischen Informationen versehen, sogenannten Annotationen (vgl. Steinhoff 2017: 362). Die Annotation hatte zum Ziel, einen Einblick in die Daten zu gewinnen und das Auftreten bestimmter Phänomene in einem ersten Schritt quantitativ erheben zu können, bevor sie qualitativ tiefergehend analysiert werden (vgl. Dörnyei 2007: 38).

Im Zuge der Annotation wurden die Daten in unterschiedlichen Bereichen kategorisiert, die nach den Forschungsfragen ausgewählt wurden:

- Auf welchen Ebenen (Gegenstand, Diskurs, Argumentation) wird die AWS eingesetzt?
→ Kategorisierung nach **Textdimensionen**
- Wie entwickeln sich die sprachlichen Möglichkeiten für die Umsetzung wissenschaftlicher Schreibhandlungen?
→ Kategorisierung nach **Textprozeduren**
- Beobachtung etwaiger auffälliger Abweichungen⁴³
→ Annotation von **Abweichungen**

Für jeden Bereich wurden verbale Kategorien gewählt, die so lange als möglich offengehalten und dem Datenmaterial angepasst wurden (vgl. Dörnyei 2007: 26). Um solche Änderungen, wenn möglich vorab, vorzunehmen, wurde eine Probeanalyse eines Textes, der im Zuge der Datenerfassung zur Verfügung gestellt wurde, aber nicht in das Korpus aufgenommen werden konnte, durchgeführt. Die meisten Änderungen ergaben sich jedoch erst im Laufe der eigentlichen Analyse. Jede Änderung hatte einen neuerlichen Kategorisierungsdurchgang zur Folge, insgesamt wurden die Texte drei Mal durchgegangen und die ausgewählten Datensätze acht

⁴³ Dieser Annotationsbereich wurde auf Basis der theoretischen Grundlage, bei der der Schwerpunkt der Beobachtungen meist auf Abweichungen lag, gewählt. Er erwies sich im Lauf der Annotation aber als unpassend (siehe Abschnitt 3.4.2.3.).

Mal (davon fünf Mal deren Kodierung) geprüft bzw. bearbeitet. Diese Überarbeitungen erfolgten sowohl nach Kategorien (z.B. alle Datensätze wurden auf die Kategorie „intertextuell“ hin überprüft) als auch nach Datensätzen (jeder Datensatz wurde auf seine Kategorisierungen hin überprüft). Im Folgenden werden die Auswahl der Kategorien für den jeweiligen Analysebereich und deren Veränderungen beschrieben. Alle Entscheidungen können außerdem im Kodierleitfaden⁴⁴ nachvollzogen werden.

3.5.2.1. Annotationsbereich 1: Textdimensionen

Der Bezug der einzelnen Formulierungen zur jeweiligen Textdimension war aus mehreren Gründen relevant. Einerseits ermöglicht die Kategorisierung der Formulierungen einen Blick auf das „epistemische Relief“ (Pohl 2010: 100) des wissenschaftlichen Textes, das durch diese drei Dimensionen aufgebaut wird (vgl. Pohl 2010: 100). Andererseits hat Pohl (2007) diese Dimensionen bereits empirisch erforscht und auf mehreren Entwicklungsebenen modelliert, wodurch auch für diesen Analysebereich eine methodische Orientierung vorliegt.

Die Kategorisierung nach Dimensionen sollte es ermöglichen festzustellen, ob die von Pohl (2007) beobachtete Entwicklung auch von den Forschungspartner*innen der vorliegenden Studie nachvollzogen worden war. Deduktive Kategorien in Bezug auf die Dimensionen des Textes waren die von Pohl (2007) modellierten Kategorien *Gegenstandsdimension*, *Diskursdimension* und *Argumentationsdimension*.

Erweiterungen und Anpassungen

Im Zuge der Annotation des Korpus wurde die Dimension der *Metakommunikation* hinzufügt. Besonders Formulierungen, die das Vorgehen im Zuge der Arbeit beschreiben sollten, wiesen zwar meist einen Bezug zur Gegenstands-, Diskurs- oder Argumentationsdimension auf; eine alleinige Zuordnung zu einer dieser Dimensionen schien aber den kommunikativen Mehrwert dieser Formulierungen nicht fassen zu können. Dies soll anhand eines Beispiels anschaulich gemacht werden:

Im abschließenden Kapitel werden z und y gegenübergestellt (B2, 3).

Hier wird zwar der Gegenstand und die Texthandlung des letzten Kapitels genannt, allerdings ist die Vorankündigung einer Gegenüberstellung weder der Dimension des Diskurses noch der Argumentation sinnvoll zuzuordnen, auch wenn die Gegenüberstellung selbst der Argumentation dienen wird. Sie soll die Leser*innen lediglich über das Vorgehen, das im Text folgen

⁴⁴ Alle Kodierleitfäden befinden sich im Anhang unter „Materialien für die Datenanalyse und -auswertung“.

wird, informieren – es handelt sich also um Metakommunikation⁴⁵. Diese Hinzufügung hat auch Auswirkungen auf die Vorstellung des „epistemischen Reliefs“ eines wissenschaftlichen Textes bzw. der Seminararbeit.

Ein besonders interessanter Fall war außerdem die Diskursdimension: Da „Diskurs“ sich nicht immer auf den wissenschaftlichen Diskurs bezog, und nicht immer klar auf ihn verwiesen wurde, wurden zwei zusätzliche Kodierzeichen eingeführt: Gx und (x).

Das folgende Zitat bezieht sich zwar auf eine Handlung, die im Forschungsdiskurs stattgefunden hat, nennt aber weder den Diskurs noch die an der Handlung Beteiligten. Sie wurde mit (x) kodiert.

Eine weitere und genauere Ausdifferenzierung von z erfolgt in zwei Kategorien (D1, 5).

Im folgenden Zitat wird wiederum ein Beitrag zu einem anderen Diskurs als dem wissenschaftlichen vorgestellt. Für solche Fälle wurde Gx, für „Diskurs auf Gegenstandsebene“ gewählt.

Der „[Institution]“ setzte sich [Jahr] gegen den „z“-Begriff und für die Verwendung der Bezeichnung „y“ ein (D3,6).

Beispiele

Bei der Zuordnung wurde jeder Satz dahingehend kategorisiert, auf welche Dimension des Textes er sich bezieht bzw. welche Dimensionen sich an ihm ablesen lassen. Typische Beispiele sollen die Kategorien der Textdimensionen veranschaulichen:

- Gegenstandsdimension: *Des Weiteren handelt es sich hierbei im z nicht um eine y, sondern um x, [GS → SV] (A1,5).*
- Diskursdimension: *Unter dem Begriff „[Disziplin]“ wird eine recht junge Wissenschaft verstanden, die sich [GS → SV], aber erst seit der Abhandlung „[Titel]“ (1867) von A, [Apposition], durchsetzte und anerkannt wurde (B3, 3).*
- Argumentationsdimension: *Dies lässt darauf schließen, dass [GS → SV] (B3, 12).*
- Metakommunikative Dimension: *Im Folgenden soll [Text] behandelt werden (A2, 13).*

Nicht jeder Satz konnte allerdings nur einer Kategorie zugeordnet werden, die meisten wurden zumindest zweien zugeordnet, wie z.B. der folgende:

In diesem Zusammenhang soll die Theorie von A vorgestellt werden, die sich genau mit dieser Fragestellung auseinandersetzt (A2, 16).

⁴⁵ Vorbild für die Bezeichnung war Pohl (2007: 390-395), der sich in seiner Studie der „textorganisierenden Metakommunikation“ (390) widmet.

Dieser Satz bezieht sich auf die Diskursdimension: *die Theorie von A, sich mit einer Fragestellung auseinandersetzen*. Der Satz enthält aber auch Elemente, die einen Bezug zur Argumentationsdimension herstellen: *in diesem Zusammenhang soll x vorgestellt werden*. Der Satz wurde also beiden Dimensionen zugeordnet.

Anhand des folgenden Beispiels soll die Problematik der Zuordnung gezeigt werden:

Seiner Ansicht nach [HS→SV] (A1, 13).

Auf den ersten Blick ist auch dieses Beispiel der Diskursdimension zuzuschreiben. In der Formulierung schwingt allerdings mit, dass die Aussage als eine Meinungsäußerung präsentiert werden und damit in die Argumentation einfließen könnte. In einem solchen Fall muss auf den Primärtext zurückgegriffen und aus dem Kontext erschlossen werden, ob dies tatsächlich der Fall ist. Für dieses Beispiel traf dies nicht zu und es wurde der Diskursdimension zugeschrieben.

3.5.2.2. Annotationsbereich 2: Textprozeduren

Die Kategorisierung nach Textprozeduren erfüllte mehrere Funktionen: Einerseits konnte so kontrolliert werden, ob die einzelnen Elemente tatsächlich Teil der AWS sind, andererseits konnte festgestellt werden, ob die AWS im Laufe der Entwicklung für mehr bzw. andere Prozeduren eingesetzt wird. Knopp et al. (2014) untersuchten den Zusammenhang zwischen Verwendung von Textprozeduren und Textqualität in Schüler*innentexten. Sie bestimmten dabei zunächst für einen Text typische Textprozeduren und suchten diese dann in den Texten (vgl. Knopp et al. 2014: 121). Ich wählte ein ähnliches Vorgehen: Als deduktive Kategorien für die Textprozeduren wählte ich die folgenden von Steinhoff (2007, 2013) vorgeschlagenen wissenschaftlichen Textprozeduren, da diese bereits für die Untersuchung von Texten Studierender eingesetzt wurden: Verfasser*innenreferenz, intertextuelle, konzessiv-argumentative, textkritische und begriffsbildende Prozedur.

Erweiterungen und Anpassungen

Die intertextuelle Prozedur erfuhr im Laufe der Analyse eine Differenzierung, da bei manchen Verweisen zwar klar war, dass auf einen wissenschaftlichen Diskurs und somit auf Texte verwiesen wird, aber keine bestimmten Personen oder Quellen genannt wurden. Beispiele wie das folgende wurden dementsprechend mit (x) kategorisiert:

Unter „z“ wird eine y verstanden, in [GS→SV] – die y wird auch als x bezeichnet (B3, 6).

Im Zuge der Probeanalyse wurde die Kategorie der konzessiv-argumentierenden Textprozedur auf zwei Kategorien - konzessiv und argumentativ - aufgeteilt, da die argumentative Prozedur auch auf Formulierungen zutraf, bei denen keine Konzession zu beobachten war. Kam eine konzessive Argumentation vor, wurde die Formulierung beiden Funktionen zugeordnet. Tatsächlich kamen konzessive Formulierungen nämlich nur in Kombination mit Argumentationen vor.

Zudem wurden „beschreibend“ und „interpretativ“ als weitere Kategorien aufgenommen, da diese Prozeduren häufig in den ausgewählten Datensätzen vorkamen. Alle Entscheidungen in Bezug auf die Kategorisierung nach Prozeduren können mit Belegen anhand des Kodierleitfadens im Anhang nachvollzogen werden.

Bei den beschreibenden Prozeduren bildeten diejenigen Sätze, die den wissenschaftlichen Diskurs beschrieben, eine eigene Unterkategorie. Diese wurde nicht anders kodiert, war aber eine interessante Beobachtung. Hier ein Beispiel einer solchen Diskursbeschreibung:

Zu den wichtigsten z-modellen werden folgende gezählt: (B3,5).

Beispiele

Bei der Zuordnung wurde bei jeder Formulierung der AWS nachvollzogen, welche Funktion sie im Text hatte. Damit wurden die Aspekte, die für Textprozeduren relevant sind – Funktion und Domäne – abgedeckt (vgl. Feilke 2010: 13). Typisch für die jeweiligen Prozeduren waren zum Beispiel die folgenden Sätze:

- Verfasser*innenreferentielle Prozedur: *Eine dieser Darstellungen, nämlich z soll näher analysiert werden, bevor auf deren ursprüngliche Einbettung in y eingegangen wird (A1, 10-11).*
- intertextuelle Prozedur: *Weiters sollten in Bezug auf z nach A in Zusammenhang mit y x unbedingt klar formuliert werden (D1, 7).*
- konzessive Prozedur: *Zwar war z bzw. y auch x-ig, nur wird z gewöhnlicherweise mit w dargestellt, die auf w suggerieren sollen (A2, 8).*
- argumentative Prozedur: *z gab es schon bei den y um [Jahr], als Beweis dafür dient das x (B1,7).*
- textkritische Prozedur: *So wurden z von A und B und C untersucht, obwohl die y-Methode einige Mängel vorweist (B1, 2).*
- begriffsbildende Prozedur: *Unter z versteht man die y (B1, 5-6).*
- interpretative Prozedur: *Anhand der [Text] werden einige Parallelen zur y ersichtlich (A2, 7).*
- beschreibende Prozeduren: *Kennzeichnend für z waren y (B3, 9).*

Es kam sehr häufig zu Überlappungen der Prozeduren. Der folgende Satz wurde zum Beispiel sowohl als begriffsbildende als auch als argumentierende Prozedur kategorisiert, da die Wahl der Bezeichnung begründet wird.

Somit ist es ein z-iges, y-iges Modell, welches mit Hilfe eines [Disziplin]-igen Dreiecks die w, den v und den u darstellt (B3, 5).

Bei dem folgenden Beispiel war die Kategorisierung der Prozedur allerdings schwieriger:

Dabei wird grundsätzlich zwischen z-Modellen des y und der x unterschieden, [...] (B3, 4).

Auf den ersten Blick könnte diese Prozedur auch als intertextuelle Prozedur gewertet werden, da sie eine Unterscheidung referiert, die in der Wissenschaft vorgenommen wurde. Allerdings steht hier nicht diese Funktion im Vordergrund, sondern es geht um die Differenzierung von „z-Modellen“. Deshalb wurde dieser Satz als begriffsbildende Prozedur kategorisiert. Die indirekte intertextuelle Referenz wurde mit (x) kodiert.

3.5.2.3. Annotationsbereich 3: Abweichungen

Steinhoff betont, dass sich bei seiner Studie Abweichungen vom üblichen Gebrauch der AWS als besonders ergiebig in Bezug auf die Einschätzung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz erwiesen haben (vgl. Steinhoff 2007: 421). Zunächst war eine Fehlerannotation nach dem Vorbild Pohls mit den Kategorien grammatischer, semantischer und idiomatischer Fehler vorgesehen (vgl. Pohl 2007: 171).

Im Laufe der Annotation stellte sich jedoch heraus, dass eine Kategorisierung der Fehler schwierig und nicht sinnvoll war, da sie keine Aufschlüsse über die Entwicklung der Schreibkompetenz ergeben würde. Um Erkenntnisse zu liefern, müssen die Abweichungen in Bezug zur Schreibentwicklung betrachtet werden. Es wurde also keine Kategorisierung der Fehler vorgenommen, sondern Anmerkungen im Falle einer Abweichung gemacht, um diese im Zuge der korpusbasierten Produktanalyse zu berücksichtigen und tiefergehend zu interpretieren.⁴⁶

⁴⁶ Pohl (2007) beurteilte mit Hilfe dieser Kategorisierung die Ergänzungen von Lückentexten und führte eine quantitative Analyse durch, was die weniger gute Eignung für die Beurteilung ganzer Sätze erklären könnte.

Zusammenfassendes Beispiel

Das folgende Beispiel soll einen zusammenfassenden Überblick über die Annotation geben:

Diese These wird von A ebenfalls verneint, indem A auf Quellen verweist, in [GS → SV] (A1, 4).

Die Satzanteile, die in diesem Satz Elemente der AWS enthalten, sind *eine These verneinen* und *auf Quellen verweisen*. Beide sind einer forschenden Person zugeordnet, es handelt sich also um intertextuelle Prozeduren. Durch *indem* ist der Satz außerdem argumentativ. Aufgrund des Verweises auf eine forschende Person wird der Satz der Diskursdimension und aufgrund der Stützung der Aussage, die im Diskurs getätigt wird, durch eine weitere Aussage aus dem Diskurs auch der Argumentationsdimension zugeordnet. Im letzten, hier bereinigten, Satzteil wird zudem auf den Gegenstand verwiesen, deshalb wird er auch der Gegenstandsdimension zugeordnet. *Eine These verneinen* entspricht nicht dem wissenschaftlichen *common sense*, kommt diesem aber nahe. Es wird eine Abweichung annotiert. Doch als wie ausgeprägt soll diese Abweichung kategorisiert werden und was bedeuten die übrigen Kategorisierungen für die Schreibentwicklung? An dieser Stelle stößt die Annotation an ihre Grenzen, diese Fragen können erst im Zuge der Datenanalyse geklärt werden.

3.6. Korpusbasierte Produktanalyse

Da der Datenumfang zu groß für eine qualitative Analyse aller Daten war, musste eine Auswahl getroffen werden. Hier bot sich die Auswahl einer der Schreibprozeduren aus mehreren Gründen besonders an:

Erstens verbinden Schreibprozeduren die Textintention und den Inhalt mit der sprachlichen Oberfläche (vgl. Knopp et al. 2014:114): Textprozeduren sind nämlich abhängig von der jeweiligen Funktion, die sie im Text erfüllen bzw. der Texthandlung, die sie ausdrücken sollen, und von der Domäne, in der sie verwendet werden (vgl. Feilke 2010: 13). Sie sind also besonders geeignet, um festzustellen, wofür die AWS, die selbst ja bereits domänentypisch ist, in Texten eingesetzt wird. Zweitens sind Textprozeduren „Mehrebenenphänomene“, sie sind also weder auf die Wort- noch auf die Satzebene beschränkt (Feilke 2010: 7). Dies gilt auch für die AWS, die in Form einzelner Wörter, aber auch Phrasen oder ganzer Sätze bzw. über einen Absatz verteilt auftreten kann. Drittens wurden sie in Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Schreiben bereits untersucht und die Untersuchung der AWS auf Basis wissenschaftlicher Textprozeduren von Steinhoff (2013) vorgeschlagen. Viertens untersuchte Steinhoff (2007)

speziell wissenschaftliche Texte Studierender bereits auf Basis von Textprozeduren und bietet somit ein ideales Modell für das Analysevorgehen.

Bei einer Häufigkeitsanalyse der Kategorie „Schreibprozeduren“ stellte sich heraus, dass sich besonders die Kategorie „verfasser*innenreferentiell“ für eine eingehendere Analyse eignet, da diese von allen Forschungspartner*innen in ähnlichem Maße und in jeder Arbeit ausreichend verwendet wurde, um Tendenzen feststellen zu können (siehe Ausführungen in Kapitel 4.3.1. Vorgehen).

Für die Auswertung der Entwicklung dieser Prozedur wurden alle verfasser*innenreferentiellen Datensätze nach Überschneidungen mit anderen Prozeduren und sprachlichen Merkmalen sowie Funktionen im Text analysiert und kategorisiert. Die Kategorisierung orientierte sich an den Daten aus den Texten. Im Unterschied zur ersten Datenanalyse, bei der gesamte Sätze analysiert wurden, wurden in diesem Fall aber einzelne Belege analysiert, mit Hilfe derer eine verfasser*innenreferentielle Sprachhandlung umgesetzt wurde. Um die Zählung der Belege einheitlich und transparent zu gestalten, wurden Regeln definiert, die im Regelblatt im Anhang aufgelistet sind.

Nach der neuerlichen Kategorisierung wurde nach Entwicklungsphänomenen in der Verwendung der Mittel der AWS gesucht. Die Verwendung der beobachteten Phänomene durch die Forschungspartner*innen wurde verglichen, um eventuelle überindividuelle Entwicklungen oder Unterschiede feststellen zu können. Bei dieser Analyse wurden von Steinhoff (2007) beobachtete Phänomene berücksichtigt, um auch diese nicht zu übersehen. Eben weil die Analyse datengeleitet ist, bietet es sich an, das Vorgehen gemeinsam mit der Darstellung der Analyse im Folgekapitel zu beschreiben.

4. Analyse und Diskussion

Im Folgenden wird die Analyse und deren Ergebnisse mit den in Kapitel 3.1. gestellten Forschungsfragen verbunden. Diese werden jeweils mit jenen der Vorbilduntersuchungen Pohls (2007) und Steinhoffs (2007) verglichen und im Anschluss wird die Aussagekraft der Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung des AWS-Einsatzes eingeschätzt. Da es sich um ein datengeleitetes Vorgehen handelt, liegt ein Schwerpunkt auf der Darstellung der Entscheidungen im Zuge des Analyseverfahrens. Als Analysegegenstand werden zunächst das gesamte Korpus und dann eine ausgewählte Prozedur im Zentrum der Analyse stehen. Bei der Beantwortung der Fragen werden sowohl quantitative als auch qualitative Auswertungsverfahren angewendet. Die Forschungsfragen, an denen sich das Untersuchungsvorgehen orientiert, sind folgende:

Wie gestaltet sich der Erwerb der Alltäglichen Wissenschaftssprache von mehrsprachigen Studierenden?

1. Zu welchem Zeitpunkt im Studium wird die AWS wie intensiv verwendet? Wird sie im Laufe der Schreibkarriere häufiger oder weniger häufig eingesetzt?
2. Auf welchen Ebenen (Gegenstand, Diskurs, Argumentation) wird die AWS eingesetzt?
3. Wie entwickeln sich die sprachlichen Möglichkeiten für die Umsetzung wissenschaftlicher Schreibhandlungen?
 - 3a. Inwiefern ist eine Erweiterung des Ausdrucksspektrums zu erkennen?
 - 3b. Inwiefern ist eine Anpassung an den *common sense* zu beobachten?
 - 3c. Inwiefern zeigen sich mit der Anpassung an den *common sense* verbundene Entwicklungsphänomene?

Die Forschungsfragen können auch als Schritte im Analyseverfahren in Hinsicht auf einen tieferen Dateneinblick betrachtet werden: Für die Beantwortung der ersten beiden Forschungsfragen bietet es sich an, die quantitative Verteilung der Daten im Korpus in den Blick zu nehmen. Für die dritte Forschungsfrage muss allerdings ein tiefergehender qualitativer Blick auf die Daten geworfen werden. Hierfür muss ein geeigneter Datenausschnitt herangezogen werden.

Die Basis und Referenz für alle Analysen bildet das Korpus, der sich aus den ausgewählten und annotierten Sätzen aus den jeweiligen Arbeiten zusammensetzt.

In Tabelle 3 ist die Anzahl der Wörter, die die Analyse umfasste, sowie der ausgewählten Sätze vermerkt. Diese Zahlen werden im Folgenden für die Interpretation der Daten herangezogen.

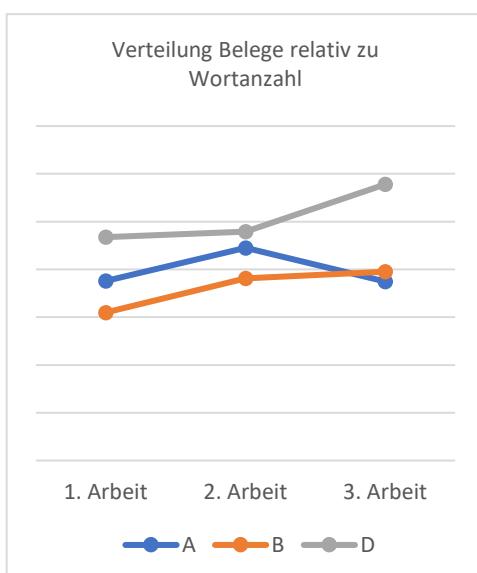
Arbeit	Wörter ⁴⁷	Sätze in Korpus
A1	3190	60
A2	6290	140
A3	3310	62
B1	4130	64
B2	3250	62
B3	7490	148
D1	1540	36
D2	2420	58
D3	2180	63

Tabelle 3: Übersicht über Arbeiten und Belege

⁴⁷ Die Wortanzahl wurde jeweils auf 10 gerundet. Vor der Wortzählung (durch das Wortzählprogramm in MS Word) wurden Literaturverweise, Kapitelbezeichnungen in Kopfzeilen, Seitenzahlen sowie direkte Zitate, die länger als drei Wörter waren, entfernt, um die Daten tatsächlich nur in Hinblick auf den selbst geschriebenen Text zu betrachten.

4.1. AWS-Einsatz im Lauf der Schreibkarriere – Beantwortung der Forschungsfrage 1

Zu welchem Zeitpunkt wird die AWS wie intensiv verwendet? Bringt die Schreibentwicklung einen vermehrten Einsatz der AWS mit sich?



Grafik 3: Verteilung der Belege relativ zur Wortanzahl

Um festzustellen, wie intensiv die AWS im Laufe der Schreibkarriere eingesetzt wird, bietet es sich an, einen Blick darauf zu werfen, wie viele Sätze mit AWS-Elementen in den jeweiligen Arbeiten der Teilnehmer*innen zu finden sind. Rechnet man die unterschiedlichen Umfänge der analysierten Daten heraus⁴⁸, ergeben sich die in Grafik 3 dargestellten Verteilungen bzw. Entwicklungen. Es fällt dabei auf, dass A und B bei ihren ersten beiden Arbeiten sehr ähnliche Entwicklungen aufweisen, As dritte Arbeit dann aber weniger und Bs dritte Arbeit mehr Belege aufweist. Bei D zeigt sich von der ersten auf die zweite Arbeit ein leichter, von der zweiten zur dritten Arbeit ein starker Anstieg. Zwei von drei Proband*innen verwendeten also im Laufe ihrer Schreibkarriere in immer mehr Sätzen Elemente der AWS.

Es ist jedoch fraglich, ob dieser rein quantitative Blick auch Aufschlüsse darüber geben kann, wie der Einsatz der AWS mit der Schreibentwicklung zusammenhängt. Eine Möglichkeit wäre nämlich auch, dass die Häufigkeit der Verwendung von Elementen der AWS auch mit den Themen bzw. Methoden oder auch mit dem Arbeitsaufwand der Texte zusammenhängt.⁴⁹ Ein Hinweis darauf, dass ein Rückschluss von diesen Daten auf die Entwicklung der AWS nicht funktioniert, wäre, dass auch dann, wenn die Anzahl der Wörter herausgerechnet wird, die längsten Arbeiten As und Bs (A2 und B3) den höchsten Anteil an Sätzen mit AWS-Elementen aufweisen. Das könnte darauf hinweisen, dass bei mehr Material, das zu organisieren ist, auch öfter die AWS zum Einsatz kommen muss, um sowohl das eigene Vorgehen nachvollziehbar

⁴⁸ Hierfür wurde die Anzahl der analysierten Sätze durch die Anzahl der Wörter der jeweiligen Arbeit dividiert.

⁴⁹ Es wäre interessant festzustellen, ob diese quantitativen Unterschiede mit dem Eindruck, den die Arbeiten auf Expert*innen machen, in Zusammenhang stehen. Ist zum Beispiel ein höherer Anteil an solchen Prozeduren mit einem besseren Eindruck verbunden?

zu machen als auch die verschiedenen wissenschaftlichen Gegenstände und Beiträge differenziert darstellen zu können. Solche Zusammenhänge können hier nicht tiefergehend untersucht werden, da die dafür nötigen Daten nicht zur Verfügung stehen und einige Zeit nach der Beendigung des Schreibprozesses nur schwierig einzuholen sind.⁵⁰

Um dennoch weiter in diese Richtung nachzuforschen, können aber die Anzahl der Literaturbelege in den Arbeiten dienen: In As Arbeiten ist zunächst ein Anstieg des AWS-Einsatzes und dann ein Rückgang zu beobachten. In A2 sind 25 und in A1 und A3 11 Quellen verarbeitet – in der Arbeit mit mehr Quellen wird also auch öfter die AWS verwendet und in den Arbeiten mit jeweils gleich vielen Quellen (A1 und A3 mit jeweils 11) ist auch der Anteil an Sätzen mit AWS-Verwendung fast gleich. Von D2 zu D3 wiederum zeigt sich ein deutlicher Anstieg der Sätze mit AWS-Elementen. Auch in diesem Fall weist D3 mit 17 Angaben mehr Quellen auf als D2 mit 13, der Unterschied an Quellen ist aber nicht so stark wie jener in der Verwendung der AWS. Der nur leichte Anstieg an AWS-Belegen im Vergleich zum starken Anstieg an Quellen von D1 (6) zu D2 (13) passt allerdings nicht zum vermuteten Zusammenhang zwischen Quellenzahl und AWS-Einsatz. Bei B zeigt sich bei jeder Arbeit eine Steigerung des Anteils an Sätzen mit AWS, auch die Quellenanzahl steigt bei jeder Arbeit (B1:12, B2: 17, B3: 24). Der Anstieg an Belegen und an Quellen ist allerdings nicht so parallel wie bei A. Es zeigt sich also keine gegenläufige Entwicklung – mehr Quellen, weniger AWS oder umgekehrt. Eine Untersuchung des Zusammenhangs zwischen AWS und verarbeitetem Material könnte also interessante Einblicke in die AWS bieten.

Wichtig ist auch zu bedenken, dass bei der Auswahl der AWS-Elemente deren Form eine geringere Rolle als das Umsetzen einer wissenschaftlichen Prozedur spielte. Auch dieser Aspekt schränkt die Aussagekraft der Ergebnisse ein.

Es lässt sich also nur der erste Teil der Forschungsfrage beantworten: B und D verwenden die AWS im Laufe ihrer Schreibkarriere intensiver, bei A intensiviert sich der Einsatz nur in der Arbeit aus der Mitte ihres Studiums. Der zweite Teil der Forschungsfrage, der auf eine Tendenz des Einsatzes im Laufe der Schreibkarriere abzielt, kann nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Die beobachteten Entwicklungen könnten auch auf andere Faktoren als die Schreibentwicklung zurückgeführt werden.

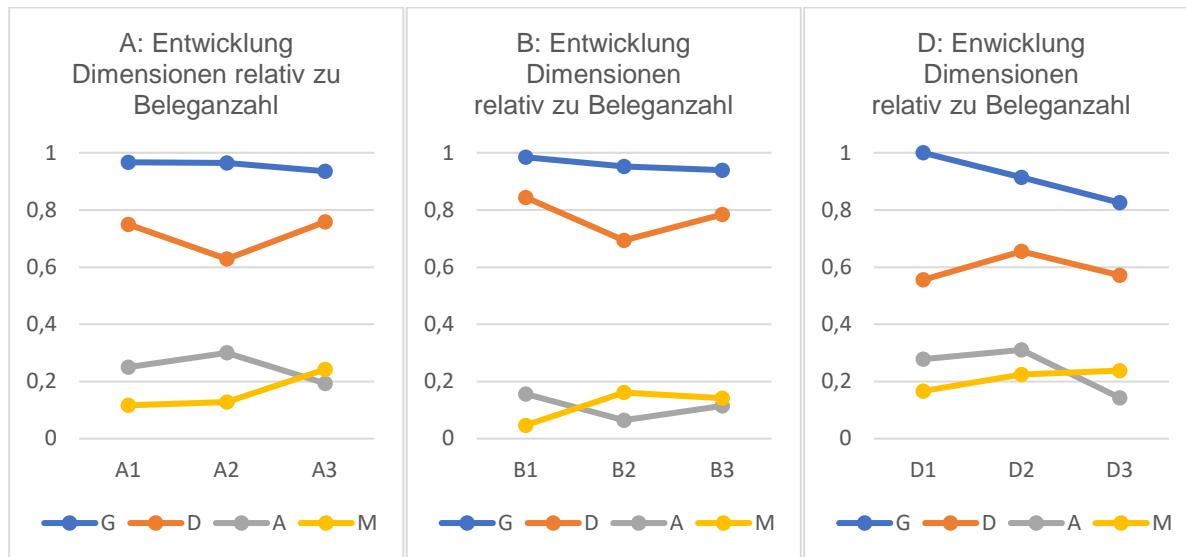
⁵⁰ Hierfür könnten beispielsweise Überarbeitungsprozesse oder Dauer des Schreibprozesses, aber auch Intensität der Auseinandersetzung mit dem Material, zur Verfügung stehende Zeit, Motivation berücksichtigt werden.

4.2. AWS und Textdimensionen – Beantwortung der Forschungsfrage 2

Auf welchen Ebenen (Gegenstand, Diskurs, Argumentation) wird die AWS in den Arbeiten eingesetzt? Zeigen sich Tendenzen im Laufe der Schreibkarriere?

Die Grafiken 4-6 zeigen die quantitative Verteilung der Belege in Bezug auf die zugeordneten Dimensionen.⁵¹ So kann nachvollzogen werden, wie die ausgewählten Sätze auf die Textdimensionen aufgeteilt sind. Die absoluten Zahlen sind in der Tabelle im Anhang unter „Grafiken und Tabellen“ aufgeführt. Jeder Satz kann dabei mehr als eine Dimension erfüllen, es handelt sich also nicht um Teilmengen einer Gesamtmenge an Belegen, sondern es gibt Überschneidungen.

Die Ergebnisse entsprechen Pohls (2010) Beschreibung des Reliefs eines wissenschaftlichen Textes: Die meisten Formulierungen in allen Arbeiten aller Teilnehmenden können der Gegenstandsdimension zugeordnet werden. Diese bildet so die „Basis“ der Texte. Bei allen Personen geht der Anteil dieser Dimension aber zurück, sie verwenden im Laufe ihrer Schreibkarriere also weniger Formulierungen der AWS, die den Gegenstand einbeziehen. Das könnte bedeuten, dass die Studierenden die AWS zunächst auch für die Gegenstandsbeschreibung einsetzen und später eher für die Textorganisation oder andere Texthandlungen.



Grafik 4: A: Entwicklung Dimensionen relativ zu Beleganzahl

Grafik 5: B: Entwicklung Dimensionen relativ zu Beleganzahl

Grafik 6: D: Entwicklung Dimensionen relativ zu Beleganzahl

⁵¹ Hierfür wurde die jeweilige Beleganzahl durch die Gesamtzahl an Prozeduren dividiert. Z.B. weist A1 58 Belege auf der Gegenstandsdimension auf und 60 Belege gesamt → $58/60 = 0,967$.

Die zweite Schicht des Reliefs bildet die Diskursdimension, auf die bei allen Teilnehmenden in allen Arbeiten auch am zweitmeisten Belege entfallen. A und D zeigen hier insgesamt eine positive Tendenz, in ihrer dritten Arbeit befinden sich mehr Belege als in ihrer ersten, in A2 befinden sich aber weniger und in D2 mehr Belege auf der diskursiven Dimension. Interessant ist hier die parallele Entwicklung von A und B, bei denen in der zweiten Arbeit weniger Belege dieser Dimension auftreten als bei der ersten. Bei beiden steigt der Wert bei der dritten Arbeit wieder an und liegt bei A leicht über, bei B leicht unter dem Wert der ersten Arbeit. Bs Arbeiten weisen also insgesamt eine negative Tendenz auf. Wichtig in Bezug auf die diskursive Dimension ist, dass bei dieser jeder Bezug zu einem Diskurs berücksichtigt wurde – auch wenn er auf der Gegenstandsdimension zu verorten oder indirekt war (siehe Erklärung der Kodierung in Kapitel 3.5.2.1.). Werden nur die Belege mit direktem Bezug zu einem fachlichen Diskurs bzw. die Verwendung von Fachbegriffen einbezogen, zeigt sich eine andere Entwicklung, die in der Grafik „Verteilung Anteil ‚reine‘ Diskursdimension“ in Anhang nachvollzogen werden kann. Der Anteil der Belege, die auf diese „reine“ Diskursdimension entfallen, bleibt bei A und D bei ihren ersten beiden Arbeiten gleich. Bei B steigt der Anteil hier stark an. Bei allen Teilnehmer*innen fällt der Anteil bei der dritten Arbeit jedoch stark ab. Auch der Anteil von „reinen“ Diskursbelegen an Diskursbelegen insgesamt sinkt bei allen Teilnehmer*innen (siehe Grafik „Verteilung Anteil ‚reiner‘ Diskurs an Gesamtdiskurs“ im Anhang). Die AWS scheint hier weniger für die „reine“ diskursive Dimension eingesetzt zu werden, sondern bei allen Teilnehmer*innen oft zur Darstellung eines „Gegenstandsdiskurses“ zu dienen. Besonders auffällig ist der besonders hohe Anteil an „reinen“ Diskursbelegen in Bs zweiter Arbeit, in der ein Vergleich zwischen zwei Sprachsystemen angestellt wird. Hierfür werden besonders viele Termini eingesetzt, wodurch dieser Dimension eine besondere Rolle zukommt: Das könnte auf eine Abhängigkeit dieser Dimension von Thema und Methode der Arbeit hinweisen. Inwiefern diese Dimension tatsächlich vom Thema der Arbeit abhängt, kann hier allerdings nicht festgestellt werden.

Am dritthäufigsten befinden sich die Belege aller Teilnehmenden bei der ersten Arbeit auf der argumentativen „Schicht“ des Reliefs. Hier weisen die Arbeiten aller Teilnehmer*innen eine negative Tendenz auf. Die Werte entwickeln sich bei A und D von der ersten zur zweiten Arbeit nach oben, fallen aber bei der dritten Arbeit ab. Bei B fällt der Wert der argumentativen Dimension von der ersten auf die zweite Arbeit, steigt bei der dritten Arbeit, bleibt aber unter dem Wert der ersten Arbeit. A und D weisen grundsätzlich einen höheren Anteil an Belegen in dieser Dimension auf – zwischen 14% (D3) und 31% (D2), B zwischen 6% (B2) und 16% (B1). Interessant ist, dass die Entwicklung der diskursiven und der argumentativen Dimension bei A

gespiegelt zu sein scheint (steigt argumentativ, sinkt diskursiv und umgekehrt) und bei B und D parallel (sinkt argumentativ, sinkt auch diskursiv). Ein größeres Korpus könnte einen interessanten tieferen Einblick in diese Zusammenhänge zwischen den beiden Dimensionen bzw. deren Interpretation ermöglichen, dies lässt der geringe Datenumfang dieser Arbeit allerdings nicht zu.

Die zusätzlich eingeführte metakommunikative Dimension überholt bei allen Teilnehmenden die argumentative Dimension, allerdings zu unterschiedlichen Zeitpunkten: Bei A und D bei der dritten Arbeit, bei B bereits bei der zweiten. Bei allen Teilnehmer*innen weist diese Dimension eine positive Tendenz auf, der Wert der dritten Arbeit ist also höher als der der ersten. As und Ds Arbeiten weisen außerdem einen stetigen Anstieg der Werte auf, während der Wert bei Bs zweiter Arbeit zunächst stark ansteigt und von der zweiten auf die dritte Arbeit leicht abfällt, wodurch argumentative und metakommunikative Belege fast den gleichen Wert erreichen. Die Entwicklung der metakommunikativen Dimension passt zu Pohls Ergebnissen, der auch ein Ansteigen metakommunikativer textorganisierender Passagen⁵² in den von ihm untersuchten Texten Studierender erkennen konnte und das als Hinweis auf eine eventuell erhöhte Leser*innenorientierung wertet, wobei er einschränkend darauf hinweist, dass hier auch die Länge der Texte eine Rolle spielen könnte (vgl. Pohl 2007: 393). Bei der vorliegenden Untersuchung wurde die Zahl der metakommunikativen Belege bereits durch die Zahl der gesamten AWS-Belege dividiert. Die Teilnehmer*innen setzen die AWS also tatsächlich vermehrt für die metakommunikative Dimension ein. Zudem bleibt die Tendenz zu mehr metakommunikativen Belegen auch bei Berücksichtigung der Länge der Arbeit bestehen: Wird die Wortanzahl herausgerechnet, zeigen sich die gleichen Tendenzen (siehe Grafiken „Entwicklung der Dimensionen relativ zu Wortanzahl“ zu A, B und D im Anhang). Auch die zuvor dargelegten Zusammenhänge der Intensität des AWS-Einsatzes mit der Zahl der verwendeten Quellen scheinen auf die metakommunikative Dimension keinen Einfluss zu haben. Es kann also bestätigt werden, dass sich die Teilnehmer*innen im Laufe ihrer Schreibkarriere vermehrt der metakommunikativen Dimension zuwenden. Dies könnte auch mit einer erhöhten Leser*innenorientierung bzw. einem höheren *common sense*-Bewusstsein zusammenhängen.

⁵² Pohl untersucht diese nicht als eigene Dimension, versteht darunter aber auch die Beschreibung der Arbeit bzw. des Textaufbaus.

Bei den Ergebnissen der quantitativen Analyse können Pohls Entwicklungsschritte nicht beobachtet werden: Es kommt weder zu einem Ansteigen der diskursiven Belege in der Mitte der Schreibkarriere noch zu einem Ansteigen argumentativer Belege, wenn die Schreibkarriere weiter fortgeschritten ist. Nur die für diese Studie hinzugefügte metakommunikative Dimension wird von allen Personen in ihrer dritten Arbeit öfter als in ihrer ersten Arbeit verwendet, wobei der Wert bei A und D bei der dritten Arbeit am höchsten ist und bei B bei der zweiten. Außerdem sinkt die Zahl der Belege auf der Gegenstandsdimension bei allen Teilnehmer*innen stetig. Das weist darauf hin, dass sie jeweils mehr Sätze formulieren, die keinen Bezug zum Gegenstand aufweisen. Dass die in Pohls Modell beschriebene Entwicklung nicht beobachtet werden kann, kann verschiedene Gründe haben, es gibt Hinweise darauf, dass eine Methode, die sich nur auf die Satzebene und die Textebene kaum einbezieht und quantitativ arbeitet, zu kurz greift, um diese von Pohl komplex aufgebauten Dimensionen erfassen zu können. Auf diese Hinweise soll im Folgenden eingegangen werden.

Ein einschränkender Aspekt ist jener, dass die Verteilung der argumentativen und metakommunikativen Dimension unabhängig von der Länge der Arbeiten ist, die Gegenstands- und Diskursdimension hingegen eine veränderte Verteilung aufweisen, wenn sie in Verhältnis zur Wortanzahl beobachtet werden statt in Verhältnis zur gesamten Beleganzahl (siehe Grafiken „Entwicklung Dimensionen relativ zu Wortanzahl“ zu A, B und D im Anhang). Diese Abhängigkeit kann allerdings nicht interpretiert werden, da hier zu viele mögliche Störfaktoren zusammenspielen würden: die Anzahl der Wörter pro Satz, die Anzahl der Belege pro Arbeit etc. Zudem kann die Auswirkung der Themen und Methoden auf die Dimensionen nicht ausgeschlossen werden. Bei einem rein quantitativen Blick auf die Daten kann dieser Einfluss nicht berücksichtigt oder ausgeschlossen werden. Die Ergebnisse sind daher eher als Abbildung des Textreliefs der einzelnen Arbeiten als der Entwicklung der Teilnehmer*innen zu betrachten. Der quantitative Überblick kann also einen Einblick in die Verteilung der Daten geben, aber keinen Rückschluss auf die Entwicklung der Schreibkompetenz im Sinne Pohls ermöglichen, da bei der Annotation die Dimensionen nur auf der Satzebene bestimmt werden und nur der Bereich der AWS in den Blick genommen wird, während Pohl die Dimensionen aus mehreren Blickwinkeln und auf mehreren Textebenen bestimmt. Durch diesen eingeschränkten Blick ist der Einfluss der Forschenden auch erheblich stärker einzuschätzen als bei einer multiperspektivischen Auseinandersetzung.

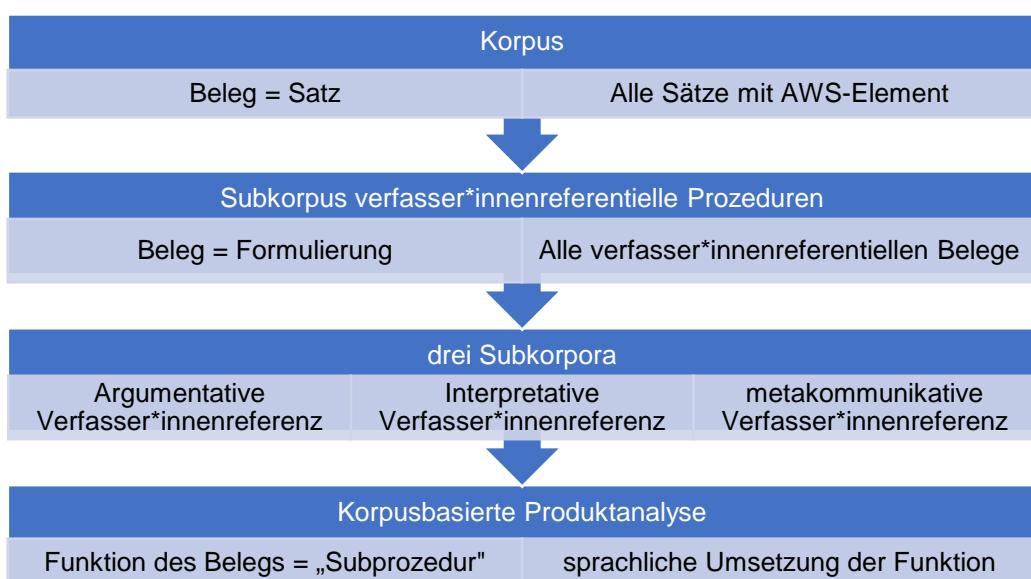
4.3. Die sprachliche Entwicklung – Forschungsfrage 3

Wie entwickeln sich die sprachlichen Möglichkeiten für die Umsetzung wissenschaftlicher Schreibhandlungen?

- a. Inwiefern ist eine Erweiterung des Ausdrucksspektrums zu erkennen?
- b. Inwiefern ist eine Anpassung an den *common sense* zu beobachten?
- c. Inwiefern zeigen sich mit der Anpassung an den *common sense* einhergehende Entwicklungsphänomene?

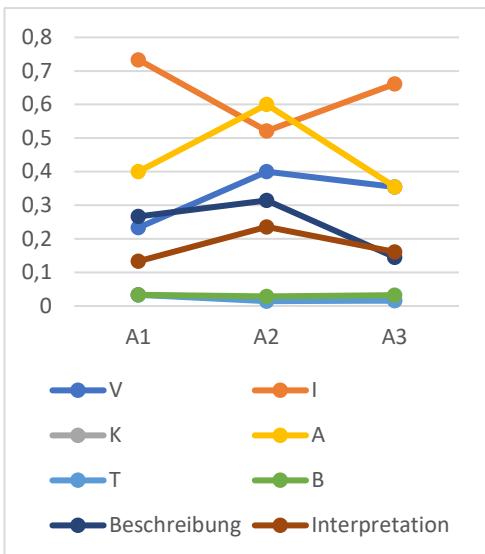
Für die Beantwortung dieser Forschungsfragen mussten zunächst geeignete Daten ausgewählt werden, um sie auf die sprachliche Entwicklung hin analysieren und auswerten zu können. Die Ergebnisse dieser Analyse können schließlich mit den Beobachtungen Steinhoffs verglichen werden, um festzustellen, ob sie zu den von ihm beobachteten Entwicklungsschritten passen.

4.3.1. Vorgehen

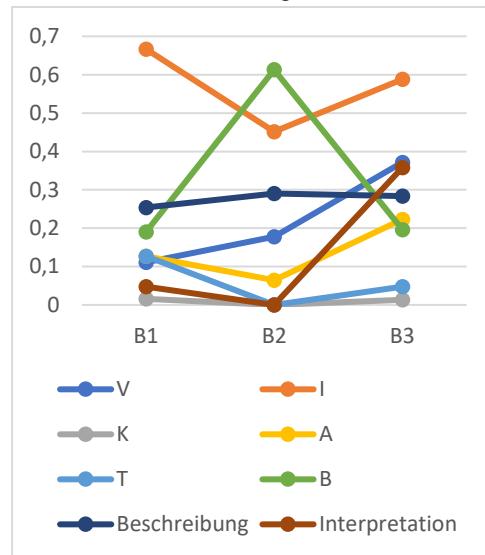


Grafik 7: Darstellung des Analysevorgehens

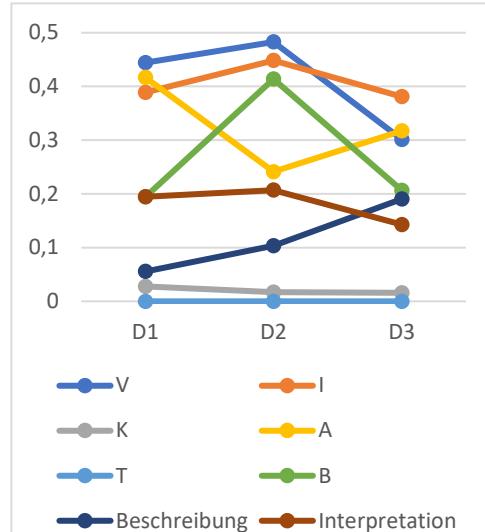
Grafik 7 bietet einen Überblick über das Vorgehen. Um die Entwicklung auf sprachlicher Ebene analysieren zu können, musste der Fokus von der Gesamtheit der Daten auf einen Ausschnitt verkleinert werden, der sinnvoll qualitativ analysiert werden kann. Es ist naheliegend, hier eine der Prozeduren (z.B. argumentativ, begriffsbildend etc.) heranzuziehen, da so die sprachliche Umsetzung von Sprachhandlungen mit derselben Funktion (z.B. Fazit ziehen oder Beurteilung) nachvollzogen werden kann und die Datenmenge auf eine Größe reduziert wird, die es erlaubt, sie qualitativ zu analysieren. Im Folgenden werden die Auswahl der Prozedur und die Zusammenstellung eines neuen Subkorpus beschrieben.



Grafik 8: A: Entwicklung der Prozeduren relativ zur Beleganzahl



Grafik 9: B: Entwicklung Prozeduren relativ zur Beleganzahl



Grafik 10: D: Entwicklung Prozeduren relativ zur Beleganzahl

4.3.1.1. Entwicklung des Procedureneinsatzes und Auswahl einer Prozedur

Es wurde zunächst festgelegt, dass die Prozedur, die qualitativ analysiert werden soll, möglichst unabhängig von Themen bzw. Methoden und außerdem in jeder Arbeit ausreichend Belege davon für eine tiefergehende Analyse vorhanden sein sollten. Um den dafür nötigen Überblick über die Verteilung der Daten zu erhalten, wurde eine Häufigkeitsanalyse anhand der Datengrundlage durchgeführt. Deren Ergebnisse sollen im Folgenden dargestellt werden. Die Verwendung der Prozeduren pro Proband*in pro Arbeit ist in den folgenden Grafiken 8-10 und im Anhang in den Grafiken „Entwicklung Prozeduren relativ zu Beleganzahl“ der jeweiligen Person zugeordnet dargestellt.

Zunächst konnten die konzessive, textkritische und begriffsbildende Prozedur ausgeschlossen werden, da sie jeweils bei zumindest einer Person zu wenige Belege aufwiesen.

Dann fielen beim Einsatz bestimmter Prozeduren Schwankungen auf, die mit den Themen und Methoden der Arbeiten zusammenhängen schienen: So kam die begriffsbildende Prozedur besonders oft in Texten vor, in denen viele Fachbegriffe eingesetzt wurden (z.B. B2) und das Verweisen auf Primärtexte bei literaturwissenschaftlichen Analysen schien (logischerweise) mit einem vermehrten Einsatz intertextueller Prozeduren einherzugehen (z.B. D2 und A1).

Die folgenden Beispiele sollen diese Zusammenhänge anschaulich machen: Bei der zweiten Arbeit der Teilnehmerin D handelt es sich um eine Textanalyse im Hinblick auf eine literarische Strömung, die sie in ihrer Arbeit definiert. Das erklärt die vergleichsweise häufige Verwendung von begriffsbildenden Prozeduren.

Ähnliches kann bei Teilnehmer B beobachtet werden, der in seiner zweiten Arbeit die Lautsysteme zweier Sprachen vergleicht und dafür viele Fachbegriffe einsetzt, die er durch begriffsbildende Prozeduren einführt. Seine dritte Arbeit ist eine Textanalyse, weshalb besonders viele intertextuelle, interpretative sowie textkritische Prozeduren zum Einsatz kommen. Teilnehmerin A wiederum behandelt in ihrer ersten und dritten Arbeit literaturwissenschaftliche Themen mit Rückgriff auf Primärliteratur, was den häufigen Einsatz intertextueller Prozeduren in diesen Arbeiten erklärt.

Aber nicht alle Häufigkeiten können mit einem potentiellen Zusammenhang mit Thema und Methode der Arbeit erklärt werden: Bei A finden sich zum Beispiel grundsätzlich weniger begriffsbildende Prozeduren als bei den anderen beiden Forschungspartner*innen, was nicht durch Themen oder Methoden erklärt werden kann.⁵³.

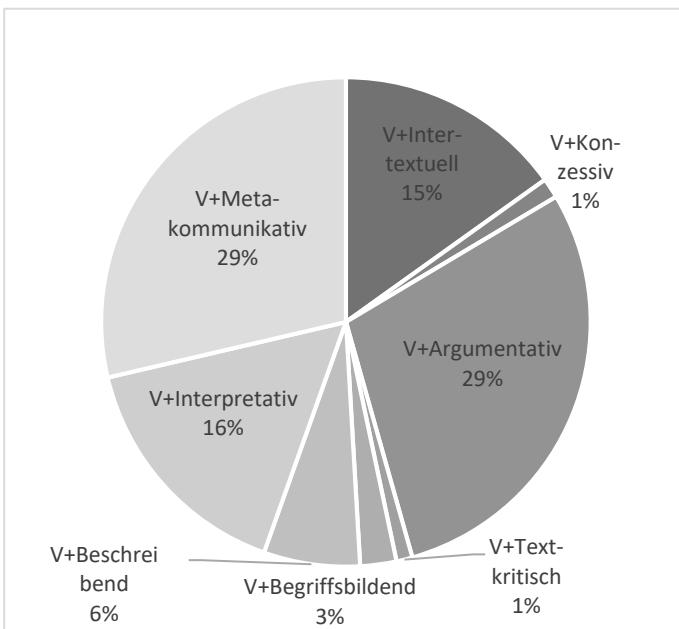
Auch für die Verwendung verfasser*innenreferentieller oder argumentativer Prozeduren kann diese Erklärung nicht angewandt werden, da jede Arbeit das Potential zu mehr oder weniger argumentativen Prozeduren hat und das Maß an Verweisen auf die Schreibenden selbst themen- und methodenunabhängig sein sollte.⁵⁴ Da die verfasser*innenreferentielle Prozedur allerdings am konstantesten von allen Teilnehmenden in allen Arbeiten eingesetzt wurde und bei B und D auch deutlich mehr Belege als die argumentative aufweist, wurde die verfasser*innenreferentielle Prozedur ausgewählt. Sie ist in allen Arbeiten ausreichend vorhanden und scheint nicht von äußeren Faktoren wie Thema oder Methode abhängig. Die als verfasser*innenreferentiell kodierten Sätze wurden in eine neue Excel-Datei übertragen und für jede*n Foschungspartner*in analysiert. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Analyse gemeinsam mit dem Vorgehen dargestellt werden.

⁵³ Auch der Einfluss persönlicher Vorlieben auf den Einsatz der Prozeduren könnte im Rahmen weiterer Forschungen untersucht werden.

⁵⁴ Die Entwicklung der Prozedurenverwendung und die Beziehung der Prozeduren untereinander werfen viele interessante Fragen auf, die hier allerdings nicht behandelt bzw. beantwortet werden können. Interessant ist zum Beispiel, dass Anstiege im Bereich intertextueller, begriffsbildender und interpretativer Prozeduren mit einem Abfall argumentativer Prozeduren einhergehen. Es wäre interessant, ob sich Studierende, wenn sie sich auf Disziplinen und Texte stützen können, weniger explizit argumentieren und diese Aufgabe „Dritten“ überlassen.

4.3.1.2. Verfasser*innenreferentielle Prozedur

Auffällig bei der Analyse der verfasser*innenreferentiellen Prozeduren war, dass sie sich häufig mit argumentativen und interpretativen Prozeduren überschnitten, also mehrere Funktionen erfüllten; die meisten „reinen“ verfasser*innenreferentiellen Prozeduren hatten eine metakommunikative Funktion⁵⁵ (siehe Grafik 11). Es schien sinnvoll, die Daten auf die Bereiche Interpretation, Argumentation und Metakommunikation aufzuteilen, da so die sprachliche Umsetzung einer Formulierungsabsicht besser nachvollzogen werden konnte. Die Sätze wurden nun auf Belege, die eine bestimmte Funktion erfüllten, unterteilt – die Belegzahl bildet nun also nicht mehr ganze Sätze, sondern einzelne Formulierungen ab (die Definition, wann ein Beleg vorlag, ist im Regelblatt im Anhang unter „Materialien für die Datenanalyse und -auswertung“ nachzulesen).



Grafik 11: Überschneidungen der Verfasser*innenreferenz mit anderen Prozeduren

Bei der Unterteilung wurde bei manchen Sätzen klar, dass zwar die verfasser*innenreferentielle Prozedur gemeinsam mit einer weiteren Prozedur in dem Satz vorkam, aber nicht mit ihr in direktem Zusammenhang stand, es sich also im Grunde nicht um eine wirkliche Kombination der beiden Prozeduren handelte. Ein Beispiel dafür ist das folgende:

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass seit dem [Zeitpunkt] von verschiedenen z berichtet wird, welche [Figur] als y darstellen, als y, die [Zitat] (A1, 5).

Dieser Satz wurde aufgrund des ersten Teils *Zusammenfassend kann gesagt werden* als verfasser*innenreferentiell kodiert. Im zweiten Teil des Satzes, *dass seit dem [Zeitpunkt] von verschiedenen z berichtet wird, welche [Figur] als y darstellen*, bezieht sich die Verfasserin auf andere Texte, also wurde der Satz auch als intertextuell markiert. Es handelt sich aber nicht um eine Kombination der beiden Funktionen in einer Formulierung. Eine wirkliche Kombination würde z.B. folgendermaßen aussehen und „intertextuelle Verfasser*innenreferenz“ genannt werden:

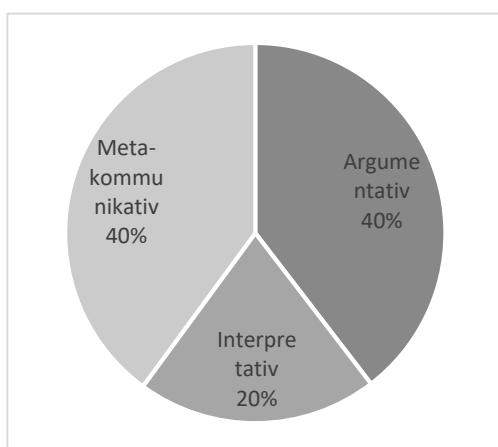
⁵⁵ Diese Dimension als einzige in diesen Vergleich miteinzubeziehen wurde deshalb als sinnvoll erachtet, da verfasser*innenreferentielle Prozeduren speziell Aussagen über den eigenen Text erlauben und somit ein besonderer Zusammenhang mit dieser Prozedur besteht.

An dieser Stelle möchte ich auf das Experteninterview verweisen und z, welche [Satzgefüge→SV] (D1, 7).

Das Ergebnis dieser Übertragung war eine neue Datengrundlage mit den Unterbereichen „interpretative Verfasser*innenreferenz“, „argumentative Verfasser*innenreferenz“ und „metakommunikative Verfasser*innenreferenz“, deren Zusammensetzung in Tabelle 4 und Grafik 12 dargestellt ist. Bei dieser Zusammenstellung fielen jene Belege heraus, bei denen die Verfasser*innenreferenz mit einer anderen Prozedur als der argumentativen, interpretativen oder metakommunikativen Dimension in Zusammenhang stand. Bei A waren das insgesamt zwei, bei B sieben und bei D fünf Belege.

Arbeit	Anzahl Belege			Summe Belege/Arbeit
	V+A	V+I	V+M	
A1	5	3	7	15
A2	48	10	23	64
A3	12	5	15	32
B1	2	2	3	7
B2	0	0	10	10
B3	18	27	21	66
D1	10	3	6	19
D2	10	6	13	29
D3	7	2	15	24
Summe Belege/Subprozedur:	112	58	113	

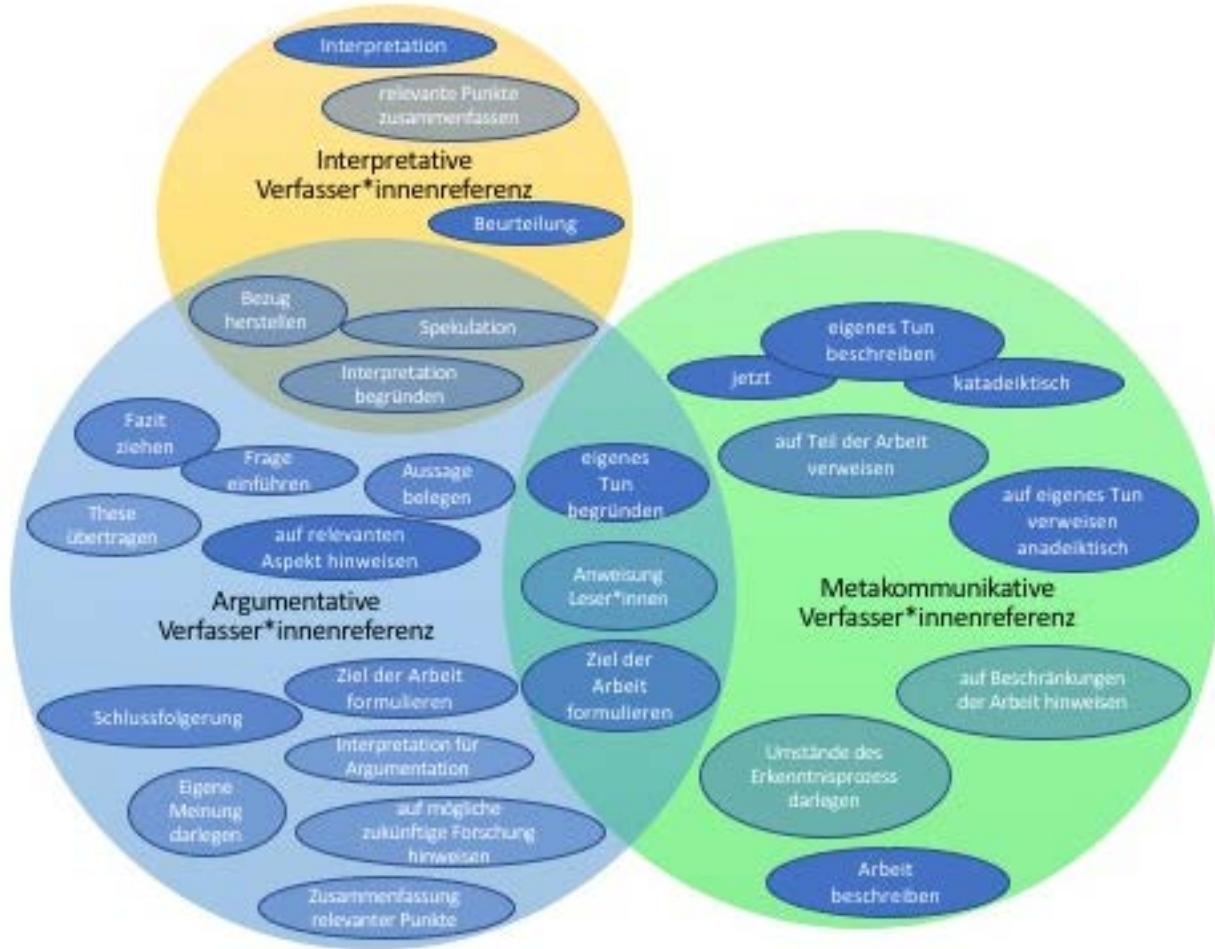
Tabelle 4: Korpus Verfasser*innenreferenz



Grafik 12: Übersicht Funktionen im Korpus der Verfasser*innenreferenzen

In den jeweiligen Unterbereichen wurde die korpusbasierte Produktanalyse durchgeführt. Das Vorgehen orientierte sich dabei an der lerner*innenorientierten Textanalyse (vgl. Nussbaumer 1996, siehe 3.5.). Zunächst wurde für jeden Beleg dessen spezifische Funktion („Subprozedur“) und deren sprachliche Umsetzung bestimmt (eine Übersicht dazu bietet Grafik 13). Subprozeduren sind Handlungen, die verschiedene Ausformungen einer übergeordneten Prozedur sind. Zum Beispiel kann eine metakommunikative Prozedur das eigene

Tun beschreiben oder auf das eigene Tun verweisen. Manche Subprozeduren erfüllen auch Funktionen von zwei übergeordneten Prozeduren. Die Subprozedur „das eigene Tun begründen“ erfüllt zum Beispiel eine metakommunikative und eine argumentative Funktion.



Grafik 13: Darstellung der drei untersuchten Bereiche der Verfasser*innenreferenz inkl. Subprozeduren

Subprozeduren in der Schnittmenge zweier Blasen erfüllen Funktionen beider Blasen, z.B. erfüllt „eigenes Tun begründen“ eine argumentative und eine metakommunikative Funktion. Je transparenter die Blasen um die Subprozeduren sind, von desto weniger Teilnehmer*innen wurde die Subprozedur verwendet: „Anweisung Leser*innen wurde also z.B. von weniger Teilnehmer*innen verwendet als „eigenes Tun begründen“.

4.3.2. Entwicklung des Ausdrucksspektrums – Forschungsfrage 3a

In diesem Kapitel soll die Frage, wie sich das Ausdrucksspektrum der Teilnehmer*innen im Laufe des Studiums entwickelte, beantwortet werden. Zu diesem Zweck wurde vor allem der Zusammenhang zwischen Subprozeduren und sprachlicher Realisierung in den Blick genommen. Die Ergebnisse werden dabei den jeweiligen Unterbereichen der Verfasser*innenreferenz und den Teilnehmer*innen zugeordnet.

4.3.2.1. Argumentative Verfasser*innenreferenz

Die argumentative Verfasser*innenreferenz unterscheidet sich insofern von argumentativen Prozeduren im Allgemeinen, als die Beteiligung der Schreibenden offenbar wird. Dies lässt einen Interpretationsspielraum zu: Was wird als „Beteiligung der Schreibenden“ definiert? Um die verfasser*innenreferentielle Argumentation von der Argumentation im Allgemeinen abzgrenzen, wurde die Thematisierung des Erkenntnisprozesses der/des Schreibenden als ausschlaggebend definiert. Anhand der beiden Subprozeduren „Spekulation“ und „Beurteilung“ soll dies nachvollziehbar werden: Beide Subprozeduren wurden im Zuge der Datenaufbereitung bereits als „Spekulationen“ bzw. „Beurteilungen“ erkannt und in den Kodierleitfaden als verfasser*innenreferentiell aufgenommen (siehe „Kodierleitfaden zu Handlungsprozeduren“ im Anhang). Somit wurden alle Beurteilungen und Spekulationen in die Analyse einbezogen. Im Zuge der genaueren Analyse fiel jedoch auf, dass Beurteilungen wie jene in Beispiel 1 kaum als verfasser*innenreferentiell gelten konnten, da sie sprachlich keinen Verweis auf den/die Verfasser*in aufwiesen. Andere jedoch bezogen sich direkt auf eine Wahrnehmung der schreibenden Person, wie in Beispiel 2.

- 1) *z verließ klar strukturiert, die [GS→SV] (D1, 4).*
- 2) *z war vernehmbar (D1, 4).*

Es wurde also entschieden, Beurteilungen, die den Erkenntnisprozess thematisieren, im Sample für die Analyse der Verfasser*innenreferenz zu belassen, und die übrigen im Nachhinein als nicht verfasser*innenreferentiell zu kodieren und den Kodierleitfaden anzupassen (siehe Beobachtungen zu Interpretation in Kapitel 4.3.2.2.). Ein weiteres Beispiel für den Einsatz dieser Regel und für die zwei Arten der Argumentation ist die Unterscheidung zwischen *ersichtlich werden* und *deutlich werden* (siehe Bsp. 3 und 4). Im Fall von *ersichtlich werden* ist die Perspektive der schreibenden Person, die ein Phänomen in einer Quelle *sieht* in der Formulierung enthalten. *Deutlich werden* hingegen bleibt auf der Seite der Quelle, *in der* etwas deutlich wird. Deshalb wurden nur die Belege, die *ersichtlich werden* enthielten als verfasser*innenreferentiell gewertet.

- 3) Dieses *z wird allein anhand der y ersichtlicher* (A2, 2).
 4) *Besonders deutlich wurde z im Werk des A, [GS → SV]* (A3, 3).

Dieses Vorgehen wurde bei allen unklaren Belegen angewandt. Die einzige Ausnahme bildet die Subprozedur Spekulation. Diese wurde immer als verfasser*innenreferentiell eingestuft, da eine Spekulation ohne Eingreifen der schreibenden Person kaum möglich ist, was an den folgenden Beispielen gezeigt werden soll:

Dies kann womöglich daran liegen, dass [Satzgefüge → SV] (A2, 18).

Dennoch wurden z als y wahrgenommen, dies ist womöglich auch der Grund dafür, weshalb [Satzgefüge → SV] (A3, 14).

Die argumentative Verfasser*innenreferenz weist besonders viele Unterfunktionen bzw. Subprozeduren auf. Bei allen drei Personen waren „das eigene Tun begründen“ und „auf einen relevanten Aspekt hinweisen“ zu finden. „Frage einführen“, „Aussage belegen“, „Fazit ziehen“, „Ziel der Arbeit formulieren“ und „Schlussfolgerung“ waren bei je zwei Teilnehmer*innen zu finden. Die übrigen Prozeduren wurden alle lediglich von einer Person eingesetzt. Die Subprozeduren „eigenes Tun begründen“, „Anweisungen an die Leser*innenschaft“ und „Ziel der Arbeit formulieren“ weisen auch eine metakommunikative und die Subprozeduren „Spekulation“, „Interpretation begründen“ und „Aussage belegen“ eine interpretative Funktion auf.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse der Unterbereiche der Verfasser*innenreferenz sowie deren sprachliche Umsetzung für jede Teilnehmer*in dargestellt.

Teilnehmerin A

Argumentativ	Ab.	Bel.	Verteilung	Subprozeduren	Sprachliche Umsetzung
	A1	5	4 Hauptteil 1 Conclusio	Aussage belegen (2) Spekulation (2) relevante Punkte zusammenfassen (1)	Konjunktiv II (2) ersichtlich werden (2)
	A2	48	5 Vorwort (1 davon in Fußnote) 36 Hauptteil (11 davon in Fußnote) 7 Resümee	auf relevanten Aspekt hinweisen (9) eigenes Tun begründen (8) Aussage belegen (6) Spekulation (6) Frage einführen (5) Interpretation für Argumentation (5) Fazit ziehen (5) Fazit ziehen + eigenes Tun begründen (1) These übertragen (1) eigene Meinung darlegen (1) auf mögliche zukünftige Forschung hinweisen (1)	X + Modalverb (im Konj. II) + Partizip II + „werden“ (16) Phrase (5) „hierbei stellt sich die Frage“ (4) X + Konjunktiv II (4) ersichtlich(er) werden (3) scheinen + Infinitiv (3) Adjektiv + sein (3) „aufgrund“ + Substantiv (3)
	A3	12	5 Vorwort (2 davon in Fußnote) 7 Hauptteil (1 davon in Fußnote)	Aussage belegen (5) eigenes Tun begründen (3) Spekulation (1) Frage einführen (1) auf relevanten Aspekt hinweisen (1) Fazit ziehen (1)	ersichtlich werden (4) Phrase (2)

Tabelle 5: Argumentative Verfasserinnenreferenz A

In allen Arbeiten As tauchen argumentative Verfasserinnenreferenzen auf, wobei die Häufung der Belege in ihrer zweiten Arbeit⁵⁶ besonders auffällt. Sie setzt sie dort mehr als neun Mal so oft wie in ihrer ersten und mehr als drei Mal so oft wie in der dritten Arbeit ein.

Hier bietet sich ein Vergleich mit der allgemeinen Verwendung der argumentativen Prozedur in ihren Arbeiten an (siehe Grafik 8 „Entwicklung Prozeduren A“ in Abschnitt 4.3.1.1. und im Anhang); auch bei der allgemeinen argumentativen Prozedur zeigt sich ein deutlicher Anstieg bei As zweiter Arbeit⁵⁷, wohingegen sie in ihrer dritten Arbeit wieder weniger argumentative Prozeduren verwendet als in der ersten (A1: 24; A2: 84; A3: 22). Bei den argumentativen *Verfasserinnenreferenzen* zeigt sich eine gegenteilige Tendenz: Die dritte Arbeit weist mehr als doppelt so viele Belege auf (12) wie die erste (5). In ihrer dritten Arbeit scheinen Verfasserinnenreferenz und Argumentation also öfter zusammenzufallen. Da die Belegzählung in den beiden Fällen aber unterschiedlich funktioniert, kann diese Annahme nicht sinnvoll überprüft werden, da hierfür eine eingehende Analyse aller argumentativen Belege notwendig wäre.

Die Belege konzentrieren sich in allen Arbeiten auf den Hauptteil. In der zweiten Arbeit sind zudem besonders viele argumentative Verfasserinnenreferenzen in Fußnoten (12 von 48 Belegen).

A2 weist auch besonders viele unterschiedliche Subprozeduren (12) auf, nur „Aussage belegen“ und „Spekulation“ kommen in allen ihren Arbeiten vor. Sie ist ferner die einzige Teilnehmerin, bei der Spekulationen auftauchen. Ab der zweiten Arbeit kommen auch „Frage einführen“, „auf relevanten Aspekt hinweisen“, „eigenes Tun begründen“ und „Fazit ziehen“ zu den Subprozeduren dazu und werden auch in der dritten Arbeit weiterverwendet.⁵⁸ In As zweiter Arbeit findet sich außerdem die einzige Äußerung der eigenen Meinung im gesamten Korpus. Die „Zusammenfassung relevanter Punkte“ taucht wiederum nur in der ersten Arbeit auf.

Sprachliche Umsetzung

Bei der argumentativen Verfasserinnenreferenz ist ein deutlicher Anstieg der Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“* zu beobachten – allerdings nur von der ersten zur zweiten. In Arbeit 3 verwendet A diese Konstruktion nicht mehr für argumentative Verfasserinnenreferenzen. Die Konstruktion wird in A2 für beinahe alle vorkommenden Subprozeduren eingesetzt, wobei die Modalverben *können*, *sollen*, *dürfen* und *müssen* verwendet und zwei Mal auch

⁵⁶ Mit „erster“, „zweiter“ oder „dritter Arbeit“ ist im Folgenden immer die jeweilige untersuchte Arbeit gemeint.

⁵⁷ As zweite Arbeit weist auch dann mehr argumentative Verfasser*innenreferenzen auf als ihre anderen Arbeiten, wenn die Länge der Arbeiten berücksichtigt wird (siehe Grafik „A: Entwicklung Prozeduren relativ zu Wortanzahl“ im Anhang).

⁵⁸ Im Rahmen einer tiefergehenden Analyse könnte untersucht werden, ob sich in der ersten und zweiten Arbeit tatsächlich öfter Argumentationsstrände durchziehen als bei der ersten und ob „Frage einführen“, die zugehörige „Spekulation“ und „Fazit ziehen“ in dieser Reihenfolge auftreten.

in den Konjunktiv II gesetzt werden. Auf die Verwendung dieser Konstruktion wird in Abschnitt 4.3.4.1. näher eingegangen.

Die einzige Subprozedur, deren Entwicklung tatsächlich nachvollzogen werden kann, ist „Aussage belegen“. Hier entwickelt sich die sprachliche Umsetzung von der ausschließlichen Verwendung von *ersichtlich werden* (A1) über den Einsatz von vier verschiedenen Formulierungen hin wieder zum ausschließlichen Gebrauch von *ersichtlich werden* bzw. *klar werden*.

Aussage belegen:

A1:

- 1) **Anhand des [Text] wird ersichtlich, dass das Verständnis, welches von [Figur] vermittelt wird der der y und des x ist (A1,11).**
- 2) **Anhand dieser Ausführungen wird ersichtlich, dass [Figur]. Aufgrund des Konzepts von A das [Zeitalter] überlebte, [NS→SV] (A1, 14).**

A2:

- 3) **Dieses z wird allein anhand der y ersichtlicher (A2,2).**
- 4) **Ein Blick auf die Statistik zeigt, dass [NS→SV] (A2, 3-4).**
- 5) **Ein Blick auf die Statistik in [Ort] belegt z (A2, 4).**
- 6) **In Anbetracht dieser z scheint y, bzw. auch x eine Affinität zur w bzw. zur v zu haben (A2, 6).**
- 7) **Als Beispiele dafür können z oder y oder x herangezogen werden (A2, 6-7).**
- 8) **Auch während [Zeit] [GS→SV] wird ersichtlicher, dass es sich hierbei um keinen z handelte, sondern um ein y (A2, 10).**

A3:

- 9) **[HS→SV], dies wird auch [Text] ersichtlich (A3, 6).**
- 10) **Anhand der [Textsorten] wird auch x ersichtlich, denn [Textsorten] zufolge [HS→SV] (A3, 7, Fußnote).**
- 11) **Dies wird auch bei der Lektüre ersichtlich, denn [Zitat] (A3, 9).**
- 12) **Aus diesem Zitat wird z klar: (A3, 10).**
- 13) **[Dies wird auch bei der Lektüre ersichtlich, denn [Zitat] (A3, 9).]**
- 14) **Hierbei wird z ersichtlich: (A3, 11).**

Besonders viele unterschiedliche Formulierungsvarianten gibt es in As Texten für die Subprozedur „eigenes Tun begründen“, die im Abschnitt 4.3.4.10. näher behandelt wird.

Bei den in den drei Arbeiten von A verwendeten (nominalisierten) Verben und Kollokationen⁵⁹ lässt sich der Einsatz von *ersichtlich werden*, der mit jeder Arbeit steigt, beobachten. Der

⁵⁹ In den Abschnitten zu Verben werden Verben oder von Verben abgeleitete Formulierungen (Substantivierungen, Adjektivierungen etc.) und deren Kollokationen angeführt (Präpositionen, Substantive u.a., die mit den Verben auftreten). Die Verben werden soweit möglich im Infinitiv wiedergegeben, außer es würde die Formulierung unverständlich machen. Die Beispiele werden also nicht genauso wiedergegeben wie in der jeweiligen Arbeit.

Einsatz der Subprozedur „auf einen relevanten Aspekt hinweisen“ erklärt das Auftauchen von *außer Betracht lassen* in der zweiten Arbeit. Dort werden auch besonders oft *Fragen gestellt* und *beantwortet*, was in den beiden anderen Arbeiten nicht der Fall ist. In der zweiten Arbeit sind außerdem u.a. Kollokationen mit *Theorie*, *These*, *Regel* und *Beispiel* zu finden, während die erste und dritte Arbeit keine Kollokationen mit Substantiven aufweisen.

A1: *ersichtlich werden* (2x), *sagen*

A2: *auf Regel zurückführen*, *Aussage untermauern*, *außer Betracht lassen* (3x), *beachten*, *beantworten* (2x), *begründen*, *Beispiele heranziehen*, *belegen*, *beleuchten*, *bemerkenswert* (2x), *einbetten*, *ersichtlich werden* (4x), *Frage stellen* (4x), *Fragen beantworten*, *heißen*, *in Anbetracht*, *liegen an*, *nach rekonstruieren*, *sagen* (2x), *scheinen* (3x), *Analogie geben*, *Schlüsse ziehen*, *sein* (3x), *Theorie vorstellen*, *These anwenden*, *versuchen*, *zeigen*

A3: *eingehen auf*, *ersichtlich werden* (4x), *formulieren*, *hervorgehen*, *klar werden*, *sein*, *Selektion*, *Reduktion*

In Bezug auf die argumentative Verfasserinnenreferenz lassen sich folgende Beobachtungen zusammenfassen: A scheint in der Lage, bei einem größeren Spektrum an unterschiedlichen argumentativen Formulierungsfunktionen auch ein größeres Spektrum unterschiedlicher Formulierungen einzusetzen. Die Verteilung der Formulierungen ist dabei nicht wahllos, bestimmte Formulierungen werden für bestimmte Funktionen eingesetzt. Dabei fällt die Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“* auf, die für die Realisierung von insgesamt sieben Subprozeduren in A2 und gar nicht in A3 eingesetzt wird, während *ersichtlich werden* in A2 für zwei und in A3 für eine Subprozedur eingesetzt wird. Manche Formulierungen scheinen also flexibler einsetzbar oder A hat für sie noch keine Entscheidung über eine präferierte Funktion getroffen, während andere klar bestimmten Subprozeduren zugeordnet sind. Außerdem scheint sie bei einem erhöhten Bedarf an unterschiedlichen Formulierungen auch vermehrt auf Kollokationen zurückzugreifen. Das kann aber auch mit anderen Faktoren der jeweiligen Arbeit zusammenhängen. Alles in allem ist eine grundsätzliche Aussage darüber, ob sich As Ausdrucksspektrum erweitert hat oder nicht, aufgrund der ungleichmäßigen Verteilung der Belege nicht möglich.

Teilnehmer B

Argumentativ	Arbeit	Belege	Verteilung	Subprozeduren	Sprachliche Umsetzung
	B1	1	1 Hauptteil	auf relevanten Aspekt hinweisen (1)	„man“ + müssen + Infinitiv (1)
	B2	0			
	B3	14	2 Einleitung 12 Hauptteil	auf relevanten Aspekt hinweisen (4) Schlussfolgerung (4) eigenes Tun begründen (4) Interpretation begründen (1) Ziel der Arbeit formulieren (1)	X + sein + Infinitiv + „zu“ (4) Phrase (3) Modalverb (im Konj. II) + Partizip II + werden (4)

Tabelle 6: Argumentative Verfasserreferenz B

Teilnehmer B verwendet argumentative Verfasserreferenzen in seiner ersten Arbeit einmal, alle anderen Belege sind in seiner dritten Arbeit. Argumentative Prozeduren im Allgemeinen kommen zwar in seiner dritten Arbeit ebenfalls am häufigsten vor, sind aber auch in seinen anderen Arbeiten vorhanden (B1: 8, B2: 4, B3: 32). Argumentationen scheinen im Laufe seiner Schreibkarriere also häufiger verfasserreferentiell formuliert zu sein.⁶⁰

In Bezug auf die Entwicklung des Einsatzes der Subprozeduren lassen sich aufgrund der wenigen Belege aus den ersten beiden Arbeiten keine Tendenzen ableiten. Deshalb beziehen sich alle folgenden Erläuterungen auf Bs dritte Arbeit. Dort finden sich die meisten argumentativen Belege im Hauptteil der Arbeit, wobei die meisten Belege die Subprozeduren „auf einen relevanten Aspekt hinweisen“, „Schlussfolgerung“ und „eigenes Tun begründen“ umfassen. Zudem begründet B einmal eine Interpretation und formuliert das Ziel seiner Arbeit.

Sprachliche Umsetzung

B realisiert argumentative Verfasserreferenzen vor allem mithilfe von Modalverben in den Konstruktionen *lassen* + „sich“ + *Infinitiv* (ein Beleg), *lassen* + „darauf“ + *schließen*, *Modalverb* + „man“ (ein Beleg) und *Modalverb* + *Partizip II* + „werden“ (vier Belege). Bei letzterer Konstruktion verwendet er *müssen* für das Hinweisen auf einen relevanten Aspekt, *müssen* verwendet er in Kombination mit *man* bereits in seiner ersten Arbeit für diese Prozedur. *Können* setzt B für eine Schlussfolgerung, sowie im Konjunktiv II für die Begründung einer Interpretation.

Modalverben bzw. Modalverb + Konjunktiv II + werden:

B1:

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

B2: -

B3:

Bedingt durch die Verfügbarkeit reichlichen z und y-Materials und dieser x lässt es sich gut [Disziplin]-ig analysieren (B3, 2).

⁶⁰ Auch hier ist keine sinnvolle Schlussfolgerung möglich, da die Belegzählung unterschiedlich funktioniert.

z hat meistens eine y-ige Bedeutung, während x hier w-ig verstanden wird, wodurch [Person] v vorgeworfen werden kann (B3, 11).

Dies lässt darauf schließen, dass [GS→SV] (B3, 12).

[HS→SV], wobei angemerkt werden muss, dass diese z auch y-ig verstanden werden kann (B3, 17).

Grundsätzlich muss angemerkt werden, dass [GS→SV] (B3, 19).

In diesem Fall könnte man ebenfalls eine z wahrnehmen, da das y wie eine x aufgefasst werden könnte (B3, 21).

Außerdem verwendet er häufig eine *sein + „zu“ + Infinitiv*-Konstruktion, die er für zwei Subprozeduren – „auf einen relevanten Aspekt hinweisen“ und „Schlussfolgerung“ – einsetzt.

Es kann keine Tendenz in Bezug auf eine potentielle Erweiterung des Ausdrucksspektrums festgestellt werden. Auch in Bezug auf die verwendeten Verben kann aufgrund der geringen Belegzahl keine Tendenz festgestellt werden. Es fällt allerdings das relativ große Spektrum an unterschiedlichen Verben auf.

B1:

unterscheiden zwischen

B3:

als Grundlage dienen, analysieren, anmerken (3x), annehmen, auffassen, erwähnen, Konzepte vorstellen, schließen auf, von großer Bedeutung sein, vorwerfen, zum Ziel haben, zuordnen

Teilnehmerin D

	Arbeit	Belege	Verteilung	Subprozeduren	Sprachliche Umsetzung
Argumentativ	D1	10	1 Einleitung 9 Hauptteil	eigenes Tun begründen (3) Fazit ziehen (2) Aussage belegen (2) auf relevanten Aspekt hinweisen (2) Frage einführen (1)	X + lassen + „sich“ + Infinitiv (3)
	D2	11	1 Abstract 3 Einleitung 5 Hauptteil 2 Conclusio	eigenes Tun begründen (4) Frage einführen (2) Fazit ziehen (2) Ziel der Arbeit formulieren (2) Schlussfolgerung (1)	Phrase (4) X + lassen + „sich“ + Infinitiv (2) X + sein + Adjektiv (2)
	D3	7	2 Einleitung 2 Aufbau und Gliederung 1 Definitionen 1 Resümee 1 Ausblick und Fazit	Fazit ziehen (2) auf mögliche zukünftige Forschungen hinweisen (1) eigenes Tun begründen (1) Ziel der Arbeit formulieren (1) Anweisung Leser*innen (1) auf relevanten Aspekt hinweisen (1)	X + Modalverb + Partizip II + „werden“ (2) X + sein + Infinitiv + „zu“ (2)

Tabelle 7: Argumentative Verfasserinnenreferenz D

Alle drei Arbeiten Ds weisen verfasserinnenreferentielle Argumentationen auf, wobei ein leichter Rückgang der Belegzahl von der zweiten auf die dritte Arbeit zu erkennen ist. Im Vergleich dazu weist die argumentativen Prozedur im Allgemeinen aber eine gegenläufige Tendenz auf

(D1: 15, D2: 14, D3: 20). Es scheint, als wären die Argumentationen Ds in ihrer zweiten Arbeit weniger und in ihrer letzten Arbeit stark reduziert verfasserinnenreferentiell.⁶¹

Die Belege befinden sich bei ihrer ersten Arbeit noch überwiegend im Hauptteil, bei ihrer zweiten Arbeit weist dieser allerdings bereits weniger Belege auf als einleitende und abschließende Teile gemeinsam. In der dritten Arbeit sind keine Belege mehr im Hauptteil zu finden, sondern nur noch in den Einleitungs- und Schlussteilen.

„Eigenes Tun begründen“ und „Fazit ziehen“ kommen in allen Arbeiten vor, „Frage einführen“ nur in den ersten beiden. In der dritten Arbeit kommen zusätzlich die Subprozeduren „Anweisung an die Leser*innen“ sowie „zukünftige Forschungen, Argumentation weiterdenken“ hinzu.

Sprachliche Umsetzung

D verwendet besonders viele unterschiedliche Konstruktionen für die sprachliche Umsetzung der Subprozeduren. Es gibt in jeder Arbeit nur maximal zwei Konstruktionen, die zumindest zwei Mal für argumentative Verfasserinnenreferenzen eingesetzt werden. Besonders fällt der Einsatz der Modalverben auf. Diese werden vor allem in der Form *lassen + „sich“ + Infinitiv* (D1: 3, D2: 2, D3: 0) und dann in der Konstruktion *Modalverb + Partizip II + werden* (D1: 1, D2: 1, D2: 2) eingesetzt. Besonders stark vertreten sind Modalverben bei der Subprozedur „Fazit ziehen“, die nur einmal ohne ein Modalverb umgesetzt ist und in der dritten Arbeit mit der Konstruktion *können + Partizip II + werden* umgesetzt wird. Diese Subprozedur wird in Abschnitt 4.3.4.1. näher analysiert. In der dritten Arbeit verwendet D außerdem zwei Mal die Konstruktion *sein + „zu“ + Infinitiv* (Analyse in Abschnitt 4.3.4.5.). D verwendet auffällig häufig Phrasen in ihren Arbeiten, die sich vor allem in ihrer zweiten Arbeit häufen, während in der dritten nur noch eine Phrase vertreten ist. Sie scheint also zunehmend auf bestimmte Konstruktionen zurückzugreifen.

⁶¹ Auch hier ist keine sinnvolle Schlussfolgerung möglich, da die Belegzählung unterschiedlich funktioniert.

Die Verben, die D für argumentative Verfasserinnenreferenzen verwendet, sind sehr unterschiedlich. Außer *feststellen* (D2 und D3) wiederholt sich kein einziges Verb. Interessant ist, dass Kollokationen mit *Frage* in der ersten und zweiten, aber nicht in der dritten Arbeit auftauchen. In ihrer dritten Arbeit kommt zudem das erste Mal die Formulierung *betrachten als* vor.

D1:

formulieren, Frage stellen, Grundstein legen, ins Gewicht fallen, Kernaussage herausfiltern, pauschalisieren, sehen als, verallgemeinern, vernachlässigen, verweisen auf

D2:

an der Ordnung sein, feststellen, Frage ist zu klären offen, Frage wirft sich auf, Merkmale definieren/zusammenfassen, Synthese kreieren, Verknüpfung herstellen/vorstellen, Ziel der Arbeit sein

D3:

anmerken, betrachten als, festhalten, feststellen, Thema der Arbeit sein, Vergleich anstellen

Auch bei D scheint sich die sprachliche Realisierung der Subprozeduren eher auf bestimmte Formulierungen zuzubewegen: Sie verwendet zunächst acht, dann sechs und schließlich fünf verschiedene sprachliche Realisierungen für argumentative Verfasserinnenreferenzen. Auch wenn die unterschiedliche Belegzahl berücksichtigt wird, bleibt eine Tendenz zu weniger sprachlichen Realisierungen pro Beleg. Insbesondere, da Phrasen in A2 als eine sprachliche Realisierung gezählt werden, aber sehr unterschiedlich sind, kann also von einer Ausbildung einer Formulierungspräferenz ausgegangen werden.

Zusammenfassung

Die argumentative Verfasser*innenreferenz lässt kaum Schlüsse auf eine etwaige Erweiterung des Ausdrucksspektrums zu, da die Beleganzahl bei keiner Person ausreichend bzw. günstig verteilt ist. Sie bietet allerdings erste Hinweise für Hypothesen, wie sich das Ausdrucksspektrum entwickelt. Die Ergebnisse zeigen bei allen Teilnehmer*innen eher eine Entwicklung hin zu bestimmten Formulierungen, die für bestimmte Zwecke eingesetzt werden, als eine Erweiterung. Es scheint eine „Auswahl“ stattzufinden und es scheinen sich Präferenzen herauszubilden, die manchmal auch wieder verworfen werden. Das zeigt sich zum Beispiel bei A, wenn sie die Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“* bis zur zweiten Arbeit intensiv verwendet und bei der dritten Arbeit nicht mehr. Hingegen kommt *ersichtlich werden* in allen ihren Arbeiten und schließlich nur noch für die Subprozedur „Aussage belegen“. Auch in Ds Arbeiten zeigt sich eine Tendenz zu einem kleineren Spektrum an Formulierungen, um argumentative Verfasserinnenreferenzen umzusetzen.

Die Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass es den Teilnehmer*innen möglich ist, ihr Ausdrucksspektrum bei Bedarf zu erweitern: A verwendet in ihrer längsten Arbeit, die auch

überdurchschnittlich viele argumentative Formulierungen aufweist, besonders viele unterschiedliche sprachliche Realisierungen und setzt auch mehr Kollokationen ein. In dieser Arbeit befinden sich die Belege auch das erste Mal in Fußnoten, eventuell erweitert sie also auch das Textteilspektrum, um die Menge an Inhalt verarbeiten zu können.

Besonders auffallend ist die Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“*, die von allen Teilnehmer*innen für argumentative Verfasser*innenreferenzen eingesetzt wird. Darüber hinaus wird *lassen + „sich“ + Infinitiv* vor allem von D, aber auch von B, verwendet. B verwendet wiederum häufiger *sein + „zu“ + Infinitiv*, das auch bei D auftaucht. Ebenso zeigen sich aber auch persönliche Vorlieben, wie *ersichtlich werden* bei A und der Einsatz von Phrasen bei D.

4.3.2.2. Interpretative Verfasser*innenreferenz

Interpretative Prozeduren beziehen sich wie argumentative Prozeduren entweder auf die interpretierende Person oder die interpretierte Quelle. Dies soll anhand einiger Beispiele anschaulich gemacht werden: Die folgende Formulierung fokussiert den Text und formuliert die Interpretation in Form einer Feststellung:

Teilweise werden [Gruppe] in diesem z wie y dargestellt und [...] (B3, 11).

Die folgende Interpretation fokussiert hingegen die schreibende Person:

Es könnte der Eindruck erweckt werden, dass [Gruppe] z-ig dargestellt werden, wobei im Allgemeinen y x oft nachgesagt werden, egal [GS→SV] (B3, 10).

Bei der schreibenden Person wurde ein bestimmter *Eindruck erweckt* und sie stellt genau diesen Prozess in den Fokus der Formulierung. Hier werden lediglich Beispiele der zweiten Art präsentiert, also solche, die auch den/die Schreibende miteinbeziehen.

Die von mindestens zwei der Forschungspartner*innen verwendeten verfasser*innenreferentiellen Interpretationen waren „Beurteilung“, „Interpretation“ und „Aussage belegen“. „Relevante Punkte zusammenfassen“, „Interpretation begründen“, „Spekulation“ und „Bezug herstellen“ waren jeweils bei einer Person in zumindest einer Arbeit zu finden. Die Subprozeduren „Spekulation“, „Interpretation begründen“ und „Aussage belegen“ weisen ebenfalls eine argumentative Funktion auf.

Teilnehmerin A

Interpretativ	Arbeit	Belege	Verteilung	Subprozeduren	Sprachliche Umsetzung
	A1	3	2 Hauptteil 1 Conclusio	Aussage belegen (2) Spekulation (1)	ersichtlich werden (2)
A2	10	3 Vorwort 6 Hauptteil (2 davon in Fußnote) 1 Resümee	Interpretation (6) Aussage belegen (3) Beurteilung (1)	ersichtlich(er) werden (3) sich wiederfinden (2)	
A3	4	4 Hauptteil	Aussage belegen (4)		ersichtlich werden (2)

Tabelle 8: Interpretative Verfasserinnenreferenz A

A verwendet die meisten interpretativen Verfasserinnenreferenzen in ihrer zweiten Arbeit, in der ersten und dritten Arbeit verwendet sie sie jeweils weniger als halb so oft. Diese Verteilung ist parallel zu der der interpretativen Prozedur im Allgemeinen (A1: 8, A2: 33, A3: 10). Die Belege sind bei der ersten Arbeit in Hauptteil und abschließendem Teil, bei der zweiten zusätzlich auch im einleitenden und in der dritten Arbeit nur im Hauptteil zu finden. A verwendet interpretative Verfasserinnenreferenzen in ihrer ersten und dritten Arbeit am häufigsten, um Aussagen zu belegen. In ihrer dritten Arbeit setzt sie sie vor allem für Interpretationen ein, die aber, wie alle übrigen Subprozeduren, nur in einer Arbeit vorkommen.

Sprachliche Umsetzung

Mehr als die Hälfte der Belege (neun von 17) entfallen auf die Subprozedur „Aussage belegen“, die auch eine argumentative Verfasserinnenreferenz ist. Deshalb ist hier eine ähnliche Häufigkeit von *ersichtlich werden*, womit A diese Subprozedur beinahe immer umsetzt, festzustellen. In jeder Arbeit entfallen zumindest die Hälfte aller Belege auf diese Konstruktion, ihre Entwicklung wird in Abschnitt 4.3.4.6. genauer analysiert. Das ist auch die einzige Subprozedur, die in allen Arbeiten vorkommt, wohingegen es sonst keine sprachlichen Mittel gibt, die öfter als ein Mal auftreten. Während für eine Subprozedur also immer dieselbe Formulierung eingesetzt wird, zeigt sich bei den übrigen Prozeduren keinerlei Präferenz. Das zeigt sich zum Beispiel an der Subprozedur „Interpretation“, die in A2 auf fünf unterschiedliche Arten umgesetzt ist:⁶²

Diese z finden sich auch im Konzept der z wieder: (A2, 2).

Anhand der [Text] werden einige Parallelen zur y ersichtlich (A2, 7).

Dieses Gegensatzpaar z und y findet sich auch sehr oft in Zusammenhang mit x wieder (A2, 8, Fußnote).

z ist als z im Kontext zum y und zum x der [GS→SV], einzubetten (A2, 9, Fußnote).

Diesen Gedenken weitergesponnen hieße es, dass die z die mit der y in Verbindung gebracht wird, [GS→SV] (A2, 16).

Es scheint einen Analogie zwischen z und y zu geben (A2, 19).

⁶² Bei einer Untersuchung der direkten Textumgebung könnte festgestellt werden, ob diese Formulierungen auch einen unterschiedlichen Geltungsanspruch erfüllen, je nachdem, wie sicher sich A bei der Interpretation fühlt.

Auch bei den Verben ist *ersichtlich(er) werden* besonders oft vertreten. Bei der zweiten Arbeit erklärt der Einsatz von mehr Subprozeduren die größere Vielfalt an Verben.

A1:

ersichtlich werden (2x), können

A2:

Bemerkenswert, einbetten, ersichtlich werden (2x), ersichtlicher werden (2x), Gedanken weiterspinnen, heißen, scheinen, sich wieder finden in (2x)

A3:

ersichtlich werden (3x), klar werden

Auch hier ist es aufgrund der starken Überschneidung mit argumentativen Verfasserinnenreferenzen und der sehr geringen Belegzahl nicht möglich, eine Aussage über die Erweiterung des Ausdrucksspektrums zu machen. Das Verhältnis der Menge an unterschiedlichen Subprozeduren zur Menge an unterschiedlichen Realisierungen bleibt aber bei allen Arbeiten ähnlich. Die starke Präferenz bei der Realisierung einer Subprozedur einerseits und die starke Variierung der sprachlichen Mittel für die anderen Subprozeduren andererseits, könnten aber darauf hinweisen, dass Subprozeduren öfter verwendet und unterschiedliche Realisierungen „ausprobiert“ werden müssen, bis sich eine Formulierungspräferenz herausbilden kann.

Teilnehmer B

Interpretativ	Arb.	Bel.	Verteilung	Subprozeduren	Sprachliche Umsetzung
B1	1	1	Hauptteil	Bezug herstellen (1)	können + Infinitiv (1)
B2	0				
B3	28	27	Hauptteil 1 Conclusio	Interpretation (20) Beurteilung (6) Aussage belegen (1) Interpretation begründen (1)	können (im Konj. II) + Partizip II + „werden“ (13) sein + Infinitiv + „zu“ (9) lassen + Infinitiv (4)

Tabelle 9: Interpretative Verfasserreferenz B

B verwendet interpretative Verfasserreferenzen insgesamt nur ein Mal in seinen ersten beiden Arbeiten, in seiner dritten dann aber 28 Mal. Ähnlich verhält es sich mit der interpretativen Prozedur im Allgemeinen (B1: 3, B2: 0, B3: 53).⁶³ Die folgenden Darstellungen beziehen sich also ausschließlich auf die dritte Arbeit. Die Belege befinden sich dort vor allem im Hauptteil und entsprechen überwiegend der Subprozedur „Interpretation“, gefolgt von „Beurteilung“. Auch „Aussage belegen“ und „Interpretation begründen“ werden jeweils ein Mal eingesetzt.

⁶³ Der starke Unterschied in der Verwendung der interpretativen Prozedur in den verschiedenen Arbeiten könnte an den Themen und Methoden der Arbeiten liegen, wie schon eingangs in diesem Kapitel beschrieben.

Sprachliche Umsetzung

Bei der sprachlichen Realisierung der Subprozeduren fällt auf, dass B 26 von 28 Belegen mithilfe von nur drei sprachlichen Realisierungen umsetzt: Für Interpretationen und auch für die Begründung einer Interpretation verwendet B überwiegend die Konstruktion *können + Partizip II + „werden“*, wobei *können* auch im Konjunktiv II stehen kann. Die Subprozedur „Beurteilung“ realisiert B beinahe ausschließlich mithilfe der Konstruktion *sein + „zu“ + Infinitiv*. Beide Prozeduren werden in Abschnitt 4.3.4. genauer analysiert.

Zudem setzt B das Modalverb *lassen* in immer dergleichen Konstruktion *lassen + „darauf“ + schließen* für die Realisierung von Interpretationen ein:

B3:

lassen + darauf schließen:

Dies lässt darauf schließen, dass [GS→SV] (B3, 12).

[HS→SV], was als z-iges Zeichen drauf schließen lässt, dass [GS→SV] (B3, 15).

Andererseits lässt die z als y auf den x schließen (B3, 17).

A demonstriert dies dem z, wobei [GS→SV], was darauf schließen lässt, dass [GS→SV] (B3, 22).

Interessant sind auch die Verben, die B in seiner dritten Arbeit für die interpretative Verfasserreferenz einsetzt. Diese bieten nämlich ein großes Spektrum an Formulierungen, von denen die meisten eine Deutungshandlung beschreiben. Die Verben *verstehen (als)*, *schließen (auf)* und *beobachten* werden alle zumindest drei Mal verwendet. Das könnte auf den hohen Bedarf an interpretativen Formulierungen in Bs dritter Arbeit zurückzuführen sein, denn diese Wiederholungen zeigen sich nur bei der interpretativen, nicht bei der argumentativen oder metakommunikativen Verfasserreferenz. Ferner fällt eine Häufung der Kombination *Verb + als auf: betrachten als, sehen als und verstehen als* kommen bei der interpretativen Verfasserreferenz insgesamt sechs Mal vor, während sie im metakommunikativen und argumentativen Bereich bei B nicht vorkommen.

B1:

Parallelen ausmachen

B3:

als Zeichen deuten, annehmen, auffassen wie, bemerken, beobachten (3x), betrachten als (2x), Eindruck erwecken, einem Genre zuordnen, ersichtlich werden, interpretieren als, schließen auf (4x), sehen als, verstehen (3x) verstehen als (3x), wahrnehmen, wiedererkennen, zuordnen

Die Umsetzung der interpretativen Verfasserreferenz in B3 zeigt eindeutige Formulierungspräferenzen, wobei aufgrund der geringen Belegzahl nicht festgestellt werden kann, ob sich das Formulierungsspektrum erweitert.

Teilnehmerin D

Interpretativ	Arb.	Bel.	Verteilung	Subprozeduren	Sprachliche Umsetzung
D1	4	4	Einleitung	Beurteilung (3) Beleg einer Aussage (1)	Adjektiv + sein (4)
D2	6	5	Hauptteil 1 Conclusio	Beurteilung (3) Interpretation (2) relevante Punkte zusammenfassen (1)	lassen + „sich“ + Infinitiv (4)
D3	2	1	Einleitung Hauptteil	Beurteilung (1) relevante Punkte zusammenfassen (1)	können + Partizip II + „werden“ (2)

Tabelle 10: Interpretative Verfasserinnenreferenz D

D verwendet in allen ihren Arbeiten interpretative Verfasserinnenreferenzen, wobei sich die meisten Belege in der zweiten Arbeit befinden. Diese Verteilung ist bei der interpretativen Prozedur im Allgemeinen sehr ähnlich (D1: 7, D2: 12, D3: 9). Die Belege befinden sich in der ersten Arbeit in der Einleitung, in der zweiten vor allem im Hauptteil und auch in der Conclusio und in der dritten Arbeit in Einleitung und Hauptteil. Die Subprozedur „Beurteilung“ ist die am meisten eingesetzte in den ersten beiden Arbeiten und die einzige, die in allen drei Arbeiten verwendet wird. Die Formulierungen werden außerdem für den Beleg einer Aussage für die Interpretation und die Zusammenfassung relevanter Punkte eingesetzt.

Sprachliche Umsetzung

Interessant bei der Betrachtung von Ds sprachlicher Umsetzung ist, dass in jeder Arbeit eine neue Konstruktion – auch für dieselben Subprozeduren – eingesetzt wird. In der ersten Arbeit ist es *Adjektiv + sein*, das Beurteilungen und den Beleg einer Aussage realisiert:

Adjektiv + sein:

z war vernehmbar (D1, 4).

Trotzdem wurden z genügend vermittelt, y war messbar (D1, 4).

Weitere interessante und erwähnenswerte Punkte des Experteninterviews waren unter anderem z und y, welche auch zuvor im x greifbar war, der beschriebene w, die v, sowie u (D1, 4).

In der zweiten Arbeit wurde *lassen + „sich“ + Infinitiv* für die Realisierung von Beurteilungen, für die Interpretation und Zusammenfassung wichtigster Punkte eingesetzt:

lassen + sich + Infinitiv:

D2:

Obwohl As [Jahr] publizierter Artikel, „[Titel]“, welcher ebenfalls z thematisiert, allen voran in [Ort] seine größte Rezeption fand, lässt sich As Auslegung nicht auf y übertragen (D2, 6).

Anhand dieser z lässt sich eine gewisse y ableiten, welche aus [Disziplin]-iger Sicht als x, [Appositor], zu bezeichnen ist, da sich ebenso beide Bezeichnungen auf w und v, sowie auf ihr Ineinander-Übergehen anlehnern (D2, 7).

Die Merkmale des z lassen sich demnach durch folgende Punkte definieren und zusammenfassen: [Aufzählung] (D2, 10).

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

Die beiden Belege in ihrer dritten Arbeit realisiert D mithilfe der Konstruktion *Modalverb + Partizip II* + „*werden*“:

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

Auch die von D für die Interpretation verwendeten Verben sind interessant, da sie sich kaum wiederholen. Nur *feststellen* wird in der zweiten und dritten Arbeit verwendet.

D1:

erwähnenswert, greifbar sein, messbar sein, vernehmbar sein

D2:

ableiten, Auslegung übertragen, feststellen, Merkmale definieren/zusammenfassen, scheinen, überraschend sein

D3:

festhalten, feststellen

Bei D zeigt sich also eine Variation der sprachlichen Mittel, sowohl der Verben als auch der sprachlichen Mittel für die Umsetzung von Subprozeduren. Es scheint, als würden sich die Präferenzen Ds im Laufe der Schreibentwicklung verändern; genauer wird diese Entwicklung in Abschnitt 4.3.4.2. analysiert.

Zusammenfassung

Auch in Bezug auf die interpretative Verfasser*innenreferenz kann keine eindeutige Aussage in Bezug auf die Erweiterung des Ausdrucksspektrums getroffen werden. Es lässt sich keine Erweiterung des Ausdrucksspektrums erkennen bzw. kann diese aufgrund der Belegverteilung nicht sinnvoll nachvollzogen werden.

Die Umsetzung der interpretativen Verfasser*innenreferenz weist ein weiteres Mal auf Verwendungspräferenzen der Teilnehmer*innen hin. Das ist besonders bei B zu beobachten, bei dem bestimmte Subprozeduren mit bestimmten Formulierungen zusammenhängen scheinen. As Realisierungen könnten darauf hinweisen, dass es sich bei ihren Präferenzen um einen „Übungseffekt“ handeln könnte, da sie für die Subprozeduren, die sie wenig verwendet, keine präferierte Formulierung zu haben scheint. Ds Realisierungen weisen außerdem darauf hin, dass sich Präferenzen auch mit mehr Schreiberfahrung ändern können. Wie bei As Umsetzung argumentativer Verfasserinnenreferenzen scheint auch D in jeder Arbeit andere sprachliche Formulierungen für interpretative Verfasserinnenreferenzen zu bevorzugen.

4.3.2.3. Metakommunikative Verfasser*innenreferenz

Überschneiden sich Verfasser*innenreferenz und Metakommunikation, versuchen die Schreibenden ihre Arbeit und ihr eigenes Vorgehen auf einer Metaebene zu beschreiben, zu begründen oder darauf zurückzugreifen. Alle Forschungspartner*innen haben ihre Arbeiten beschrieben, ihr Tun beschrieben, ihr Tun begründet und auf es verwiesen. Die Beschreibung des eigenen Tuns kann begleitend sein oder es katadeiktisch⁶⁴ ankündigen, also auf Folgendes verweisen (Steinhoff 2007: 181). Unter die Kategorie „auf das eigene Tun verweisen“ fielen nur anadeiktische Prozeduren, die sich auf in der Arbeit zuvor Erwähntes beziehen (vgl. Steinhoff 2007: 182). „Das eigene Tun begründen“ weist auch eine argumentative Funktion auf, ebenso wie die von ein bzw. zwei Forschungspartner*innen eingesetzte „Anweisung an die Leser*innenschaft“ sowie die „Formulierung des Ziels der eigenen Arbeit“. In Arbeiten von zwei Teilnehmenden wurde überdies auf einen bestimmten Abschnitt der Arbeit verwiesen, auf Beschränkungen der Arbeit hingewiesen oder die Umstände des Erkenntnisprozesses dargestellt. Im Folgenden wird der Einsatz und die sprachliche Umsetzung der Subprozeduren für jede*n Teilnehmer*in einzeln vorgestellt.

Teilnehmerin A

Metakommunikativ	Arb.	Bsp.	Verteilung	Subprozeduren	Sprachliche Umsetzung
	A1	11	8 Einleitung 2 Hauptteil 1 Conclusio	eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (6) Arbeit beschreiben (2) eigenes Tun beschreiben jetzt (2) auf eigenes Tun verweisen anadeiktisch (1)	Passivkonstruktion (4, 2x mit Subjektschub) Modalverb + Partizip II + „werden“ (2, 1x mit Subjektschub) Präsens aktiv (2, 2x mit Subjektschub)
	A2	23	3 Vorwort 14 Hauptteil (5 davon in Fußnote) 6 Resümee	eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (8) eigenes Tun begründen (7) auf eigenes Tun verweisen anadeiktisch (6) eigenes Tun beschreiben jetzt (2)	Modalverb + Partizip II + „werden“ (8, 3x mit Subjektschub) Passivkonstruktion (7, 3x mit Subjektschub) Sollen + Infinitiv (3, 3x mit Subjektschub)
	A3	17	9 Vorwort (2 davon in Fußnote) 8 Hauptteil (1 davon in Fußnote)	eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (9) eigenes Tun beschreiben jetzt (3) eigenes Tun begründen (3) auf eigenes Tun verweisen anadeiktisch (2)	Modalverb + Partizip II + „werden“ (9, 5x mit Subjektschub) Passivkonstruktion (3, 2x mit Subjektschub)

Tabelle 11: Metakommunikative Verfasserinnenreferenz A

Teilnehmerin A verwendet metakommunikative Verfasserinnenreferenzen in allen ihren Arbeiten relativ häufig. In der ersten Arbeit konzentrieren sich diese Formulierungen auf den

⁶⁴ Für die Beschreibung beobachteter Phänomene wird im Folgenden wiederholt auf die von Steinhoff (2007) verwendete Terminologie zurückgegriffen, wobei die Terminologie nicht der Ausgangspunkt dafür war, die Phänomene zu suchen, sondern nach passender Terminologie für bereits beobachtete Phänomene gesucht worden war.

einleitenden Teil der Arbeit, in der zweiten Arbeit sind sie auf alle drei Hauptabschnitte verteilt und in der dritten Arbeit finden sie sich nur noch im einleitenden Teil und im Hauptteil, wobei sie ab der zweiten Arbeit auch auf Fußnoten zurückgreift.

Die Formulierungen dienen vor allem dazu, ihr eigenes Tun bzw. Vorgehen zu antizipieren – die bei weitem am häufigsten verwendete Subprozedur ist „eigenes Tun beschreiben katadeiktisch“, die außerdem auch mit jeder Arbeit häufiger eingesetzt wird. Sie verweist auch in jeder Arbeit auf ihr bisheriges Vorgehen, am häufigsten in ihrer zweiten Arbeit (sechs von 23 Belegen). In A2 begründet sie zudem das erste Mal ihr Vorgehen, in sieben von 23 Belegen. Das könnte damit zusammenhängen, dass A2 beinahe doppelt so lang ist wie die anderen beiden Arbeiten und somit klare Verweise und die Darlegungen von Entscheidungen wichtig sind bzw. notwendig werden. Reine Beschreibungen der Arbeit kommen nur in A1 vor.

Sprachliche Umsetzung

Sprachlich sind metakommunikative Subprozeduren in jeder Arbeit auf andere Weise umgesetzt, wobei bestimmte Phänomene besonders häufig sind (siehe Tabelle 11 und die Tabellen unter „Metakommunikative Verfasserinnenreferenz A“ im Anhang). Besonders deutlich zeigt sich das anhand der häufigsten Subprozedur „eigenes Tun beschreiben katadeiktisch“. Diese werden zunächst durch das Präsens Passiv oder *sollen + Partizip II + „werden“* umgesetzt. In der zweiten Arbeit wird dieses Spektrum auf *sollen + Infinitiv*, Präsens Passiv, Futur Passiv und *sollen + Partizip II + „werden“* erweitert. In der dritten Arbeit wird schließlich beinahe ausschließlich *sollen + Partizip II + „werden“* verwendet, und ein Mal das Futur Passiv.

sollen + Partizip II + „werden“ wird nur für „eigenes Tun beschreiben katadeiktisch“ eingesetzt und der Anteil erhöht sich von Arbeit zu Arbeit. In der zweiten wird *können + Partizip II + „werden“* für die Beschreibung (2x) und Begründung (2x) des eigenen Tuns verwendet, in der dritten Arbeit nur noch einmal für die Beschreibung des eigenen Tuns. Insgesamt weist die Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“* einen deutlichen Anstieg im Laufe der Schreibkarriere auf (A1: 2 Belege, A2: 8 Belege, A3: 9 Belege). Während das „eigene Tun beschreiben katadeiktisch“ zunehmend mit einer sprachlichen Umsetzung realisiert wird, wird „das eigene Tun begründen“ auf viele verschiedene Arten umgesetzt, es wird kaum eine sprachliche Konstruktion zwei Mal verwendet:

Die Verwendung des Passivs hingegen steigt in der zweiten Arbeit an, sinkt aber in der dritten Arbeit stark ab (A1: 4 Belege, A2: 7 Belege, A3: 3 Belege). In der ersten Arbeit ist sie auf „das eigene Tun beschreiben katadeiktisch“ beschränkt, kommt in der zweiten Arbeit aber für anaideiktische Verweise und in der dritten für das Begründen des eigenen Tuns zum Einsatz. In der zweiten Arbeit befinden sich zudem besonders viele verschiedene Formen des Passivs (Futur,

Präsens und Präteritum), wobei das Präteritum Passiv nur für anadeiktische Verweise (A2: 5 Belege) verwendet wird. Insgesamt werden anadeiktische Verweise in jeder Arbeit anders realisiert. Eine Gemeinsamkeit stellt hier nur die Formulierung *wie schon* her (A2: 2x, A3: 1x). In A3 bildet diese gemeinsam mit der Nominalisierung *bisher Erwähnten* die einzigen anadeiktischen Belege.

Während für manche Subprozeduren nur bestimmte Realisierungen eingesetzt werden, wird für die Subprozedur „eigenes Tun begründen“, die erst bei A2 das erste Mal auftaucht, lauter verschiedene sprachliche Realisierungen verwendet. Außer der Verwendung von *aufgrund* zeigt sich hier keine Kontinuität.

In As Arbeiten tritt außerdem der von Steinhoff beschriebene „Subjektschub“ bzw. die „Metapher des aktiven Textes bzw. der aktiven wissenschaftlichen Kategorie“ auf, bei dem für die Schreibhandlung ein anderer Akteur oder Ort eingesetzt wird als der/die Schreibende selbst (vgl. Steinhoff 2007: 269-275). In der vorliegenden Untersuchung wurde der *Subjektschub* als jede Form des „Verschiebens“ (auch in Form eines Lokativs oder Instrumentativs) einer Handlung von der schreibenden Person auf einen Gegenstand im Text verstanden.⁶⁵

Im folgenden Beleg eines Subjektschubs wird z.B. das Subjekt durch eine örtliche Ergänzung ersetzt:

Im zweiten Abschnitt werden die zentralen Gedanken der z-igen y von A behandelt (A1, 3).

Die *Metapher des aktiven Textes bzw. der aktiven wissenschaftlichen Kategorie* wurde als Unterkategorie dieses Phänomens definiert, die sich dadurch auszeichnet, dass der wissenschaftliche Text selbst das handelnde Subjekt im Satz ist, wobei Lokative und Instrumentative wegfallen, wie z.B.:

Der dritte größere Teil beschäftigt sich mit der z, in dem die Darstellung der y, [GS→SV], analysiert wird (A1, 3).

In den ersten beiden Arbeiten sind auch noch „Metaphern des aktiven Textes bzw. der aktiven wissenschaftlichen Kategorie“ zu finden, wie z.B. im folgenden Beispiel. In der letzten Arbeit verwendet sie diese nicht mehr. Als Metaphern werden *Teil*, *Arbeit* und *Beispiel* verwendet. In der dritten Arbeit kommt dieses Phänomen nicht mehr vor. In allen übrigen Fällen verwendet

⁶⁵ Dabei werden nur solche Handlungen, die die schreibende Person auch tatsächlich durchführen könnte, berücksichtigt: Subjektschübe auf Kategorien wie „Nationalismus“, der „verdrängte“ (vgl. Steinhoff 2007: 275) fallen somit weg. Die Analyse dieses Phänomens ist deshalb bei metakommunikativen Verfasser*innenreferenz ange-siedelt.

A örtliche Ergänzungen, bei denen sie *Teil*, *Abschnitt*, *Kapitel* oder (*Rahmen dieser*) *Arbeit* verwendet.

Im Folgenden sind (auch nominalisierte) Verben bzw. Kollokationen, die A in ihren Arbeiten verwendet, aufgelistet. Es fällt auf, dass *eingehen auf* in jeder Arbeit sehr häufig eingesetzt wird. Darüber hinaus wird *behandeln* in der ersten Arbeit noch mit *Gedanken* verbunden und in der zweiten Arbeit mit inhaltlichen Verweisen, in der dritten Arbeit aber werden eine *Frage* und *Kriterien behandelt*. In jeder Arbeit findet sich außerdem eine Kollokation mit *Frage*: In der ersten wird ihr *nachgegangen*, in der zweiten wird sie *gestellt* und *beantwortet* und in der dritten *steht sie im Zentrum* und wird *behandelt*.

A1:

analysieren, Darstellung analysieren, Ausführungen, beginnen, abschließen, sich beschäftigen mit, eingehen auf (2x), *Frage nachgehen, Gedanken behandeln, sich widmen, teilen*

A2:

anführen, Aussage untermauern, behandeln (2x), *sich beschäftigen mit, darstellen, einer Analyse unterziehen, eingehen auf* (9x), *Frage beantworten, Frage stellen, gehen um, Theorie vorstellen, versuchen, zeigen*

A3:

Arbeit beenden, behandeln, Frage behandeln, Kriterien behandeln, ein Fokus liegt auf, eine Frage steht im Zentrum, eingehen auf (5x), *erwähnen* (2x), *bisher Erwähnten, hervorheben, Selektion, Reduktion, Themen beleuchten*

Bei As Umsetzung der metakommunikativen Verfasserinnenreferenz zeigt sich, dass wieder bestimmte Subprozeduren mit bestimmten Formulierungen realisiert werden. Besonders deutlich konnte das anhand der Subprozedur „eigenes Tun beschreiben katadeiktisch“ gezeigt werden, deren Realisierung sich im Lauf der Schreibkarriere auf *sollen + Partizip II + „werden“* zubewegt. Die Prozedur „eigenes Tun begründen“ scheint darauf hinzuweisen, dass sich eine solche Präferenz erst mit einer gewissen Übung einstellt. Auch die zunächst noch selten eingesetzte Prozedur „auf eigenes Tun verweisen anadeiktisch“ weist darauf hin. Bei den Verben zeigt sich, dass bestimmte Verben – vor allem *eingehen auf*, und *behandeln* – besonders häufig für metakommunikative Verfasserinnenreferenzen eingesetzt werden und manche im Lauf der Schreibkarriere neu kombiniert werden.

Teilnehmer B

Metakommunikativ	Arb.	Bel.	Verteilung	Subprozeduren	Sprachliche Umsetzung
	B1	5	5 Einleitung	eigenes Tun beschreiben jetzt (4) eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (1)	Präsens aktiv (4 → 3x mit Subjektschub) Präsens passiv (1)
	B2	10	8 Einleitung 1 Hauptteil 1 Conclusio	eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (6) eigenes Tun beschreiben jetzt (3) Auf eigenes Tun verweisen anadeiktisch (1)	Passivkonstruktion (6 → 3x mit Subjektschub) Präsens aktiv (4 → 3x mit Subjektschub)
	B3	26	14 Einleitung 12 Hauptteil	eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (15) eigenes Tun beschreiben jetzt (5) eigenes Tun begründen (3) Arbeit beschreiben (1) auf Teil der Arbeit verweisen (1) Ziel der Arbeit formulieren (1)	Passivkonstruktion (11 → 6x mit Subjektschub) Präsens aktiv (7 → 4x mit Subjektschub, 3x mit „ich“)

Tabelle 12: Metakommunikative Verfasserreferenz B

Bs Einsatz metakommunikativer Verfasserreferenzen steigt mit jeder Arbeit. Die Belege beschränken sich bei der ersten Arbeit auf die Einleitung, befinden sich in der zweiten Arbeit jeweils ein Mal im Hauptteil und in der Conclusio und in der dritten Arbeit beinahe zu gleichen Teilen in Einleitung und Hauptteil. Auffallend ist, dass die Subprozedur „eigenes Tun beschreiben katadeiktisch“ von Arbeit zu Arbeit immer häufiger verwendet wird und in der dritten Arbeit bereits mehr als die Hälfte der Belege ausmacht. Zudem erweitert sich von Arbeit zu Arbeit das Spektrum an Subprozeduren.

Sprachliche Umsetzung

Es fällt auf, dass B die meisten Subprozeduren mit aktiven Präsens- oder Passivkonstruktionen umsetzt (siehe auch Tabelle „Metakommunikative Verfasserreferenz“ im Anhang). Für katadeiktische Beschreibungen des eigenen Tuns verwendet er überwiegend Passivkonstruktionen. Diese treten bei der Realisierung der übrigen Subprozeduren nicht auf, für die B vor allem aktive Formulierungen im Präsens verwendet. Aktive Formulierungen werden für alle Subprozeduren eingesetzt, wobei sie meist mit einem Subjektschub oder in B3 mit *ich* kombiniert werden. *Ich* kommt hier bei der Beschreibung (3x) und Begründung (1x) des eigenen Tuns vor. Interessant ist, dass für „das eigene Tun beschreiben jetzt“ zunächst nur aktive Formulierungen und in der letzten Arbeit vier unterschiedliche sprachliche Realisierungen auftauchen. Auch „das eigene Tun begründen“, das in B3 das erste Mal auftaucht, wird mithilfe dreier Phrasen umgesetzt (bei drei Belegen). Im Vergleich zu A ist außerdem interessant, dass B kaum die Formulierung *Modalverb + Partizip II + „werden“* verwendet. Diese tritt nur ein Mal in der dritten Arbeit auf.

Die Metapher des aktiven Textes verwendet B in allen seinen Arbeiten und immer in Zusammenhang mit *Arbeit* bzw. *Seminararbeit*, z.B.

Metapher des aktiven Textes:

B1:

Die folgende Arbeit beschäftigt sich mit z (B1, 1).

Diese Proseminararbeit gibt einerseits kurze Einblicke in die z, wobei der Schwerpunkt bei der y liegt, und stellt andererseits kurz x vor (B1, 1).

B2:

Die folgende Arbeit beschäftigt sich mit z des y im Vergleich zum [z des] x (B2, 3).

B3:

Die folgende Arbeit versucht, eine z-ige Analyse des y unter der Miteinbeziehung des zugehörigen x zu geben (B3, 2).

Neben der z-igen y-analyse hat diese Seminararbeit auch zum Ziel, die x-ige Version des y mit der w-igen zu vergleichen und die angesprochenen v in beiden u und dem t zu thematisieren (B3, 2).

In der ersten Arbeit wird nur diese Form des Subjektschubs verwendet, während in der zweiten und dritten Arbeit vermehrt auf lokale Subjektschübe zurückgegriffen wird, die immer mit *Proseminararbeit* oder *Kapitel* verbunden werden, z.B.

Im abschließenden Kapitel werden z und y gegenübergestellt (B2,3).

Interessant sind nicht klar zuordenbare Beispiele wie das folgende, das als Subjektschub, aber nicht als Metapher des aktiven Textes interpretiert wurde:

Das nächste Kapitel beinhaltet die z-ige y-analyse auf x-, w- und v-ebene (B3,2).

Auffällig ist ferner, dass in den Formulierungen immer öfter *folgend* verwendet wird. Während *folgend* in der ersten Arbeit nur einmal vorkommt, steigt die Belegzahl bei der zweiten Arbeit auf zwei und bei der dritten Arbeit auf fünf, was vermutlich auch mit dem Anstieg der Ankündigungen im Laufe der drei Arbeiten zusammenhängt. Auch *vorliegend* tritt mit zwei Belegen erstmals in der dritten Arbeit auf.

Darüber hinaus variieren die Verben sowohl bei einem Vergleich der Arbeiten als auch innerhalb der Arbeiten Bs selbst. Es gibt nur ein Verb, *vorstellen*, das in allen drei Arbeiten vorkommt: B verändert sein Verbspektrum in Bezug auf metakommunikative Verfasserreferenzen also von Arbeit zu Arbeit, was mit den unterschiedlichen Themen und Methoden der Arbeiten zusammenhängen könnte, wie die folgende Auflistung von Verben und Kollokationen zeigt:

B1:

Einblicke geben, eingehen auf, Schwerpunkt liegt bei, sich beschäftigen mit, vorstellen

B2:

Augenmerk liegt auf, Disziplin besprechen, Disziplin abgrenzen von, erörtern, gegenüberstellen, Informationen folgen, Klassifizierung erfolgt nach, Phänomene erläutern, sich beschäftigen mit, Unterscheidungsmerkmale nennen, Systeme vergleichen, vorstellen

B3:

als Grundlage für Untersuchung dienen, Analyse geben, analysieren (4x), angeben, Aspekte vorstellen, Begriff definieren, Begriffsdefinitionen klären, Bedeutung klären, behandeln, beinhalten, beschreiben, bezeichnen als, enthalten, gliedern, im Rahmen der vorliegenden Arbeit behandeln, Informationen folgen, Konzepte vorstellen, Modelle vorstellen, sich auf Primärquelle stützen, sich befinden in, Stellung nehmen, thematisieren, Unterschiede erörtern, Version vergleichen mit, versuchen, von Bedeutung sein, zum Ziel haben

Bei B1 weisen die Belege auf eine Fokussierung auf *ein* Thema hin, das besprochen wird, B2 weist Kollokationen mit *Disziplin* auf, die *besprochen* und von anderen *abgegrenzt* wird. Außerdem weisen *gegenüberstellen*, *Unterscheidungsmerkmale nennen* und *Systeme vergleichen* auf eine vergleichende Arbeit hin. In B3 kommen schließlich Kollokationen mit *Modell*, *Analyse*, *Untersuchung*, *Konzepte* und *Begriffe* vor. Des Weiteren weisen die Häufigkeit von *analysieren* und Kollokationen mit *Analyse*, *Bedeutung* und *Klassifikation* auf eine Analyse hin, die in der Arbeit vorgenommen wird.

Manche Verben werden auch in den ersten Arbeiten einzeln verwendet und in B3 mit Substantiven der AWS kombiniert: *vorstellen* wird nach der einzelnen Verwendung in B1 und B2, in B3 mit *Aspekte*, *Konzepte* und *Modelle* verbunden und *erörtern* (B2) wird in B3 mit *Unterschiede* verbunden.

Ähnlich wie bei A zeigen sich auch bei der von B in der dritten Arbeit zum ersten Mal eingesetzten Subprozedur „eigenes Tun begründen“ lauter unterschiedliche Formulierungen. Das könnte wieder auf den Faktor der „Übung“ bei der Entstehung von Präferenzen hinweisen. Bei B lässt sich aber auch die umgekehrte Entwicklung beobachten: Für „eigenes Tun beschreiben jetzt“ setzt er zunächst nur eine einzige Formulierung ein und erst in seiner dritten Arbeit mehrere verschiedene. Auch für „das eigene Tun beschreiben katadeiktisch“ erweitert B in jeder Arbeit das Spektrum an Formulierungen (B1: 1, B2: 2, B3: 3). Insgesamt zeigt sich auch hier eine Erweiterung der Formulierungen für die metakommunikative Verfasserreferenz: Während zunächst 100% der Belege mit Präsens aktiv oder passiv umgesetzt werden, wird das Passiv bei B2 schon auf Präsens und Präteritum erweitert, bildet aber gemeinsam mit dem Präsens aktiv noch immer 100% der Belege, und bei B3 werden nur noch 18 von 26 Belegen von einer

Passivkonstruktion oder dem Präsens aktiv umgesetzt (ca. 69 %), was natürlich mit dem deutlich größeren Umfang von B3 zusammenhängen könnte. Bei allen präferierten sprachlichen Realisierungen wird von B zudem der Subjektschub eingesetzt, der bei jeder Arbeit in mehr als der Hälfte der metakommunikativen Verfasserreferenzen vertreten ist.

B scheint aber auch bestimmte Formulierungen bevorzugt für bestimmte Subprozeduren einzusetzen, wie die Verwendung des Präsens passiv ausschließlich für katadeiktische Verweise zeigt. Bei den Verben zeigt sich ferner, dass Verben, die zunächst einzeln verwendet wurden, in weiteren Arbeiten mit Substantiven kombiniert werden und auch insgesamt öfter Kollokationen in metakommunikativen Verfasserreferenzen zu finden sind.

Teilnehmerin D

Metakommunikativ	Arb.	Bel.	Verteilung	Subprozeduren	Sprachliche Umsetzung
	D1	8	5 Einleitung 3 Hauptteil	eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (3) auf eigenes Tun verweisen anadeiktisch (2) eigenes Tun beschreiben jetzt (1) eigenes Tun begründen (1) Umstände des Erkenntnisprozesses darlegen (1)	Präsens passiv (2) Phrase (2, 1x mit Subjektschub)
D2	17	4 Abstract 8 Einleitung 2 Hauptteil 3 Conclusio		eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (8) Ziel der Arbeit formulieren (2) auf eigenes Tun verweisen anadeiktisch (3) eigenes Tun beschreiben jetzt (1) eigenes Tun begründen (2) auf Teil der Arbeit verweisen (1)	Präsens passiv (8, 3x mit Subjektschub) Präsens aktiv (3, 2x mit Subjektschub)
D3	19	3 Einleitung 11 Aufbau und Gliederung 2 Hauptteil 2 Conclusio 1 Ausblick und Fazit		eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (10) Arbeit beschreiben (4) Ziel der Arbeit formulieren (1) eigenes Tun beschreiben jetzt (1) eigenes Tun begründen (1) Ziel der Arbeit formulieren (1) Anweisung Leser*innen (1) auf Beschränkungen der Arbeit hinweisen (1)	Präsens passiv (9, 4x mit Subjektschub) Präsens aktiv (6, 5x mit Subjektschub)

Tabelle 13: Metakommunikative Verfasserinnenreferenz D

Auch bei D lässt sich ein Zuwachs an metakommunikativen Verfasserinnenreferenzen erkennen, wobei dieser aber nicht so deutlich wie bei B ausfällt. Mit jeder Arbeit verlagern sich die Belege dieser Subprozedur zunehmend auf den einleitenden Teil der Arbeit.⁶⁶

Auch bei D entwickelt sich das Antizipieren von Tätigkeiten, die in der Arbeit folgen, zur bei weitem am meisten eingesetzten Subprozedur. In der zweiten und dritten Arbeit wird diese jeweils mehr als doppelt so oft verwendet als die in Bezug auf Häufigkeit nachfolgende Subprozedur. Die reine Beschreibung der Arbeit tritt erst ab der dritten Arbeit auf, während der anadeiktische Verweis auf das eigene Tun nur in den ersten beiden Arbeiten vorkommt.

⁶⁶ Interessant ist auch, dass D in der dritten Arbeit eine eindeutige Trennung der thematischen „Einleitung“ und der Beschreibung von „Aufbau und Gliederung“ vornimmt.

Sprachliche Umsetzung

D verwendet beinahe ausschließlich Formulierungen im Präsens für metakommunikative Verfasserinnenreferenzen. Tendenzen in der sprachlichen Umsetzung lassen sich am besten in Bezug auf die häufigste Subprozedur feststellen: Um Handlungen in ihren Arbeiten anzukündigen, verwendet D in jeder Arbeit am häufigsten das Präsens passiv, das insgesamt nur drei Mal für eine andere Subprozedur eingesetzt wird (in D2 für einen anadeiktischen Verweis und die Begründung des eigenen Tuns und in D3 für „das eigene Tun beschreiben jetzt“). Alle anderen Subprozeduren kommen entweder nur in einer Arbeit vor oder werden immer mithilfe unterschiedlicher Konstruktionen umgesetzt. Zum Präsens passiv kommen aber in den ersten beiden Arbeiten jeweils eine und in der letzten Arbeit zwei weitere Formulierungen hinzu.

Interessant ist, dass bei D die „Metapher des aktiven Texts“ mit jeder Arbeit häufiger auftritt. In den ersten beiden Arbeiten beziehen sich die Metaphern immer auf *Abhandlung*, in der dritten Arbeit erweitert sich das Spektrum auf *Seminararbeit*, *Conclusio*, *Literaturverzeichnis* und *Kapitel*, z.B.:

Metapher des aktiven Textes:

D1:

Die folgenden Abhandlung in Bezug auf z und dem Experteninterview mit [Person], thematisiert den frei gewählten Schwerpunkt „y“ im Hinblick auf ys x-igen Aspekt, sowie ys w-iges Vermögen (D1, 3).

D2:

Folgende Abhandlung befasst sich mit der z-y-igen Bewegung des x im Hinblick auf das Werk [Titel], dem einzigen [Textsorte] von A, im Allgemeinen und im Speziellen (D2, 3).

Nach eben beschriebener theoretischer Elaboration mündet diese Abhandlung in ihrer empirischen Interpretation des z im Werk (D2, 3).

D3:

Die gegenständliche Seminararbeit beginnt zunächst mit der Einleitung in Kapitel 1, worin die Aufgaben- und Problemstellung genauer thematisiert und eingeleitet werden (D3, 2).

Die Conclusio schließt die gegenständliche Seminararbeit mit einem prägnanten Resümee ab und fasst überblicksmäßig die essentiellen Punkte zu seiner Synthese noch einmal zusammen, welches vom Literaturverzeichnis beendet wird (D3, 2).

Das zweite Kapitel wird die wichtigsten Termini, Grundlagen sowie die geschichtliche Entstehung und ihre Entwicklung über z thematisieren (D3, 3).

Auch der Subjektschub nimmt von Arbeit zu Arbeit zu. Dabei handelt es sich vor allem um örtliche Subjektschübe in Zusammenhang mit *Kapitel*, *Abhandlung*, *Lektüre*, *Conclusio* und *Text*. Erst ab der zweiten Arbeit werden ergänzend zu diesen Bezeichnungen des eigenen Textes auch *folgend* (D2: 1 Beleg, D3: 2 Belege) und *vorliegend* (D3: ein Mal) eingesetzt.

D verwendet außerdem ein Mal in ihrer ersten Arbeit *wir*, um eine metakommunikative Verfasserinnenreferenz auszudrücken.

Nachdem wir nun z und y behandelt haben, müssen auch x formuliert werden (D1, 9-10).

Bei der Analyse der Verben, die D in ihren Arbeiten verwendet, fällt auf, dass deren Anzahl die Beleganzahl deutlich übersteigt. Das liegt daran, dass einige Sätze besonders lang sind und trotzdem als ein Beleg gezählt wurden (siehe Regelblatt im Anhang) und einige Verben mit mehreren Substantiven verbunden sind. Dies erklärt auch die relativ hohe Anzahl an Kollokationen. Dadurch gibt es kaum Wiederholungen der Verben bzw. von deren Kombinationen. Kollokationen nehmen einen Großteil der Belege der zweiten Arbeit ein, sind aber in der dritten Arbeit weniger häufig vertreten, wo öfter einzelne Verben eingesetzt werden.

Interessant ist, wie sich Formulierungen zur Einführung des Themas bzw. der Forschungsfrage in Ds Arbeiten entwickeln: von *eine Frage stellt sich* und *Schwerpunkt thematisieren* (D1), über *(Forschungs-)Fragen stellen* (D2) hin zu *Aufgaben- und Problemstellung einleiten/thematisieren, Fragestellung definieren* und *Themenstellung erläutern* (D3). Auch die Formulierungen zur Beschreibung des methodischen Vorgehens variieren, wie zum Beispiel: Von *Ausdifferenzierung, Definierung* (D1), über *Ableitung aufzeigen/elaborieren, Aspekte erörtern/vorstellen, Reflektion der Lektüre, Synthese kreieren* (D2) hin zu *darlegen, essentielle Punkte zusammenfassen, wichtigste Punkte wiedergeben*. Insgesamt scheinen die Formulierungen in diesem Bereich von der ersten zur zweiten und dritten Arbeit sowohl zahl- als auch variantenreicher zu werden.

D1:

Ausdifferenzierung, behandeln (2x), Definierung, eine Frage stellt sich, formulieren, Forschungsfrage behandeln, Interesse erwecken, Problematik ausführen, Schwerpunkt thematisieren

D2:

(Forschungs-)Fragen stellen, Ableitung aufzeigen/elaborieren, Aspekte erörtern/vorstellen, Ausblick schaffen, Basis legen, Beantwortung, beschreiben, Bogen spannen, Einblick gewähren, eingehen auf, Erkenntnisse anwenden/vertiefen, erläutern, erörtern, Extraktion darlegen/erforschen , Fragen aufwerfen, inspirieren, klarifizieren, münden in, Reflektion der Lektüre, Reflexion, Resümee ziehen , Rückblick, sich befassen mit, Sujet kennenlernen, Synthese kreieren, theoretische Elaboration, Verknüpfung herstellen/vorstellen, Ziel der Arbeit sein, zur Weiterüberlegung/Weiterforschung anregen

D3:

abschließen, auf Zitat Bezug nehmen, Aufgaben- und Problemstellung einleiten/thematisieren, beenden, beginnen, benutzen, betrachten als, darlegen, essentielle Punkte zusammenfassen, folgen (2x), Frage beantworten, Fragestellung definieren, präsentieren, Raum lassen für Recherche, thematisieren, Themenstellung erläutern, verzichten, wichtigste Punkte wiedergeben (2x), Zusammenfassung kundtun

Die Realisierung der metakommunikativen Verfasserinnenreferenz zeigt eine Präferenz für das Präsens passiv, um die Subprozedur „eigenes Tun beschreiben katalektisch“ umzusetzen. Allerdings wird dieselbe Subprozedur am Ende der Schreibkarriere von mehr unterschiedlichen Formulierungsvarianten umgesetzt als am Beginn (D1 und D2: 2 Formulierungen, D3: 3 Formulierungen). Hier scheint also eine Erweiterung an Formulierungsmöglichkeiten vorzuliegen. Die beiden am häufigsten eingesetzten Formulierungen – Präsens passiv und aktiv – bleiben allerdings immer gleich und ihr Anteil wird bei jeder Arbeit höher (D1: 4 von 8: 50%, D2: 11 von 17: ca. 65 %, D3: 14 von 19, ca. 74%). In jeder Arbeit findet sich außerdem eine ähnlich hohe Zahl an unterschiedlichen sprachlichen Realisierungen (D1: 6, D2: 8, D3: 6). Es scheint also von Beginn an eine Präferenz für bestimmte Formulierungen für die metakommunikative Verfasserinnenreferenz zu geben, die im Laufe der Schreibkarriere stärker ausgeprägt wird.

Zusammenfassung

Die metakommunikative Verfasser*innenreferenz bietet ausreichend Belege, um sprachliche Umsetzungen vergleichen und Tendenzen beobachten zu können. Besonders aufschlussreich sind Teilnehmer*innenübergreifende Beobachtungen. Bei B und D sind Passivkonstruktionen und das Präsens aktiv besonders häufig eingesetzte Formulierungen, während bei A *Modalverb + Partizip II + „werden“* und ebenfalls Passivkonstruktionen einen Großteil der Belege ausmachen. Passivkonstruktionen werden also von allen Teilnehmer*innen sehr häufig eingesetzt. Bei A geht deren Verwendung jedoch zurück, bei B und D wird sie intensiver. Diese Entwicklung verläuft parallel zu jener der Subprozedur „eigenes Tun beschreiben katalektisch“, die bei allen Teilnehmer*innen zur am meisten verwendeten Subprozedur wird. Bei dieser Subprozedur zeigen sich auch starke Formulierungspräferenzen: B und D setzen diese bevorzugt mithilfe des Präsens passiv und A mit der Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“* um. Das könnte für einen Übungseffekt bei der Ausprägung der Differenzen sprechen. Darauf weisen auch Beobachtungen hin, bei denen sich bei wenig eingesetzten Prozeduren keine Präferenzen zeigen, wie zum Beispiel bei A für „eigenes Tun begründen“ und „auf eigenes Tun verweisen“ oder bei B „eigenes Tun begründen“.

Es gibt aber auch Hinweise darauf, dass sich das Ausdrucksspektrum mit häufigerem Einsatz von Subprozeduren erweitert – wie z.B. bei B die Subprozedur „eigenes Tun beschreiben jetzt“, die in B1 und B2 durch eine und in B3 durch lauter verschiedene und „eigenes Tun beschreiben katalektisch“, die in jeder Arbeit mit mehr unterschiedlichen Formulierungen umgesetzt wird oder bei D „eigenes Tun beschreiben katalektisch“, das zuerst immer durch zwei und dann

durch drei unterschiedliche Formulierungen umgesetzt wird, wobei eine der Formulierungen jedoch klar bevorzugt wird.

Interessant ist auch der Einsatz des Subjektschubs, der bei allen Teilnehmer*innen eine wichtige Rolle einnimmt, bei dem aber auch jede Person einen anderen Entwicklungsweg zeigt: A verwendet in ihren Arbeiten immer ähnlich viele Subjektschübe, wobei der Anteil in ihrer ersten Arbeit am höchsten ist, und setzt in jeder Arbeit weniger Metaphern des aktiven Textes bzw. der aktiven wissenschaftlichen Kategorie ein. Letztere verwendet B in jeder Arbeit ähnlich häufig, während der Anteil der Subjektschübe in jeder seiner Arbeiten konstant über die Hälfte der Belege ausmacht. Bei D hingegen kommt der Subjektschub mit jeder Arbeit öfter zum Einsatz und auch der Anteil der Metaphern des aktiven Textes bzw. der aktiven wissenschaftlichen Kategorie steigt mit jeder Arbeit. Bei allen Teilnehmer*innen ist in der letzten hier herangezogenen Arbeit in mehr als der Hälfte der metakommunikativen Verfasser*innenreferenzen ein Subjektschub vorhanden.

Auch die Verteilung der metakommunikativen Verfasser*innenreferenz auf die Teile der Arbeit entwickelt sich unterschiedlich: Bei A und B entwickelt sie sich von einer überwiegenden Verwendung im einleitenden Teil in A1 und B1 zu einer fast gleichen Verteilung auf Einleitung und Hauptteil in A3 und B3. Während diese Entwicklung bei B sprunghaft von B2 auf B3 stattzufinden scheint, sind bei A bereits in A2 die meisten Belege im Hauptteil zu finden. Diese Beobachtungen könnten mit einem erhöhten Bedarf an textstrukturierenden Momenten bei längeren Texten zusammenhängen, da A2 und B3 die längsten Texte sind. Bei Ds Arbeiten ist keine Arbeit deutlich länger als die anderen; bei ihr verlagert sich der Einsatz der metakommunikativen Verfasserinnenreferenz immer mehr auf den einleitenden Teil.

4.3.3. Beantwortung der Forschungsfrage 3a

Die Analyseergebnisse weisen darauf hin, dass bei der Entwicklung der Formulierung von Verfasser*innenreferenzen nicht einfach von einer „Erweiterung“ des Ausdrucksspektrums gesprochen werden kann. Einerseits wurden die Ausprägung von Formulierungspräferenzen, die manchmal mit einer Eingrenzung des Formulierungsspektrums einhergehen und andererseits auch eine Erweiterung des Formulierungsspektrums beobachtet. In Bezug auf die Präferenzen wurde deutlich, dass in manchen Fällen eine Formulierung nur für eine einzige Subprozedur eingesetzt wird, manchmal aber auch eine Subprozedur nur durch eine oder wenige andere Formulierungen umgesetzt wird.

Beide Phänomene scheinen mit einem „Übungseffekt“ zusammenzuhängen, da sie vor allem bei besonders oft gebrauchten Subprozeduren und Formulierungen auftreten. Ein Hinweis auf

einen Übungseffekt bei der Erweiterung besteht darin, dass man beobachten kann, dass eine Subprozedur zunächst immer mit der gleichen Formulierung umgesetzt wird, zu der im Laufe der Schreibkarriere allerdings andere Realisierungen hinzukommen.

Ein zweiter Hinweis sind Subprozeduren, die erst später in den Arbeiten auftauchen und die viele sprachliche Realisierungen zeigen, was allerdings nicht als „Erweiterung“ bezeichnet werden kann. Das weist darauf hin, dass Präferenzen erst ausgebildet werden können, wenn eine Subprozedur schon häufiger eingesetzt wurde.

Der vermehrte Einsatz einer Prozedur in einer Arbeit scheint hingegen mit einem breiteren Ausdrucksspektrum zusammenzuhängen. Vor allem die besonders umfangreichen Arbeiten A2 und B3 weisen darauf hin. Den Teilnehmer*innen scheinen also mehrere Formulierungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stehen, die sie bei Bedarf variieren. Manche Ergebnisse weisen aber auch auf persönliche Vorlieben für bestimmte Formulierungen hin – wie *ersichtlich werden* bei A, der *sein + „zu“ + Infinitiv* bei B oder *lassen + „sich“ + Infinitiv* bei D.

Es kann also die Hypothese aufgestellt werden, dass die Entwicklung der Kompetenz im Bereich der AWS einerseits mit der Entwicklung von Präferenzen von bestimmten Formulierungen für bestimmte Zwecke und andererseits in gewissen Bereichen mit einer Erweiterung des Ausdrucksspektrums einhergeht. Es scheint außerdem einen Zusammenhang zwischen der Intensität der Verwendung einer Subprozedur und dem Entwickeln einer Formulierungspräferenz für die jeweilige Funktion zu geben. Auch die persönliche Präferenz könnte eine Rolle spielen. All diese Überlegungen bleiben allerdings auf Ebene der in den Texten beobachteten und verglichenen Phänomene. Der mögliche Einfluss des rezipierten und eventuell bewusster wahrgenommenen *common sense* in der Wissenschaftskommunikation, an dem die Entwicklungen orientiert sein könnten, ist nicht berücksichtigt. Im Folgenden sollen die dargestellten Entwicklungen auf den *common sense* bezogen werden, wobei sich ein Vergleich mit Steinhoffs Entwicklungsmodell anbietet.

4.3.4. Anpassung an den *common sense* und damit verbundene Entwicklungsphänomene – Forschungsfrage 3b und 3c

Um feststellen zu können, inwiefern sich die sprachlichen Realisierungen auf einen *common sense* zubewegen, musste dieser zuerst definiert werden. Da im Rahmen dieser Untersuchung das Hinzuziehen von Expert*inneneinschätzungen nicht möglich war, ist eine Beurteilung und Einschätzung der Sprachverwendung nur mithilfe eines Vergleichs mit Steinhoffs (2007) Beobachtungen und Einschätzungen möglich. Im Zuge dieses Vergleichs können die Ergebnisse auch mit von ihm beobachteten Entwicklungsphänomenen und seinem Modell der *Transposition* bzw. *Imitation, Transformation* und *kontextuellen Passung* verglichen werden.

Im Folgenden sollen jeweils beide Aspekte bezogen auf die jeweilige sprachliche Realisierung behandelt werden. Ein grundlegender Unterschied in Bezug auf die der Analyse zugrundeliegenden Belege ist, dass Steinhoff mit den gesamten Belegen arbeitet, diese Untersuchung aber ausschließlich mit bereinigten Belegen. Formulierungen, die nicht direkt mit den hier genauer untersuchten Konstruktionen zusammenhängen, können also nicht in die Analyse miteinbezogen werden.

Obwohl die Auswahl bestimmter sprachlicher Phänomene den Blick auf abweichende Formulierungsversuche verstellt, ergaben sich in Bezug auf die Entwicklung wissenschaftstypischer Formulierungen trotzdem ausreichend interessante und unterschiedliche Beobachtungen, um diese Eingrenzung zu rechtfertigen.⁶⁷ Im Zuge der Darstellung der Analyseergebnisse im vorigen Kapitel kristallisierten sich die Konstruktionen *Modalverb + Partizip II + „werden“*, *lassen + „sich“ + Infinitiv* sowie der Einsatz des Subjektschubs und agenshafter Formulierungen als interessante Vergleichspunkte mit Steinhoffs Untersuchung heraus. Einen zusätzlichen Einblick in die sprachliche Entwicklung der Teilnehmer*innen sollen Konstruktionen, die in diesem Korpus besonders häufig oder auffällig sind, bieten. Dies sind *sein + „zu“ + Infinitiv*, *ersichtlich werden*, *Verben + „als“*, Phrasen und die Verwendung von Fußnoten.

⁶⁷ Es ist davon auszugehen, dass sich dies vor allem auf die Beobachtung der Imitation und Transposition auswirkt, die von der Mischung wissenschaftstypischer Konstruktionen mit alltagssprachlichen Konstruktionen gekennzeichnet ist.

4.3.4.1. Modalverb + Partizip II + werden

Tabelle 14 bietet einen Überblick über die Verteilung der Belege, in denen die Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“* vorkommt. Steinhoff (vgl. 2007: 249-258) widmet sich dieser Konstruktion im Rahmen seiner Korpusstudie zu verfasser*innenreferentiellen Prozeduren. Aufgrund dessen und aufgrund der auffälligen Verteilung der Belege mit dieser Prozedur in den Daten, bietet sich ein Vergleich der Ergebnisse an.

	Metakommunikativ			Argumentativ			Interpretativ			Summe pro TN
	1. Text	2. Text	3. Text	1. Text	2. Text	3. Text	1. Text	2. Text	3. Text	
A	2	8	9	1	16	0	0	0	0	37
B	0	0	1	0	0	4	0	0	13	18
D	1	1	0	1	1	2	0	0	2	8
Summe / Text	3	9	10	2	18	6	0	0	15	Summe ges.: 63

Tabelle 14: Einsatz der Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“*

A setzt die metakommunikative Verfasserinnenreferenz von Arbeit zu Arbeit häufiger mithilfe dieser Konstruktion um: In der ersten Arbeit ist diese sprachliche Realisierung noch in zwei von elf (ca. 18%), in der zweiten Arbeit bereits in acht von 23 Belegen (ca. 35 %) und in der dritten Arbeit in neun von 17 (ca. 53 %) Belegen vertreten.

Besonders interessant ist hier die zweite Arbeit, bei der die Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“* und unterschiedliche Passivkonstruktionen beinahe gleich oft eingesetzt werden. Dieses „Ausprobieren“ scheint im Lauf der Schreibkarriere eine Entscheidung zugunsten der Modalverb-Konstruktion zur Folge zu haben. Hierbei ist auch der differenzierte Einsatz der Modalverben interessant: Die Konstruktion wird grundsätzlich am häufigsten für die katalektische Beschreibung des eigenen Tuns verwendet, und zwar immer mit dem Modalverb „sollen“ (A1: 2x, A2: 3x, A3: 8x). Die Konstruktion wird außerdem für die Umsetzung der Subprozeduren „eigenes Tun beschreiben jetzt“ (A2: 2x; A3: 1x) und „eigenes Tun begründen“ (A2: 2x) eingesetzt, wobei aber immer das Modalverb *können* verwendet wird.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch ein ergänzender Blick auf As Umsetzung der argumentativen Verfasserinnenreferenz, für die sie in ihrer zweiten Arbeit 17 Mal, also für mehr als ein Drittel der Belege, die Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“* einsetzt. Die meisten der Belege entfallen hier auf das Modalverb *können* (11), danach folgen *sollen* (3), *müssen* (2) und *dürfen*. A scheint argumentative Verfasserinnenreferenzen also bevorzugt mit *können* und metakommunikative mit *sollen* umzusetzen, wobei sie für die argumentativen Belege in ihrer zweiten Arbeit mehrere verschiedene Modalverben einsetzt, was auch zu der zuvor angesprochenen Beobachtung eines „Ausprobierens“ in der zweiten Arbeit passen würde.

Diese Beobachtungen entsprechen in großen Teilen jenen Steinhoffs, der auch ein Ansteigen der Verwendung von *Modalverb + Partizip II + „werden“* im Laufe der studentischen Schreibkarriere feststellen konnte. In Expert*innen- und Studierendentexten konnte er zudem eine Präferenz für das Modalverb *können* in dieser Kombination feststellen.

Steinhoffs Ergebnisse zeigen zudem, dass besonders fortgeschrittene Studierende und Expert*innen diese Kombination für textorganisierende Passagen verwenden (vgl. Steinhoff 2007: 257). Außerdem spricht Steinhoff der Kombination *sollen + Partizip II + „werden“* eine zielexplizierende Funktion zu (vgl. Steinhoff 2007: 250). Diese beiden Ergebnisse finden sich in der Schreibentwicklung As quasi kombiniert wieder: Sie verwendet *sollen + Partizip II + „werden“* im Laufe ihrer Schreibkarriere bevorzugt für metakommunikative Verfasserinnenreferenzen und hierbei vor allem für katadeiktische Ankündigungen, die das Ziel der antizipierten Schreibhandlung explizieren.

Bei B kommt die Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“* besonders oft bei interpretativen und argumentativen Verfasserreferenzen zum Einsatz: Da diese aber beinahe ausschließlich in seiner dritten Arbeit vorkommen, ist das Nachvollziehen einer Entwicklung kaum möglich. Interessant ist aber, dass die Konstruktion im Fall von interpretativen Belegen ausschließlich mit dem Modalverb *können* (15 Belege, 5 Mal davon im Konjunktiv II) realisiert ist, während argumentative Belege zu gleichen Teilen mit *können* (2x) und *müssen* (2x) umgesetzt werden.

Auch D setzt diese Konstruktion weniger oft als A ein: Für argumentative Verfasserinnenreferenzen befinden sich in der ersten und zweiten Arbeit je ein Beleg, in der dritten Arbeit zwei. Sie setzt diese zunächst mit *müssen* (D1: auf relevanten Aspekt hinweisen) und *sollen* (D2: Ziel der Arbeit formulieren) und dann mit *können* (D3: 2x Fazit ziehen) um. Interessant ist, dass sie die interpretative Verfasserinnenreferenz zunächst nie und in der dritten Arbeit ausschließlich (2/2 Belege) mit der Konstruktion *können + Partizip II + „werden“* umsetzt.

In Bezug auf diese Kombination entwickelt sich A also tatsächlich zu einer Expertin, da sie die Konstruktion vor allem für textorganisierende Passagen einsetzt. Auch B und D entsprechen Steinhoffs Beobachtungen eines vermehrten und auch den Häufigkeiten der jeweiligen Modalverben entsprechenden Gebrauchs dieser Konstruktion.

Um die Entwicklung dieser Formulierung auf der Ebene der Sprachoberfläche nachvollziehen zu können, eignen sich besonders katadeiktische Verweise bei A:

A: Eigenes Tun beschreiben katadeiktisch mit Modalverb + Partizip II + werden
A1:

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

A2:

- 3) *Aufgrund der Länge dieser Arbeit soll auf z, welche mit dem Aspekt der y eng verbunden ist, sowie auf den der x im weiteren Sinne der w eingegangen werden (A2, 6).*
- 4) *Auf die Parallelen zwischen z und y soll im dritten Kapitel näher eingegangen werden (A2, 6).*
- 5) *Im Folgenden soll das z behandelt werden (A2, 13).*
- 6) *In diesem Zusammenhang soll die Theorie von A vorgestellt werden, die sich genau mit dieser Fragestellung auseinandersetzt (A2, 16).*

A3:

- 7) *In Anschluss daran soll die Frage, welche z die y zu etablieren versuchte, behandelt werden und [...] (A3,2).*
- 8) *Mit einem Kapitel über z, in der die y hervorgehoben werden sollen, und mit der x soll die Arbeit beendet werden (A3, 2).*
- 9) *Auf diese [Textsorte] soll im nächsten Kapitel näher eingegangen werden (A3, 5).*
- 10) *Im Folgenden soll auf z eingegangen werden (A3, 6).*
- 11) *Im Folgenden sollen die Kriterien der z behandelt werden: (A3, 11).*
- 12) *Diese beiden Themen sollen nun näher beleuchtet werden (A3, 12).*
- 13) *z soll anhand von A behandelt werden, der sich innerhalb seines Werkes über z mit y befasst (A3, 16).*

Es fällt auf, dass die Konstruktion immer öfter mit *behandeln* und *eingehen auf* verbunden wird; A scheint also nicht nur für die Konstruktion, sondern auch für mit ihr verbundene Verben eine Präferenz entwickelt zu haben. Zudem kombiniert sie die Formulierung im Laufe ihrer Schreibkarriere immer öfter mit *im Folgenden*. Diese Kombination konnte Steinhoff sowohl bei Expert*innen als auch bei Studierenden besonders häufig in textorganisierenden Passagen beobachten und ordnet sie auf der Ebene der kontextuellen Passung ein (vgl. Steinhoff 2007: 257f.). Bei A scheint sich die Konstruktion also tatsächlich in Richtung der kontextuellen Passung zu entwickeln. Es zeigen sich aber auch Hinweise auf eine Transformation, wie z.B. in den Beispielen 7 und 11, bei denen die eher ungewöhnlichen Formulierungen *Kriterien*

behandeln und *Frage behandeln* auftreten.⁶⁸ A verwendet *behandeln* für sehr viele ihrer ankündigenden Formulierungen und kombiniert das Verb eventuell deshalb nicht immer mit den passenden Substantiven. Es könnte hier also auch ein „Klammern“ an bestimmte Formulierungen vorliegen, das auch Steinhoff in seiner Untersuchung beobachten konnte und ebenfalls als Transformation einstufte (vgl. Steinhoff 2007: 187). In A3 scheint also die beinahe abgeschlossene Transformation der Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“* hin zu einer teilweisen kontextuellen Passung vorhanden zu sein.

Die Ergebnisse der Analyse dieser Formulierung zeigen eine weitgehende Überschneidung mit Steinhoffs Beobachtungen: Sie wird auch von den Teilnehmer*innen der vorliegenden Untersuchung verwendet, wobei dieselben Häufigkeiten bei der Wahl der Modalverben beobachtet werden konnten. Außerdem scheint sich A in Bezug auf diese Formulierung tatsächlich zu einer kontextuellen Passung hin zu entwickeln. Bei B und D konnte die Entwicklung aufgrund der ungünstigen Verteilung der Belege nicht nachvollzogen werden.

Die vorliegende Untersuchung fügt zu Steinhoffs Beobachtungen, dass bestimmte Modalverben bevorzugt in dieser Kombination eingesetzt werden, den Aspekt der Funktionsabhängigkeit hinzu: A bevorzugt *sollen* für metakommunikative und *können* für argumentative Verfasserinnenreferenzen, während sie die Kombination für interpretative gar nicht einsetzt. Bs dritte Arbeit zeigt eine Bevorzugung von *können* für interpretative Verfasserreferenzen, während in Bezug auf argumentative Verfasserreferenzen *müssen* ebenso oft verwendet wird.

Die argumentative Verfasser*innenreferenz scheint grundsätzlich jener Bereich zu sein, in dem die Teilnehmer*innen die Modalverben am meisten variieren. Das könnte einerseits an dem großen Spektrum an unterschiedlichen Funktionen, also Subprozeduren, liegen, die es hier gibt, andererseits setzt A in ihrer zweiten Arbeit „auf einen relevanten Aspekt hinweisen“ mithilfe von *können*, *müssen* und *sollen* um. Es zeigt sich also tatsächlich ein gewisser Formulierungsspielraum. Dies könnte auch darauf hinweisen, dass die Teilnehmer*innen bemüht sind, den Geltungsanspruch ihrer Argumentationen exakt zu formulieren.

⁶⁸ Einschätzung der Forschenden.

4.3.4.2. Lassen + „sich“ + Infinitiv

Lassen + „sich“ + Infinitiv erlaubt es, Erkenntnisprozesse so darzustellen als würden Gegenstände eine bestimmte Interpretation aufgrund ihrer Beschaffenheit erlauben (vgl. Steinhoff 2007: 259f.). Diese Formulierung findet sich vor allem in Ds Arbeiten, Bs und As Arbeiten weisen jeweils nur einen Beleg auf (in A1 und B2). D setzt die argumentative Verfasserinnenreferenz in ihrer ersten Arbeit drei von zehn Mal (30%) und in ihrer zweiten Arbeit zwei von elf Mal (ca. 18%) mit dieser Konstruktion um. In ihrer zweiten Arbeit verwendet sie die Konstruktion außerdem für vier von sechs (ca. 66%) interpretativen Verfasserinnenreferenzen. In ihrer dritten Arbeit kommt diese Konstruktion allerdings nicht mehr vor, wobei interessant ist, dass *lassen + „sich“ + Infinitiv* von der Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“* von ihrer zweiten zur dritten abgelöst zu werden scheint. Dieser Wechsel zeigt sich auch bei jenen Subprozeduren, die Steinhoff (vgl. 2007: 268) als das von Expert*innen bevorzugte Verwendungsgebiet für *lassen + „sich“ + Infinitiv* hervorhebt: anadeiktische Prozeduren, die Inhalte zusammenfassen (vgl. Steinhoff 2007: 268). Interessant ist, dass D für genau solche Subprozeduren, nämlich „Fazit ziehen“ (argumentativ) bzw. „relevante Punkte zusammenfassen“ (interpretativ), in ihrer zweiten Arbeit *lassen + „sich“ + Infinitiv* verwendet. In D2 findet sich somit bereits eine Formulierung, die Steinhoff (vgl. 2007: 268) als kontextuelle Passung insbesondere in der Kombination mit *zusammenfassend* ausweist. In ihrer dritten Arbeit aber steigt sie auf *Modalverb + Partizip II + „werden“* um.

D: Fazit ziehen:

D1:

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

D2:

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

D3:

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

In D1 imitiert D bei Beispiel (1) noch den Wissenschaftsstil, indem sie einen sehr langen komplizierten Satz formuliert, der von einem Fazit beendet wird. Beispiel (2) ist außerdem das einzige Mal, dass D ein Fazit nicht mit *lassen* + „*sich*“ + *Infinitiv* sondern mit *ich sehe als* formuliert; auch dieser Satz ist eher komplex, die Konstruktion *z als y* ist aber wissenschaftstypisch, weshalb auch dieses Beispiel als Imitation interpretiert werden kann. Beispiel (3) kann als eine (Transformations-)Variante auf dem Weg zu dem textuell passenden Beispiel (4), das sich in derselben Arbeit befindet, verstanden werden, weil D hier das *zusammenfassen* noch im Infinitiv belässt und somit die Konstruktion mit Verben verwendet, die nicht einen Erkenntnisgewinn thematisieren. In Beispiel (4) wird *zusammenfassen* in der Partizipialform gebraucht, wie es Steinhoff bei Expert*innen und in späteren Arbeiten Studierender beobachten konnte. Zudem kombiniert sie damit das Verb *feststellen*, das im Expert*innen und Studierendenkorpus Steinhoffs das am zweitmeisten mit dieser Konstruktion verbundene Verb ist (vgl. Steinhoff 2007: 264, 268).

In D3 werden Fazits dann nur noch mit *kann* + *Partizip II* + „*werden*“ umgesetzt, wobei das *zusammenfassend* in (6) beibehalten wird. Durch das Modalverb wird der Geltungsanspruch der Aussage begrenzt, die Erkenntnis wird zu einer Möglichkeit (siehe auch Abschnitt 4.3.4.4. zu „*man*“ + *Modalverb*). Der Aspekt, dass der Gegenstand selbst eine Interpretation quasi von sich aus anbietet, ist damit allerdings nicht mehr vorhanden. Aber auch diese Konstruktion ist in der Wissenschaft üblich, um Erkenntnisse als berechtigt darzustellen; in Steinhoffs illustrierendem Beispiel aus einem Expert*innentext findet sich sogar exakt dieselbe Formulierung *kann festgehalten werden* (Steinhoff 2007: 250), die auch D bei Beispiel (6) verwendet. Es handelt sich also auch hier um eine kontextuelle Passung. Damit scheint D also über mehrere sprachliche Mittel auf Expert*innenniveau zu verfügen, mit denen sie die Subprozedur „Fazit ziehen“ umsetzen kann, und ihre Präferenz scheint persönlich bedingt zu sein.

Die Beobachtung des Anstiegs der Belege von *lassen* + „*sich*“ + *Infinitiv* bei der interpretativen Verfasserinnenreferenz kann auf deren Überschneidung mit der argumentativen zurückgeführt werden: Zwei der vier Belege in D2 und alle Belege in D3 haben ebenfalls die argumentative Funktion „Fazit ziehen“. Trotzdem ist ein Blick auf die Umsetzung interessant:

D: Interpretative Verfasserinnenreferenz

D1:

- 1) *z war vernehmbar* (D1, 4).
- 2) *Trotzdem wurden z genügend vermittelt, y war messbar* (D1, 4).
- 3) *Weitere interessante und erwähnenswerte Punkte des Experteninterviews waren unter anderem z und y, welche auch zuvor im x greifbar war, der beschriebene w, die v, sowie u* (D1, 4).

D2:

- 4) *Obwohl As [Jahr] publizierter Artikel, „[Titel]“, welcher ebenfalls z thematisiert, allen voran in [Ort] seine größte Rezeption fand, lässt sich As Auslegung nicht auf y übertragen* (D2, 6).
- 5) *Anhand dieser z lässt sich eine gewisse y ableiten, welche aus [Disziplin]-iger Sicht als x, [Appositon], zu bezeichnen ist, da sich ebenso beide Bezeichnungen auf w und v, sowie auf ihr Ineinander-Übergehen anlehnen* (D2, 7).
- 6) *So ist es auch wenig überraschend, dass die Hauptvertreter des z aus [Ort] stammen* (D2, 8).
- 7) *Die Merkmale des z lassen sich demnach durch folgende Punkte definieren und zusammenfassen: [Aufzählung]* (D2, 10).
- 8) *In Bezug auf z scheint y eine x* (D2, 12-13).
- 9) *Zusammenfassend lässt sich ein z des y des z feststellen* (D2, 15).

D3:

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

In D1 formuliert D Interpretationen noch mit *Adjektiv + sein*, in der zweiten Arbeit wird neben der *lassen*-Konstruktion und *scheinen* auch *So ist es auch wenig überraschend* verwendet – eine Formulierung, die in der Wissenschaftskommunikation eher selten anzutreffen ist und als Sie kann als Transposition interpretiert werden kann.⁶⁹ Interessant ist, dass D die Interpretation in D1 noch auf sich und ihre eigene Erfahrung bezieht, während die Interpretation in D2 mit *lassen* + „*sich*“ + *Infinitiv* vor allem, wie zuvor beschrieben, aus dem Gegenstand heraus entstehen. In D3 kommt ihr eigener Anteil an der Interpretation wieder mehr zum Ausdruck. Das passt auch zum jeweiligen Vorgehen in den Arbeiten: In D1 macht D Aussagen über den Besuch einer Unterrichtsstunde, in D2 über eine literarische Strömung und wie sich diese in einem Werk ausdrückt, und in D3 macht sie Aussagen über ein gesellschaftliches Phänomen. Dem Umstand, dass die Interpretation zu unterschiedlichen Graden auf der Sichtweise der

⁶⁹ Es handelt sich hier um eine Einschätzung der Forschenden, die Wissenschaftlichkeit müsste ansonsten von Rater*innen bestimmt werden.

Verfasserin bzw. anderen Quellen beruht, scheint D durch unterschiedliche Formulierungen Rechnung zu tragen, die auch zunehmend dem wissenschaftlichen *common sense* entsprechen. Die Verwendung von *lassen* + „sich“ + *Infinitiv* und die Umsetzung der Subprozedur „Fazit ziehen“ sowie der interpretativen Verfasserinnenreferenz von D deuten einerseits auf eine Entwicklung zur kontextuellen Passung hin, da D die Konstruktion bereits in D2 kontextuell passend formuliert. Sie verwendet sie außerdem für dieselben Funktionen, die Steinhoff für diese Konstruktion als typisch beschreibt. Andererseits könnten persönliche Präferenzen bei der Formulierung oder eventuell das Thema der Arbeit, bei dem der Anteil der verfassenden Person an der Interpretation variieren kann, eine Rolle spielen.

4.3.4.3. Subjektschub und Metapher des aktiven Texts

Subjektschübe und die Metapher des aktiven Texts bzw. der aktiven wissenschaftlichen Kategorie wurden im Rahmen der Analyse metakommunikativer Verfasser*innenreferenzen in den Blick genommen. Steinhoff stellt fest, dass diese ein fester Bestandteil wissenschaftlicher Kommunikation sind (269f.), dementsprechend werden sie in Expert*innentexten auch häufig verwendet (269f.). Auch Studierende bedienen sich dieser Konstruktion, sowohl in Steinhoffs als auch im vorliegenden Korpus. Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung dieser Phänomene auf die Arbeiten:

n-ter Text	A		B		D		Summe / Text	
	Subjektschub	Metapher	Subjektschub	Metapher	Subjektschub	Metapher	S	M
1	8	3	3	3	2	1	12	7
2	11	2	6	1	6	2	23	5
3	9	0	14	2	12	4	34	6

Tabelle 15: Subjektschübe und Metaphern des aktiven Textes/der aktiven wissenschaftlichen Kategorie

Subjektschübe werden von allen Teilnehmer*innen ab ihrer ersten Arbeit verwendet. Das passt zu Steinhoffs Ergebnis, der das Aufkommen dieser Formulierungen auch bereits bei manchen sehr frühen studentischen Texten beobachten konnte (vgl. Steinhoff 2007: 272). Die Zahl der Subjektschübe steigt bei B und D in jeder Arbeit und liegt auch bei A in der letzten Arbeit höher als in ihrer ersten.

Stellt man diese Werte in Verhältnis zu der Zahl der metakommunikativen Verfasserinnenreferenzen in den jeweiligen Arbeiten, weist D einen starken Anstieg des Anteils an Belegen mit Subjektschüben auf: In ihrer ersten Arbeit befinden sich in zwei von acht metakommunikativen Verfasserinnenreferenzen Subjektschübe (25%), in ihrer zweiten Arbeit in sechs von 17 (ca. 35%) und in ihrer dritten Arbeit in 12 von 19 (ca. 63%). B setzt Subjektschübe in allen seinen Arbeiten in einem ähnlich großen Anteil um: zunächst in drei von fünf (60%)

metakommunikativen Verfasserreferenzen, dann in sechs von zehn (60%) und dann in 14 von 26 (ca. 54%). A hingegen setzt Subjektschübe zu Beginn ihrer Schreibkarriere öfter ein als gegen Ende: Zunächst weisen acht von elf (72%), dann elf von 23 (ca. 48%) und schließlich acht von 17 (ca. 47%) Belegen Subjektschübe auf. Interessant ist auch, dass der Anteil der Metaphern des aktiven Textes bei A mit jeder Arbeit abnimmt und in der dritten Arbeit nicht mehr vorhanden ist, während er bei D von Arbeit zu Arbeit ansteigt und bei B zunächst abfällt und dann wieder ansteigt.

In Bezug auf die Subprozeduren, bei denen Subjektschübe vorkommen, kann bei A und B eine relativ gleichbleibende Verteilung beobachtet werden: A setzt Subjektschübe in A1 in vier, in A2 ebenfalls in vier und in A3 in drei Subprozeduren ein, wobei ab A2 jeweils mehr als die Hälfte der Subjektschübe auf katadeiktische Ankündigungen entfallen (A1: 3/8; A2: 6/11; A3: 5/9). B verwendet Subjektschübe zuerst in einer und dann jeweils in drei Subprozeduren, wobei in B2 die Hälfte (drei von sechs) und in B3 zehn von 13 der Subjektschübe auf die Subprozedur „eigenes Tun beschreiben katadeiktisch“ (ca. 77%) entfallen. Bei D ist aber eine Erweiterung zu erkennen: Sie setzt Subjektschübe zuerst für zwei, dann für drei und dann für sechs Subprozeduren ein.

Steinhoff hat in seiner Untersuchung keine Ergebnisse in Bezug auf ein etwaiges Ansteigen der Subjektschübe im Laufe der Schreibkarriere vorgelegt, weshalb dieses Ergebnis auch nicht verglichen werden kann. Dass alle Teilnehmer*innen ihn einsetzen und sich dabei sowohl eine Ausweitung bzw. Begrenzung ihres Einsatzes zeigt, könnte aber auf eine größere Sicherheit in dessen Verwendung und damit wieder auf den Einfluss eines Übungseffekts bei der Ausbildung einer Präferenz und Erweiterung hinweisen.

Steinhoff vermutet, dass Subjektschübe für Studierende den oft schwierigen Einstieg in den Text erleichtern können (vgl. Steinhoff 2007: 272). Diese Funktion erfüllen sie anscheinend auch für die Teilnehmer*innen der vorliegenden Studie: In allen Texten aller Teilnehmer*innen befinden sich immer Subjektschübe im einleitenden Teil⁷⁰; bei B und D sind außerdem weit mehr als die Hälfte der Subjektschübe in diesem zu finden. Bei D befinden sich die Belege in den ersten beiden Arbeiten ausschließlich und in D3 zu zwei Dritteln in den einleitenden Textteilen Arbeit. A und B verlagern im Lauf ihrer Schreibkarriere den Einsatz des Subjektschubs langsam auch auf den Mittelteil: Zunächst sind bei B alle Belege in der Einleitung, dann zwei Drittel und schließlich noch acht von 13 Belegen. Bei A sind in der ersten Arbeit sieben von

⁷⁰ Dies kann natürlich auch mit dem Analysebereich zusammenhängen. Metakommunikative Verfasser*innenreferenzen befinden sich sehr häufig im einleitenden und abschließenden Teil der Arbeit.

acht, in der zweiten nur drei von elf (im Vergleich zu sieben im Mittelteil und einem im Schluss- teil) und in der dritten vier von neun Belegen in der Einleitung zu finden. Dass bei allen Teil- nehmer*innen erst mit mehr Schreiberfahrung Subjektschübe auch in anderen Teilen der Arbeit als in der Einleitung auftauchen, weist darauf hin, dass diese tatsächlich zunächst den Einstieg in den Text erleichtern und deren „Einsatzgebiet“ mit steigender Sicherheit ausgeweitet wird. Bei B und D befindet sich sogar in allen Arbeiten in den ersten Sätzen ein Subjektschub, bei B handelt es sich dabei jedes Mal um eine Metapher des wissenschaftlichen Textes:

Die Arbeit einleitende Sätze:

B:

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

B nennt zunächst nur ein Thema (1), in seiner zweiten Arbeit kommt bereits das methodische Vorgehen des Vergleichens hinzu (2), und seine dritte Arbeit beginnt mit der Nennung des Forschungsvorhabens, des Forschungsgegenstandes und der Disziplin, an der die Methode ori- entiert ist (3). Er scheint also bei jeder seiner Arbeiten im Laufe der Schreibkarriere mehr As- pekte in den einleitenden Satz aufzunehmen und kann diese in die immer ähnliche Konstruktion einbauen bzw. ermöglicht ihm diese immer gleiche Formulierung eventuell auch deren Erwei- terung. In Bezug auf sprachliche Aspekte ist fraglich, ob *folgend* (Bsp. 1-3) als ebenso kontex- tuell passend wie *vorliegend* (siehe hier weiter unten, S. 121f.) zu beurteilen ist. Das kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht beurteilt werden, die Vermutung liegt jedoch nahe, dass es sich um ein Transformationsphänomen handelt, das zwischen *im Folgenden* und *in der vorlie- genden Arbeit* einzuordnen ist.

Die Arbeit einleitende Sätze:

D:

- 1) ***Die folgenden Abhandlung in Bezug auf z und dem Experteninterview mit [Per- son], thematisiert den frei gewählten Schwerpunkt „y“ im Hinblick auf ys x- igen Aspekt, sowie ys w-iges Vermögen (D1, 3).***
- 2) ***z und y werden in dieser Abhandlung erörtert (D2, 2).***
- 3) ***Als Einstieg wird in diesem Kapitel die Themenstellung dieser Hausarbeit nä- her erläutert sowie seine zentrale Fragenstellung definiert (D3, 1).***

Bei D lässt sich eine andere Entwicklung beobachten: Sie geht von einer sehr detaillierten For- mulierung, bei der alle thematischen Aspekte ihrer Arbeit angesprochen werden, über ein reines Präsentieren ihrer Themen zu einer Formulierung über, bei der das Thema keine Rolle mehr spielt. Das könnte ein Hinweis auf eine größere Leser*innenorientierung sein, da die

Informationen, die Leser*innen mit dem ersten Satz aufnehmen müssen, immer weniger werden. Das würde auch zu den Entwicklungsphänomenen passen, die sich in den Sätzen zeigen: Der Einleitungssatz für Ds erste Arbeit (Bsp. 1) könnte als Formulierung auf der Entwicklungsstufe der Imitation interpretiert werden, für die lange, komplizierte Sätze typisch sind. Der Einleitungssatz für D3 scheint zwischen den Stufen der Transformation und der kontextuellen Passung angesiedelt zu sein: Sie verwendet für die Wissenschaft typische Kollokationen, es sind aber auch Abweichungen zu erkennen: *Themenstellung* verweist auf ein von einer Instanz vorgegebenes Thema, in dieser Form würde der Begriff in einem wissenschaftlichen Artikel wahrscheinlich eher nicht vorkommen; in einer Seminararbeit scheint dieser Begriff allerdings passend zu sein. Bei **Fragenstellung* handelt es sich vermutlich um einen Tippfehler. Insgesamt scheinen sich Ds Einleitungen also in Richtung einer verstärkten Leser*innenorientierung und kontextueller Passung zu entwickeln.

In As Arbeiten befindet sich im ersten Satz zwar kein Subjektschub, während das Einführen des Themas jedoch immer einen solchen enthält:

A: Themeneinführende Sätze:

Basierend auf der Annahme, dass z bis zu einem gewissen Grad in das y-ige Denken eingebettet wurde, soll in dieser Arbeit der Frage nachgegangen werden, wie [NS→SV] (A1, 3).

Die vorliegenden Arbeit soll sich im ersten Teil mit z beschäftigen, im zweiten Teil wird auf y, anhand ausgewählter Exempel, eingegangen werden, während im dritten Teil die Gründe für die x behandelt werden (A2, 2-3).

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

Auch bei A fällt ein noch relativ komplexer Satz mit Subordinationen in der ersten Arbeit auf, der der Entwicklungsstufe der Imitation zugeordnet werden kann. In ihrer zweiten Arbeit führt zwar auch ein sehr langer, aber koordinierter Satz das Thema der Arbeit ein; darüber hinaus verwendet sie das dem *common sense* der Wissenschaftskommunikation entsprechende *vorliegend*, wohingegen *Exempel* ein nicht mehr allzu häufig verwendetes Wort ist.⁷¹ Der Satz scheint also der Transformationsstufe zu entsprechen. Der A3 einleitende Satz scheint der kontextuellen Passung zu entsprechen.

Steinhoff weist im Zusammenhang mit Subjektschüben außerdem auf die Verwendung von *vorliegend* hin, das laut ihm in Kombination mit einem den Text beschreibenden Substantiv ein typisches Beispiel für die AWS darstellt (vgl. Steinhoff 2007: 271f.). auch die Teilnehmer*innen verwenden diese Kombination: Bei A (Bsp. 1-5) kommt diese Formulierung ein Mal in A1 und jeweils zwei Mal in A2 und A3 vor. Bei B (6,7) und D (8) findet sie sich die erst in ihren

⁷¹ Einschätzung der Forschenden.

dritten Arbeiten (B3: 2, D3: 1). Diese Formulierung scheint bei allen Teilnehmer*innen die kontextuelle Passung zu erreichen: Sie verbinden *vorliegend* je einmal mit *Text* und *Auseinandersetzung*, ansonsten aber ausschließlich mit *Arbeit*; letztere Kombination konnte auch Steinhoff besonders häufig in studentischen Texten beobachten (vgl. Steinhoff 2007: 271).

vorliegend:

A:

- 1) *Die vorliegende Arbeit lässt sich in drei größere Abschnitte teilen (A1, 3).*
- 2) *Die vorliegenden Arbeit soll sich im ersten Teil mit z beschäftigen, im zweiten Teil wird auf y, anhand ausgewählter Exempel, eingegangen werden, während im dritten Teil die Gründe für die x behandelt werden (A2, 2-3).*
- 3) *Auf die genaue Einordnung des z kann nicht eingegangen werden, bedeutend für die vorliegende Arbeit ist es, dass z in der y schon als eine x gesehen und [Verb] wurde, dass [GS→SV] und dass [GS→SV] (A2, 9).*
- 4) *Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf z (A3, 1).*
- 5) *In diesem Zusammenhang sei aber auch A zu erwähnen, der in der vorliegenden Arbeit aus Gründen der Selektion und Reduktion nicht erwähnt werden wird (A3, 1).*

B:

- 6) *In diesem Kapitel werden für die im Zuge der vorliegenden Auseinandersetzung relevanten Begriffsdefinitionen geklärt sowie die Bedeutung der z, um [GS→SV], geklärt (B3, 3).*
- 7) *Das folgende Kapitel enthält allgemeine Informationen zu z sowie zu dem im Rahmen der vorliegenden Arbeit behandelten y (B3, 7).*

D:

- 8) *Im vorliegenden Text wird durchgängig z benutzt (D3, 2).*

Steinhoff hebt zudem in seiner Untersuchung hervor, dass *Beispiel* in einem Subjektschub, genauer als Metapher der aktiven wissenschaftlichen Kategorie, der kontextuellen Passung entspricht (vgl. Steinhoff 2007: 274). Auch A verwendet *Beispiel* in einem Subjektschub:

Einige der folgenden Beispiele sollen diese Aussage untermauern: (A2, 14).

Die Formulierung könnte aber auch als Transformation interpretiert werden, da *einige der folgenden Beispiele* impliziert, dass sie auch andere Beispiele bringen wird, die nichts mit der *Aussage* zu tun haben.

Um die sprachliche Entwicklung in diesem Bereich genauer nachvollziehen zu können, bietet sich ein Blick auf As Einsatz von Subjektschüben für die katadeiktische Beschreibung des eigenen Tuns an, da der Subjektschub bei dieser Subprozedur in allen Arbeiten As vorkommt.

A: Subjektschübe in eigenes Tun beschreiben katadeiktisch:

A1:

- 1) Basierend auf der Annahme, dass z bis zu einem gewissen Grad in das y-ige Denken eingebettet wurde, soll **in dieser Arbeit** der Frage nachgegangen werden, wie [NS→SV] (A1,3).
- 2) **Der erste Teil widmet sich** dem antiken z, in dessen Rahmen ebenfalls auf den y-ig-x-ig-w-igen Diskurs der [Figur] sowie auf [SG→SV] eingegangen wird (A1, 3).
- 3) **Im zweiten Abschnitt** werden die zentralen Gedanken der z-igen y von A behandelt (A1, 3).

A2:

- 4) **Die vorliegenden Arbeit soll sich im ersten Teil mit z beschäftigen, im zweiten Teil** wird auf y, anhand ausgewählter Exemplar, eingegangen werden, während **im dritten Teil** die Gründe für die x behandelt werden (A2, 2-3).
- 5) Auf die Parallelen zwischen z und y soll **im dritten Kapitel** näher eingegangen werden (A2, 6, *Fußnote*).
- 6) **Im Folgenden** soll das z behandelt werden (A2, 13).
- 7) **In diesem Kapitel** soll es genau um z gehen (A2, 14).

A3:

- 8) In diesem Zusammenhang sei aber auch A zu erwähnen, der **in der vorliegenden Arbeit** aus Gründen der Selektion und Reduktion nicht erwähnt werden wird (A3, 1).
- 9) **Mit einem Kapitel über z, in der die y hervorgehoben werden sollen, und mit der x soll die Arbeit beendet werden** (A3, 2).
- 10) Auf diese [Textsorte] soll **im nächsten Kapitel** näher eingegangen werden (A3, 5).
- 11) **Im Folgenden** soll auf z eingegangen werden (A3, 6)
- 12) **Im Folgenden** sollen die Kriterien der z behandelt werden: (A3, 11).

Bei dieser Subprozedur fällt auf, dass die Subjektschübe immer häufiger gemeinsam mit der Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“* auftreten und ab der zweiten Arbeit auch *im Folgenden* (6, 11, 12) dazukommt. *Im Folgenden* tritt laut Steinhoff sowohl bei Expert*innen als auch bei schreiberfahrenen Studierenden oft auf; er stuft die Formulierung als kontextuelle Passung ein (vgl. Steinhoff 2007: 257). In A1 und A2 lassen sich noch Metaphern des aktiven Textes beobachten (2, 4), in A3 nicht mehr. Des Weiteren fällt auf, dass alle Subjektschübe einen Lokativ aufweisen und erst in der letzten Arbeit ein Instrumental in Bsp. 9 hinzukommt. Die Subjektschübe scheinen also zunehmend variiert zu werden.

Zusammenfassend konnten Übereinstimmungen mit Steinhoffs Ergebnissen festgestellt werden: Subjektschübe werden vor allem in den Einleitungen der Texte verwendet, was bei den ersten Texten am auffälligsten ist. Die Teilnehmer*innen entwickeln sich auch hier in Richtung der kontextuellen Passung und weiten den Einsatz des Subjektschubs sowohl in Bezug auf die

Textteile als auch in Bezug auf die damit verbundenen sprachlichen Elemente aus. Bei der Erweiterung durch *vorliegend* und *im Folgenden* entsprach diese Ausweitung auch dem wissenschaftlichen *common sense* und Steinhoffs Beobachtungen. Dass diese Ausweitungen und die Anpassung an den *common sense* zu beobachten ist, könnte wieder auf einen Übungseffekt hinweisen: Subjektschübe wurden von allen Teilnehmer*innen besonders oft eingesetzt und entwickeln sich auch besonders deutlich.

4.3.4.4. Agenshafte Formulierungen: „wir“, „man“ und „ich“

Agenshafte Formulierungen mit *man*, *wir* oder *ich* kommen im Korpus sehr selten vor. Um sie in den Blick zu nehmen, wurde auf alle verfasser*innenreferentiellen Belege zurückgegriffen. Diejenigen Belege, die außerhalb des Korpus von metakommunikativen, interpretativen oder argumentativen Verfasser*innenreferenzen liegen (also z.B. intertextuelle oder begriffsbildende Verfasser*innenreferenzen), sind mit einem Asterisken (*) gekennzeichnet.

A verwendet keine agenshaften Formulierungen. B verwendet nur in B1 und B3 agenshafte Formulierungen, wobei Formulierungen mit *man* in beiden Texten und Formulierungen mit *ich* nur in B3 vorkommen. Seine dritte Arbeit enthält also die meisten agenshaften Formulierungen. D macht eine umgekehrte Entwicklung: Sie verwendet *wir* und *ich* am häufigsten in D1. In D2 verwendet sie noch Formulierungen mit *wir*, in D3 verzichtet sie aber ganz auf agenshafte Formulierungen. B und D zeigen also eindeutige Vorlieben in Bezug auf den Einsatz von *wir* oder *man* und B entwickelt sich zu mehr *ich*-Verwendung hin, während D sich davon weg entwickelt.

B: Man-Verwendung

B1:

- 1) *Hier kann man Parallelen zur [Zitat] in z und y ausmachen* (B1, 5).
- 2) *Hierbei muss man zwischen z-iger y und x-iger y unterscheiden*, da $[GS \rightarrow SV]$ (B1, 7).
- 3) **Dennoch findet man dort z-ige Elemente, die aber eine y-ige Funktion besitzen* (B1, 12).

B3:

- 4) **Betrachtet man hierzu [Text], könnte ein y beobachtet werden, da $[GS \rightarrow SV]$ (B3, 11).*
- 5) *In diesem Fall könnte man ebenfalls eine z wahrnehmen*, da das y wie eine x aufgefasst werden könnte (B3, 21).

Diese *man*-Formulierungen Bs haben fast immer unterschiedliche Funktionen: Es handelt sich dabei um eine interpretative Subprozedur „Bezug herstellen“ (1), eine argumentative

Subprozedur „auf relevanten Aspekt hinweisen“ (2) und einen beschreibenden Beleg in B2 (3). In B3 befindet sich ein intertextueller Beleg (4) und eine Subprozedur „Interpretation“ (5). Interessant ist, dass B *man* oft mit Modalverben verwendet, eine Kombination, die auch Steinhoff (vgl. 2007: 227-239) untersucht hat. Wie bei B wurde *man* auch in Steinhoffs Korpora überwiegend mit *können* kombiniert, *müssen* liegt bei Steinhoff und B an zweiter Stelle. Dass B bei interpretierenden Sätzen *können* (1, 5) und für die argumentativen Sätze *müssen* (2) eingesetzt, passt zu Steinhoffs Erklärung, dass *können* zum Ausdruck einer Möglichkeit und *müssen* zum Ausdruck der Notwendigkeit eingesetzt wird (vgl. Steinhoff 2007: 229). B verwendet diese Formulierungen also passend, wenn er einen relevanten Aspekt mit *müssen* einführt (argumentative Verfasserreferenz) (2) und Erkenntnisse aus der Interpretation mit *können* (1, 5). Hierbei könnte die Verwendung des Konjunktivs II in Beispiel 5 darauf hinweisen, dass B den Geltungsanspruch noch einmal vorsichtiger formuliert. Besonders interessant ist, dass die Konstruktion *betrachtet man* in Beispiel 4 genauso in einem Beispiel Steinhoffs aus einem Expert*innentext vorkommt (vgl. Steinhoff 2007: 208), also dem wissenschaftlichen *common sense* entspricht.

In Bezug auf die *ich*-Verwendung stimmen die Beobachtungen mit Steinhoffs Ergebnissen insofern überein, als *ich* auch in Steinhoffs Korpus bei manchen Studierenden und Expert*innen gar nicht und bei anderen häufiger vorkommt (vgl. Steinhoff 2007: 171f.): A verwendet nie *ich*, B immer häufiger und D im Laufe ihrer Schreibkarriere immer weniger. Der von Steinhoff (vgl. 2007: 173) bei manchen Studierentexten beobachtete sehr intensive *ich*-Gebrauch, ist bei den Texten Bs und Ds nicht festzustellen, sie verwenden *ich* drei bzw. zwei Mal pro Text, scheinen den Gebrauch also von Anfang an zu kontrollieren (in D1 und B3).

Steinhoff stellt auf Basis seiner Ergebnisse die These auf, dass sich die Entwicklung des *ich*-Gebrauchs in wissenschaftlichen Texten durch den Übergang von einem *Erzähler[*innen]*- über ein *Verfasser[*innen]*- zu einem *Forscher[*innen]-ich* charakterisieren lässt (vgl. Steinhoff 2007: 204). Während das *Erzähler*innen-ich* „in autobiographischen narrativen Textpassagen“ (Steinhoff 2007: 199) eingesetzt wird, ist das *Verfasser*innen-ich* in Textstellen zu finden, bei denen der Textaufbau erklärt oder die Arbeit der schreibenden Person dargelegt wird (vgl. Steinhoff 2007: 180).⁷² Das *Forscher*innen-ich* ist hingegen in begriffsbildenden, textkritischen und Hypothesen explizierenden Abschnitten zu finden, wobei die „Gegenstandskonstitution“ im Mittelpunkt der Schreibhandlung steht (vgl. Steinhoff 2007: 191). Im Folgenden

⁷² Interessant wäre, hier auf die Textdimensionen zurückzugreifen: Auf welcher Ebene befindet sich das Begründen des eigenen Vorgehens und wie hängt es mit der Schreibentwicklung zusammen?

sollen diese Hypothese und die Ergebnisse Steinhoffs auf die Belege aus den Arbeiten bezogen werden.

B: Ich-Verwendung:

- 1) *In meiner Seminararbeit stütze ich mich hauptsächlich, was den praktischen Teil anbelangt, auf meine Primärquelle, nämlich dem z und y, welcher sich anbei im Anhang der Arbeit befindet, und den zur Thematik passenden Internet-links (B3, 2).*
- 2) *Aus diesem Grund stelle ich in diesem Kapitel nur die gängigsten Konzepte vor, über die generell Einigkeit herrscht (B3, 4).*
- 3) *Da [GS→SV], bezeichne ich z als y (B3, 13).*

Bs *ich*-Verwendung passt nicht zu Steinhoffs Ergebnis, dass die *ich*-Verwendung im Laufe der Schreibkarriere abnimmt (vgl. Steinhoff 2007: 172), da in seinen Arbeiten *ich* das erste Mal erst in seiner dritten Arbeit auftaucht. B beschreibt (1, 3) und begründet (2) mithilfe von *ich*-Formulierungen sein eigenes Tun, verwendet es also nur für metakommunikative Verfasserreferenzen, was am ehesten einem „Verfasser-*ich*“ entspricht. Interessant ist jedoch, dass zwei der drei Belege auch argumentativ eingerahmt sind (2 und 3), was Steinhoff eher dem gegenstandskonstituierenden „Forscher-*ich*“ zuschreibt (vgl. Steinhoff 2007: 176, 191). Es könnte sein, dass B sich hier gerade am Übergang vom „Verfasser-*ich*“ zum „Forscher-*ich*“ befindet. Die Formulierung wird zwar noch vorrangig für die Beschreibung des eigenen Tuns eingesetzt, das Tun wird aber bereits begründet.

Dass die *ich*-Verwendung für B eher gegen Ende der Schreibkarriere beginnt, könnte auch erklären, warum die beschriebene funktional korrekte Verwendung mit Transpositions- bzw. Imitations- und Transformationsphänomenen einhergeht: Beispiel 1 ist ein besonders langer Satz, in dem sich grammatische Abweichungen erkennen lassen und ein relativ simpler Sachverhalt sehr komplex formuliert wird, was typisch für die Entwicklungsstufe der Imitation ist. Bei Bsp. 2 kommen mit *gängig* und *generell Einigkeit* Elemente vor, die nicht zum *common sense* der Wissenschaftssprache passen⁷³, womit dieses Beispiel der Transposition entspricht.

B scheint sich aber insgesamt in Richtung kontextueller Passung zu entwickeln: Er verwendet in Beispiel 3 die für Expert*innentexte typische begriffsbildende Formulierung *ich + z als y* (vgl. Steinhoff 2007: 191f.). Allerdings führt er damit keine klassische Begriffsbildung, sondern eine „Bezeichnung“ durch, da es sich bei dem zu bezeichnenden Gegenstand nicht um einen wissenschaftlichen Begriff handelt. Auch Beispiel 3 könnte also als ein Übergang zum „Forscher*innen-*ich*“ interpretiert werden: In einem nächsten Schritt könnten ähnliche

⁷³ Interpretation der Forscherin.

Formulierungen auf einen wissenschaftlichen Gegenstand bezogen werden und so dem „Forscher*innen-*ich*“ entsprechen.

D: Ich-Verwendung:

- 1) *In Anbetracht der Kriterien für „z“ (siehe Abbildung 2) sehe ich viele anhand der Merkmale ys als erfüllt, somit als x-ig und w-ig, an (D1, 6).*
- 2) *An dieser Stelle möchte ich auf das Experteninterview verweisen und z, welche [Satzgefüge → SV] (D1, 7).*

D verwendet *ich* für argumentative Verfasserinnenreferenzen, um Aussagen zu belegen (2) und um ein Fazit zu ziehen (1). Diese argumentative Funktion passt zum „Forscher*innen-*ich*“, entspricht aber keiner der von Steinhoff als typisch für diese *ich*-Verwendung hervorgehobenen Prozeduren (begriffsbildend, Hypothesen explizierend, textkritisch). In beiden Sätzen verwendet D Formulierungen, die Steinhoff in seiner Untersuchung anspricht, jedoch für andere Funktionen: Die laut Steinhoff vor allem für begriffsbildende Prozeduren typische Formulierung *ich + z als y* (1) verwendet sie für ein Fazit (vgl. Steinhoff 2007: 191f.); zudem tritt die Formulierung in einem eher komplizierten und sperrigen Satz auf, was ein Zeichen für die Entwicklungsstufe der Imitation der Wissenschaftssprache ist. Beispiel 1 kann also sowohl als Formulierung auf der Transformations- als auch auf der Imitationsstufe interpretiert werden.

Auch Ds *ich*-Verwendung gemeinsam mit *möchte* in Beispiel 2 findet sich in Steinhoffs Korpus. In Kombination mit *im Folgenden* bezeichnet Steinhoff diese Formulierung als kontextuelle Passung, allerdings für Formulierungen des Verfasserinnen-Ichs (vgl. Steinhoff 2007: 188). Ob die Verwendung des *ich* für andere Funktionen als die von Steinhoff als typisch bezeichneten als wissenschaftlich beurteilt würde, kann hier nicht beantwortet werden. Die von Steinhoffs Beobachtungen abweichende Verwendung sowie die beobachteten Entwicklungsphänomene auf der Imitations- und Transformationsstufe könnten auf ein Ausprobieren des *ich*-Gebrauchs hinweisen, auf den die (bewusste oder unbewusste) Entscheidung folgt, das *ich* nicht mehr zu verwenden.

Zudem findet sich in Ds Arbeiten der folgende Beleg, der auf ein „Erzähler*innen-*ich*“ verweist:

So war es auch meine persönliche Erfahrungen [Satzgefüge → SV] (D1, 11).

Auch wenn hier kein *ich* verwendet wird, zeigt der Beleg doch den biographischen Aspekt, der typisch für diese Form der *ich*-Verwendung ist. Dass sich dieser in der ersten Arbeit befindet, würde zu Steinhoffs Vermutung passen, dass das *Erzähler*innen-ich* eher zu Beginn der Schreibkarriere auftritt. Allerdings könnte das Auftreten dieser *ich*-Funktion auch mit der Tatsache, dass in derselben Arbeit eine persönliche Reflexion verlangt war, zusammenhängen.

In der ersten Arbeit verwendet D außerdem *wir*, das sie in D2 weiterhin einsetzt:

Wir:

D1:

- 1) *Nachdem wir nun z und y behandelt haben, müssen auch x formuliert werden (D1, 9).*

D2:

- 2) **In z erfahren wir durch y von [Figur] (D2, 4).*
- 3) **Ebenso erfahren wir z aus erster Hand, nämlich von y, statt sie aus x oder w vermittelt zu bekommen (D2, 10).*
- 4) **Eingebettet in z rückt dieser Aspekt in den Hintergrund und bildet den Grund, auf welchem wir von y erfahren (D2, 14).*

Wir verwendet D, um in D1 auf eigenes Tun anadeiktisch zu verweisen und in D2, um den Inhalt eines literarischen Textes zu beschreiben. Beleg (1) entspricht dem „Autor*innen-wir“, bei dem D ihre bisherige Texthandlung (das Zeichen dafür ist das deiktische Mittel *nun*) noch einmal anspricht (vgl. Steinhoff 2007: 206; Kresta 1995: 74-76). Die übrigen Belege entsprechen nicht eindeutig einer Verwendungsform von *wir*. Da die Verfasserin vermutlich die Rezeptionserfahrung, die sie und potentielle Leser*innen der Primärliteratur machen, beschreiben möchte, kann die Formulierung zwischen „Autor*innen“- und „Gemeinschafts-wir“ (vgl. Steinhoff 2007:207; Kresta 1995: 141), das eine Gruppe außerhalb des Textes miteinbezieht, angesiedelt werden. Keine dieser *wir*-Formen gilt als für die Wissenschaft untypisch.

Bei den Ergebnissen zur Verwendung agenshafter Formulierungen zeigen sich Überschneidungen zu Steinhoffs Beobachtungen: Auch B und D scheinen sich in Richtung eines „Forscher*innen-*ichs*“ zu bewegen, wobei es sich bei den Belegen nur um Hinweise handelt, die eine solche Entwicklung andeuten könnten. Außerdem gibt es einen Beleg in Ds erster Arbeit, der zum „Erzähler*innen-*ich*“ passt, das Steinhoff auf der ersten Stufe der Entwicklung vermutet. Deutlich zeigen sich persönliche Präferenzen: A verwendet agenshafte Formulierungen nicht, während B und D verschiedene Varianten ausprobieren und verwerfen bzw. später aufgreifen.⁷⁴

⁷⁴ Da die *ich*-Verwendung ein relativ häufiges Thema beim wissenschaftlichen Schreiben ist (vgl. Steinhoff 2007: 169f.), wäre es interessant, die Studierenden dazu zu befragen und festzustellen, ob es sich bei den beobachteten Präferenzen um bewusste Entscheidungen handelt.

4.3.4.5. Sein + „zu“ + Infinitiv

Diese Konstruktion wird von Steinhoff nicht analysiert, findet sich aber auffallend oft im Korpus und soll hier genauer beschrieben werden. *Sein + „zu“ + Infinitiv* wird von A und D weit weniger (A: insg. 1 Beleg; D: insg. 3 Belege) verwendet als von B in B3, weshalb hier besonders B3 in den Blick genommen wird: Vier von 14 (ca. 29 %) argumentativen und neun von 28 (ca. 32%) interpretativen Belegen sind mithilfe dieser Konstruktion umgesetzt. Interpretative und argumentative Verfasserreferenzen setzt B beinahe nur mit dieser Konstruktion und den Konstruktionen *Modalverb + Partizip II + „werden“* oder *lassen + Infinitiv* um. Die Formulierung *sein + „zu“ + Infinitiv* erlaubt es B ebenso wie die anderen beiden Konstruktionen keinen Agens erwähnen zu müssen; durch die beiden letzteren kann die Erkenntnis außerdem so dargestellt werden, als würde sie der Gegenstand selbst nahelegen; *sein + „zu“ + Infinitiv* stellt eine Interpretation oder Erkenntnis allerdings auch als „*unausweichlich*“ dar. Die unterschiedlichen Nuancen des Geltungsanspruchs, den B dadurch in B3 realisieren kann, zeigen sich im folgenden Vergleich:

B: Interpretativ durch sein + zu + Infinitiv:

In diesem Werk ist vor allem die Umsetzung As Theorie der z wiederzuerkennen (B3, 3).

Daher ist auch anzunehmen, dass [GS→SV] (B3, 20).

Dies ist grundsätzlich bei A nicht nur bei einem [Text] zu beobachten, sondern bei vielen anderen z, wie z. B. [Beispiele] die [GS→SV] (B3, 27).

B: Interpretativ durch Modalverb + Partizip II + Infinitiv:

[Text] beschreibt z anhand y und kann als w verstanden werden (B3, 9).

Das erste z, welches als y interpretiert werden kann, zeigt [HS→SV] (B3, 13).

B: Interpretativ durch lassen + Infinitiv:

Dies lässt darauf schließen, dass [GS→SV] (B3, 12).

Ob B dieser Unterschied in der Qualität der Formulierungen bewusst ist bzw. er sie instinkтив korrekt einsetzt, kann hier nicht festgestellt werden. Die Qualität der „Notwendigkeit“ der Konstruktion *sein + „zu“ + Infinitiv* zeigt sich auch daran, dass die meisten Belege mit dieser Umsetzung als „Beurteilung“ kategorisiert wurden.⁷⁵

⁷⁵ Für die Unterscheidung von „Beurteilung“ und „Interpretation“ waren inhaltliche Aspekte ausschlaggebend. Hier zeigt sich, dass bei der Bestimmung der Subprozeduren inhaltliche Aspekte der Belege eine große Rolle spielten, denn die Belege unterscheiden sich in Bezug auf die verwendeten Verben kaum. Außerdem können bei einer qualitativen Analyse subjektive Entscheidungen nicht vermieden werden.

B: Beurteilungen:

z ist in diesem Fall y-ig zu verstehen: (B3, 11)

[Text] ist dem z- und y-Genre zuzuordnen und beinhaltet x-ige Elemente (B3, 12).

[HS → SV] und As z ist daher dem y zuzuordnen (B3, 12).

Die ersten beiden Ergänzungen sind als z-ig zu betrachten und letzteres als ein y-iges Element im x (B3, 12-13).

Fortschritte sind vor allem in z zu bemerken, da sie y-iger als beim [Zeitangabe] erscheinen (B3, 18).

Dabei sind z zu beobachten (B3, 19).

Die Datenlage erlaubt keinen Rückschluss auf die sprachliche Entwicklung Bs, da die betreffenden Formulierungen erst in der dritten Arbeit auftauchen. Es scheint jedoch, als hätte B für B3 unterschiedliche Formulierungsvarianten für die interpretative Verfasserreferenz gefunden, die er korrekt einzusetzen in der Lage ist.

D verwendet *sein + „zu“ + Infinitiv* für andere Funktionen als B, und zwar zunächst, um eine Frage einzuführen (Bsp. 1), bei der sie jedoch zwei Formulierungen vermischt: *eine Frage ist zu klären* und *eine Frage ist offen*; Beispiel 1 kann also der Transformationsstufe zugeordnet werden, für die solche Formulierungsbrüche typisch sind. In ihrer dritten Arbeit (Bsp. 2 und 3) verwendet sie die Konstruktion dann nämlich korrekt, einerseits um eine Anweisung an die Leser*innenschaft und andererseits um den Verweis auf einen relevanten Aspekt zu formulieren. Sie nutzt dabei vor allem den Bedeutungsaspekt der Notwendigkeit, der diese Formulierung auszeichnet.

D: Sein + zu + Infinitiv

D2:

- 1) *Nun ist die Frage nach der Grundessenz des Begriffs z noch zu klären offen (D2, 8).*

D3:

- 2) *Im Sinne des z sind diese ys als nicht x-ig zu betrachten, sondern schließen beide w gleichermaßen ein (D3, 2).*
- 3) *Jedoch ist an dieser Stelle anzumerken, dass z [GS → SV] (D3, 10).*

Auch A verwendet diese Konstruktion in A2 für die Umsetzung einer Interpretation, sie ist also allen Teilnehmer*innen bekannt, wird aber vor allem von B eingesetzt.

z ist als z im Kontext zum y und zum x der [GS → SV], einzubetten (A2, 9, Fußnote).

Da es in Bezug auf die Konstruktion *sein + „zu“ + Infinitiv* keine Ergebnisse bei Steinhoff gibt, kann nicht beurteilt werden, inwiefern sie in den jeweiligen Funktionen als wissenschaftlich eingeschätzt werden würden. Auffallend ist, dass alle Teilnehmer*innen außerdem die Formulierung *sein + „als“ + „zu“ + Infinitiv* verwenden, bei B und D wird die Konstruktion sogar

mit demselben Verb, *betrachten*, umgesetzt. Das weist auf eine Entwicklung zu einem *common sense* wissenschaftlicher Kommunikation hin – zumindest in dem Sinn, dass sich die Studierenden sprachlich aufeinander zu bewegen und an einer gemeinsamen Wissenschaftssprache teilhaben. Es konnte zudem gezeigt werden, dass diese Konstruktion für viele unterschiedliche Funktionen eingesetzt werden kann: B formuliert damit eine Beurteilung, D eine Anweisung an ihre Leser*innen und A eine Interpretation.

4.3.4.6. „*ersichtlich werden*“

Diese Konstruktion wird nur von A benutzt. Der Einsatz dieser Formulierung kann besonders gut anhand der Subprozedur „Aussage belegen“ nachvollzogen werden. Dabei entwickelt sich die sprachliche Umsetzung von der ausschließlichen Verwendung von *ersichtlich werden* (A1) über den Einsatz vier verschiedener Prozeduren hin zum wieder ausschließlichen Gebrauch von *ersichtlich werden* bzw. *klar werden*.

Aussage belegen:

A1:

- 1) *Anhand des [Text] wird ersichtlich, dass das Verständnis, welches von [Figur] vermittelt wird der der y und des x ist* (A1,11).
- 2) *Anhand dieser Ausführungen wird ersichtlich, dass [Figur]. Aufgrund des Konzepts von A das [Zeitalter] überlebte, [NS→SV]* (A1, 14).

A2:

- 3) *Dieses z wird allein anhand der y ersichtlicher* (A2,2).
- 4) *Ein Blick auf die Statistik zeigt, dass [NS→SV]* (A2, 3-4).
- 5) *Ein Blick auf die Statistik in [Ort] belegt z* (A2, 4).
- 6) *In Anbetracht dieser z scheint y, bzw. auch x eine Affinität zur w bzw. zur v zu haben* (A2, 6).
- 7) *Als Beispiele dafür können z oder y oder x herangezogen werden* (A2, 6-7).
- 8) *Auch während [Zeit] [GS→SV] wird ersichtlicher, dass es sich hierbei um keinen z handelte, sondern um ein y* (A2, 10).

A3:

- 9) *[HS→SV], dies wird auch [Text] ersichtlich* (A3, 6).
- 10) *Anhand der [Textsorten] wird auch x ersichtlich, denn [Textsorten] zufolge [HS→SV]* (A3, 7, Fußnote).
- 11) *Dies wird auch bei der Lektüre ersichtlich, denn [Zitat]* (A3, 9).
- 12) *Aus diesem Zitat wird z klar:* (A3, 10).
- 13) *[Dies wird auch bei der Lektüre ersichtlich, denn [Zitat]]* (A3, 9.)
- 14) *Hierbei wird z ersichtlich:* (A3, 11).

Es scheint als hätte A verschiedene Formulierungen zur Verfügung, von denen sie aber eine präferiert einsetzt. *Ersichtlich werden* verwendet sie außerdem beinahe ausschließlich für diese Subprozedur, nur einmal für eine Interpretation, die sie in die Argumentation (Bsp. 13, in

eckiger Klammer) einfließen lässt. Was bei dieser Formulierung allerdings auffällt, ist, dass sich die Präpositionen, die mit ihr verbunden werden, im Laufe der Schreibkarriere differenzieren: In A1 wird sie immer mit *anhand* kombiniert; in A2 kommt *während* hinzu, um eine zeitliche Verbindung herzustellen, und in A3 *bei* und *hierbei*. B scheint die Formulierung also weiterzuentwickeln. Zudem befindet sich der einzige Beleg mit einer Abweichung (Bsp. 9) ebenfalls in A3 und könnte als Entwicklungsphänomen für eine Weiterentwicklung der Umsetzung dieser Subprozedur gedeutet werden.

4.3.4.7. transitive Verben + „als“

Für diese Konstruktion finden sich in As Texten nur ein Beleg, in Ds Texten nur zwei Belege. B setzt diese Formulierung in seiner dritten Arbeit allerdings besonders häufig ein, was einen genaueren Blick darauf nahelegt.

B: transitives Verb + als

- 1) [Text] beschreibt z anhand y und kann als w verstanden werden (B3, 9).
- 2) Die ersten beiden Ergänzungen sind als z-ig zu betrachten und letzteres als ein y-iges Element im x (B3, 12-13).
- 3) Das erste z, welches als y interpretiert werden kann, zeigt [HS→SV] (D3, 13).
- 4) Auch hier kann dieses als z-iges Zeichen einer y gedeutet werden (B3, 16).
- 5) Schließlich könnte einerseits der z y-ig als x gesehen werden, den [GS→SV], wie es auch bei w der Fall ist (B3, 17).
- 6) Auch hier ist eine z bemerkbar und kann als y für die x betrachtet werden (B3, 20).
- 7) [HS→SV], was ebenfalls z-ig als y verstanden werden kann (B3, 21).
- 8) [Text] kann vor allem als Versuch verstanden werden, ein [GS→SV] (B3, 25).

B setzt in seinen verfasserreferentiellen Sätzen die Kombination *Verb + „als“* ein, die typisch für wissenschaftliche Texte ist. Durch die Kombination von *als* mit transitiven Verben können Schreibende Urteile vermeiden und stattdessen die Formulierung mit „Reflexivität und Valenzverweiterung“ ausstatten (Grafen 2004: 303-304). B scheint diese Konstruktion in seiner dritten Arbeit genau in diesem Sinne umzusetzen, da er sie immer für Interpretationen einsetzt⁷⁶. Dabei fällt auf, dass B diese immer mit Formulierungen verbindet, die in seinen Arbeiten besonders häufig vorkommen: In sieben der acht Belege kombiniert er sie mit *Modalverb + Partizip II + „werden“* und in einer mit *sein + „zu“ + Infinitiv*. Insgesamt verbindet er die Formulierung mit fünf verschiedenen Verben. B scheint in B3 also eine Konstruktion auf der Stufe der kontextuellen Passung zur Verfügung zu haben und verwendet sie besonders oft. Es könnte sein, dass die Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“* Bs Formulierungsarbeit so entlastet

⁷⁶ Die Kombination *ich + transitives Verb + als* in einer metakommunikativen Verfasser*innenreferenz wird in Abschnitt zu *ich*-Verwendung besprochen.

hat, dass er eine weitere kontextuell passende Formulierung hinzunehmen konnte. Das könnte allerdings nur durch die Untersuchung weiterer Texte Bs – in denen idealerweise Interpretationen enthalten sein sollten – überprüft werden.

4.3.4.8. Phrasen

Interessant in Bezug auf Entwicklungsphänomene sind die als „Phrasen“ bezeichnete sprachlichen Realisierungen der Teilnehmer*innen. Bei diesen war meist aufgrund ihres Umfangs keine grammatische Bestimmung der sprachlichen Umsetzung möglich, weshalb sie als „Phrasen“ bezeichnet wurden. Besonders viele Phrasen sind bei D zu beobachten. Sie setzt Phrasen immer für argumentative Subprozeduren ein, nur in D3 für eine metakommunikative (Bsp. 7).

Phrasen:

D1:

- 1) *Der gewährte tiefere Einblick in z und dessen y erweckten großes Interesse, die ausführliche Beschreibung des „x“ und y, fiel dennoch am meisten ins Gewicht und legte den Grundstein für die hier behandelte Forschungsfrage (D1, 4).*

D2:

- 2) *Das Ziel dieser Arbeit ist es, einen Bogen von den z-igen Ursprüngen des y, über seine ehemaligen, zeitbedingt alternierenden bis hin zu (der) aktuellen Definition(en) zu spannen und somit einen Einblick in diese Materie zu gewähren, zu klarifizieren und eine Basis zur Weiterforschung zu legen; folglich einen Ausblick zu schaffen (D2, 3).*
- 3) *Nun ist die Frage nach der Grundessenz des Begriffs z noch zu klären offen (D2, 8).*
- 4) *In weiterer Folge wirft sich die Frage auf, inwiefern die Kriterien des z auf das Werk [Titel] übertragbar und anwendbar sind (D2, 10).*
- 5) *Am Ende dieser Arbeit angelangt, ist eine Rückblick und Reflexion über die zufriedenstellende Beantwortung der zu Beginn gestellten (Forschungs-)Fragen an der Ordnung (D2, 15).*

D3:

- 6) *Bezugnehmend auf obiges Zitat ist das zentrale Thema dieser Arbeit, nach eingehender Auseinandersetzung der historischen Entwicklung, nachstehende Fragen zu beantworten: [Fragen] (D3, 2).*
- 7) *Die Möglichkeiten der hiesigen Seminararbeit im Hinblick auf das weitläufige Thema lassen in der Tat noch genug Raum für weiterführende, vertiefende Recherche (D3, 11).*

Es fällt auf, dass in manchen der Phrasen Formulierungen auftreten, die dem *common sense* der Wissenschaftssprache im Grunde entsprechen⁷⁷: *die hier behandelte Forschungsfrage* in Bsp.

⁷⁷ Diese Einschätzung wurde von mir auf Basis der rezipierten Literatur getroffen, für eine tatsächliche Beurteilung müssten Rater*innen hinzugezogen werden.

1 oder *Das Ziel dieser Arbeit ist, es* in Bsp. 2. Diese Formulierungen sind aber beide in einen sehr langen und komplexen Satz eingebaut, was der Entwicklungsstufe der Imitation entspricht. In D2 kommt es darüber hinaus zu Phänomenen der Transformation bzw. Transposition: *Grunderhalt des Begriffes, ist zu klären offen* (3), *an der Ordnung sein* (5), *die Frage wirft sich auf* (4) weisen auf Formulierungsunsicherheiten hin, aber auch auf eine Entwicklung in Richtung von Formulierungen, auf die D später zurückgreift: *ist zu klären offen* verweist bereits auf die Konstruktion *sein + „zu“ + Infinitiv* und *wirft sich die Frage auf* könnte auf ein Ausprobieren hinweisen, weil *stellt sich die Frage* in D1 bereits korrekt formuliert wurde.

Dass sie in D2 so viele Phrasen verwendet, könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass D verschiedene Formulierungen ausprobiert. Dass es in D3 nur noch zwei Phrasen gibt, könnte auf eine Entwicklung in Richtung des *common sense* hindeuten. Dass Phrasen vor allem für die argumentative Verfasserinnenreferenz eingesetzt werden, könnte auch auf die zuvor schon geäußerte Hypothese hinweisen, dass speziell bei der Argumentation besonders viele unterschiedliche Realisierungen ausprobiert werden. Es könnte aber auch auf die besondere sprachliche Schwierigkeit der wissenschaftlichen Argumentation hinweisen.

Auch A verwendet Phrasen besonders häufig in ihrer zweiten Arbeit und speziell für die argumentative Verfasserinnenreferenz, auf die insgesamt sieben Belege entfallen, während die interpretative einmal und die metakommunikative Verfasserinnenreferenz nur zwei Mal mithilfe von Phrasen umgesetzt werden. Da A2 As längste Arbeit ist, erscheint eine höhere Belegzahl bei dieser Arbeit logisch. Außerdem ist A2 auch die Arbeit mit den meisten argumentativen Belegen. Die höhere Belegzahl könnte hier also wieder auf eine besondere Herausforderung bei der Umsetzung der argumentativen Verfasserinnenreferenz hinweisen:

A2:

- 1) *Ein Blick auf die Statistik zeigt, dass [NS→SV]* (A2, 3-4).
- 2) *Ein Blick auf die Statistik in [Ort] belegt z* (A2, 4).
- 3) *Auf den Aspekt ebenso detailliert einzugehen, würde den Rahmen sprengen* (A2, 12, *Fußnote*).
- 4) *Wie schon in den vorigen Kapiteln versucht wurde zu zeigen, scheint [GS→SV]* (A2, 14).
- 5) *Diesen Gedenken weitergesponnen hieße es, dass die z die mit der y in Verbindung gebracht wird, [GS→SV]* (A2, 16).
- 6) *Dies kann womöglich daran liegen, dass [Satzgefüge→SV]* (A2, 18).

A3:

- 7) *Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf z* (A3, 1).
- 8) *Aus dem bisher Erwähnten geht hervor, dass [NS→SV]* (A3, 1).
- 9) *Dennoch wurden z als y wahrgenommen, dies ist womöglich auch der Grund dafür, weshalb [Satzgefüge→SV]* (A3, 14).

Auch hier zeigen sich Entwicklungsphänomene: Bsp. 3 ist nicht genau einzuordnen, genauer wird das in Abschnitt 4.4.4.10. dargelegt, *Gedanken weiterspinnen*⁷⁸ in Bsp. 5 kann als Transposition betrachtet werden, da die Formulierung in wissenschaftlichen Texten nicht üblich ist.⁷⁹ In der dritten Arbeit sind keine auffälligen Phänomene zu erkennen.

B: Phrasen

- 1) *Neben der [Disziplin]-igen z-analyse hat diese Seminararbeit auch zum Ziel, die y-ige Version des [Text] mit der x-igen zu vergleichen und die angesprochenen w in beiden v und dem [Text] zu thematisieren (B3, 2).*
- 2) *Aus diesem Grund stelle ich in diesem Kapitel nur die gängigsten Konzepte vor, über die generell Einigkeit herrscht (B3, 4).*
- 3) *Bei der [Disziplin]-igen Analyse sind diese Informationen von großer Bedeutung, da sie als Grundlage für die weitere Untersuchung dienen (B3, 7).*

B verwendet Phrasen in seiner dritten Arbeit für die Umsetzung der Subprozedur „eigenes Tun begründen“; diese erfüllt sowohl eine argumentative als auch eine metakommunikative Funktion. B3 ist seine längste Arbeit und die erste, bei der diese Subprozedur auftaucht. Der Einsatz von Phrasen könnte also auch hier mit einer größeren Formulierungsherausforderung zusammenhängen. In Bezug auf Entwicklungsphänomene lassen sich keine eindeutigen Beobachtungen machen. Bsp. 2 wurde bereits in Abschnitt 4.3.4.4. als Transposition kategorisiert.

4.3.4.9. Verwendung von Fußnoten

Steinhoff setzt sich im Rahmen seiner Untersuchung der *ich*-Verwendung mit der Verteilung des *ich*-Einsatzes auf die einzelnen Textabschnitte auseinander und stellt fest, dass *ich*-Belege mit zunehmender Schreiberfahrung häufiger in Fußnoten zu finden sind. Er leitet daraus unter anderem die Hypothese ab, dass Expert*innen die Fußnoten eher für metakommunikative Kommentare nutzen als es Studierende tun (vgl. Steinhoff 179-180).

Da nur As Fußnoten neben Literaturbelegen auch Text aufweisen und dort besonders viele der verfasserinnenreferentiellen Belege zu finden sind, sollen diese hier genauer analysiert werden. A verwendet Fußnoten in A2 für verfasserinnenreferentielle – vor allem für argumentative – Belege (12 argumentative, 5 metakommunikative, 2 interpretative). Die Verlagerung des Textes auf die Fußnoten ist außerdem in dieser Arbeit auffallend ausgeprägt. Das kann entweder mit dem Umfang der Arbeit oder mit dem „Entdecken“ und somit besonders intensiven Verwenden dieser Möglichkeit zusammenhängen. A2 ist allerdings doppelt so lang wie A3, weist aber beinahe drei Mal so viele Fußnoten auf. Handelt es sich um ein „Entdecken“ der Fußnote, könnte deren intensive Verwendung als „Klammern“ und damit als Transformation gewertet

⁷⁸ *Gedenken wird als Tippfehler gewertet.

⁷⁹ Auch hier handelt es sich um eine persönliche Einschätzung.

werden. Um diese Annahme zu überprüfen und um feststellen zu können, ob die Verlagerung tatsächlich übermäßig stattfindet, müssten die Belege allerdings auf inhaltliche Aspekte untersucht werden.

In A3 verlagert sich der Schwerpunkt auf metakommunikative Verfasserinnenreferenzen (3 metakommunikative und 3 argumentative). Die Verwendung von Fußnoten für metakommunikative Textkommentierung entspricht dann der Entwicklungsstufe der textuellen Passung. Bei A kann also vermutlich die Entwicklung von Transformation zu kontextueller Passung in Bezug auf die Verwendung der Fußnoten festgestellt werden.

4.3.4.10. Die Subprozedur „eigenes Tun begründen“

Besonders viele unterschiedliche Formulierungsvarianten gibt es in As Texten für die Subprozedur „eigenes Tun begründen“.

A: Eigenes Tun begründen:

A2:

- 1) *[HS → SV], sodass z nicht nur y-ig sondern auch x-ig beleuchtet werden sollte* (A2, 1).
- 2) *Aufgrund der Länge dieser Arbeit soll auf z, welche mit dem Aspekt der y eng verbunden ist, sowie auf den der x im weiteren Sinne der w eingegangen werden* (A2, 6).
- 3) *Auf diesen oder ähnlichen Aspekten kann, aufgrund der Länge der Arbeit nicht, eingegangen werden* (A2, 6, Fußnote).
- 4) *Auf den Aspekt ebenso detailliert einzugehen, würde den Rahmen sprengen* (A2, 12, Fußnote).
- 5) *Hierbei wird deutlich, dass das Spektrum der [Figuren] sehr umfangreich ist, aber jedoch, aufgrund der Länge der Arbeit auf diese Aspekte nicht eingegangen werden kann* (A2, 13-14, Fußnote).
- 6) *Einige der folgenden Beispiele sollen diese Aussage untermauern:* (A2, 14).
- 7) *In diesem Zusammenhang soll die Theorie von A vorgestellt werden, die sich genau mit dieser Fragestellung auseinandersetzt* (A2, 16).
- 8) *Um diese Fragen zu beantworten, wurde auf den Aufsatz von A [Titel] eingegangen*, dessen Fazit es ist, dass [GS → SV] (A2, 20).

A3:

- 9) *In diesem Zusammenhang sei aber auch A zu erwähnen, der in der vorliegenden Arbeit aus Gründen der Selektion und Reduktion nicht erwähnt werden wird* (A3, 1, Fußnote).
- 10) *Dafür wird zuerst auf z und in weiterer Folge auf y eingegangen* (A3, 2).
- 11) *Aufgrund der [SG → SV] wird in diesem Kapitel darauf eingegangen, wie [GS → SV]* (A3, 9).

Dabei fällt die Formulierung *aufgrund der Länge der Arbeit* (Bsp. 2, 3, 5) auf, die in A2 eingesetzt wird, wenn die Begründung nicht in einem Nebensatz zu finden ist. Diese Formulierung entspricht nicht einem wissenschaftlichen *common sense*, da nicht spezifiziert wird, worauf sich

die Länge der Arbeit in welcher Weise auswirkt. Ob dieses Entwicklungsphänomen der Imitation oder der Transformation zuzuordnen ist, kann hier nicht festgestellt werden, da bei Steinhoff ähnliche Formulierungen unterschiedlich bewertet werden (vgl. Steinhoff 2007: 255).⁸⁰ Auch Bsp. 4 kann nicht eindeutig einer Entwicklungsstufe zugeordnet werden, weil sich Seminararbeiten und Expert*innentexte nicht in allen Aspekten vergleichen lassen: Dass etwas *den Rahmen der Arbeit sprengen würde*, ist in Studierendentexten naheliegend, in Expert*innen-texten weniger. Den Studierenden ist es nachvollziehbarerweise wichtig, zu zeigen, dass ihnen die Bedeutung eines Themenaspektes bewusst ist, auch wenn sie nicht näher darauf eingehen, da sich in den Arbeiten ja auch ihr Überblick über das Fachwissen zeigen soll. Ist die betreffende Formulierung als kontextuelle Passung zu bewerten, ist Beispiel 4 trotzdem der Transformationsstufe zuzuordnen, da die Formulierung normalerweise *den Rahmen [der Arbeit] sprengen würde* lautet.

In A2 sind relativ lange Sätze zu beobachten (Bsp. 2, 8), die auf die Entwicklungsstufe der Imitation hinweisen. Es finden sich aber auch bereits Beispiele der kontextuellen Passung, wie z.B. Bsp. 1 oder Bsp. 7.

Aufgrund der Länge der Arbeit wird in A3 nicht mehr verwendet. Dort wird die Angabe der Gründe spezifiziert und variiert mit *aus Gründen der Selektion und Reduktion, aufgrund der...* und *dafür*. In A2 wird die Begründung zudem in Nebensätze verlagert (Bsp. 1, 8), während in A3 alle Begründungen durch Konnektoren oder Präpositionen umgesetzt werden (Bsp. 9-11). In A3 können die Bsp. 10 und 11 als kontextuelle Passung bezeichnet werden und Bsp. 9 als Transformation, da nicht spezifiziert wird, *was* eine *Selektion und Reduktion* erfährt. Die Umsetzung dieser Subprozedur nähert sich also der kontextuellen Passung, wobei vor allem Transformationsphänomene zu beobachten sind.

4.3.5. Beantwortung der Forschungsfragen 3b und 3c

3b. Inwiefern ist eine Anpassung an den *common sense* zu beobachten?

3c. Inwiefern sind mit der Anpassung an den *common sense* verbundene Entwicklungsphänomene (Imitation, Transposition, Transformation) zu beobachten?

Die Ergebnisse weisen eindeutig auf einen Einfluss des *common sense* auf die sprachliche Entwicklung in den untersuchten Texten hin.

⁸⁰ Hier scheint es unterschiedliche Meinungen dazu zu geben, ob auf eine Aussparung überhaupt hingewiesen werden soll oder nicht (vgl. Steinhoff 2007: 255)..

Das zeigt sich erstens daran, dass die für die Wissenschaftskommunikation typischen Formulierungen, mit denen sich Steinhoff in seiner Korpusuntersuchung auseinandersetzt, auch in den Texten der Teilnehmer*innen vorhanden sind.

Zweitens werden diese Formulierungen auch überwiegend für dieselben Funktionen im Text eingesetzt, die auch Steinhoff als typisch beschreibt.

Drittens zeigt sich bei manchen der zusätzlich analysierten Konstruktionen auch eine parallele Entwicklung der Teilnehmer*innen, was auf einen *common sense* – zumindest der studentischen wissenschaftlichen Kommunikation – hinweist.

Dementsprechend konnten die Entwicklungsmodelle auf Steinhoffs Stufenmodell bezogen werden, wobei bei den meisten Formulierungen Entwicklungen hin zur kontextuellen Passung beobachtet werden konnten. Diese zeigte sich sowohl im quantitativen Anstieg dieser Konstruktionen als auch darin, dass diese oft bzw. zunehmend für die korrekten Verwendungszusammenhänge und mit typischen Erweiterungen eingesetzt wurden. Die Arbeiten wiesen von Steinhoff beobachtete Entwicklungsphänomene auf bzw. konnten die beobachteten Phänomene konnten einer Stufe in Steinhoffs Entwicklungsmodell zugeordnet werden.⁸¹

Des Weiteren bot die Untersuchung sprachlicher Konstruktionen weitere Einblicke in die Aneignung der AWS: Auch bei der Entwicklung der Konstruktionen scheint es einen Übungsefekt zu geben. Die Konstruktionen werden dabei stetig weiterentwickelt und in neuen Kontexten oder für neue Funktionen eingesetzt.

Besonders auffallend war ferner die argumentative Verfasser*innenreferenz, für die besonders viele unterschiedliche Konstruktionen eingesetzt wurden. Das ist insofern zu erwarten, als es gerade in diesem Bereich besonders viele verschiedene Subprozeduren gibt. Das könnte allerdings auch ein Hinweis darauf sein, dass die Teilnehmer*innen bei der argumentativen Verfasser*innenreferenz versuchen, den Geltungsanspruch ihrer Aussagen möglichst exakt zu formulieren. Ein weiterer Faktor ist die Komplexität der argumentativen Verfasser*innenreferenz: Ihre Umsetzung ist sprachlich anspruchsvoll, wodurch es naheliegt, dass Studierende hier viele unterschiedliche Formulierungen ausprobieren müssen, um zu den passenden zu gelangen. Der argumentative Bereich hängt zudem am stärksten vom Inhalt der Arbeit ab und aus Fachtexten rezipierte Formulierungen sind nur begrenzt auf die eigene Arbeit übertragbar.

⁸¹ Hier ist aber auch auf einen Interpretationsspielraum hinzuweisen. Eine Zuordnung ist nicht immer eindeutig möglich.

4.3.6. Beantwortung der Forschungsfrage 3

3. Wie entwickeln sich die sprachlichen Möglichkeiten für die Umsetzung wissenschaftlicher Schreibhandlungen?

Die Untersuchung bot interessante Hinweise auf die Vorgänge bei der und die Entwicklungsfaktoren für die Aneignung sprachlicher Umsetzungen von wissenschaftlichen Schreibprozessen: Die Aneignung der AWS scheint von einer Ausbildung von Präferenzen begleitet zu sein, deren Auswahl oft mit einer Orientierung am *common sense* erklärt werden kann. Die Entwicklung scheint in Richtung eines wissenschaftlichen *common sense* und der kontextuellen Passung zu verlaufen, wobei sich die von Steinhoff beobachteten Entwicklungsphänomene zeigen, die manchmal auch darauf hinweisen, dass die Entwicklung der Teilnehmer*innen noch nicht abgeschlossen ist.

Ebenso lässt sich eine Erweiterung der Realisierung von bestimmten Schreibhandlungen beobachten sowie eine Ausweitung des Einsatzes von sprachlichen Realisierungen auf ein größeres Spektrum an Sprachhandlungen. In manchen Fällen scheint die Präferenz zudem mit persönlichen Vorlieben zusammenzuhängen.

Die Ergebnisse weisen außerdem auf einen Übungseffekt hin: Einerseits bei der Umsetzung von Schreibhandlungen, für die sich mit vermehrtem Einsatz bevorzugte sprachliche Realisierungen herauskristallisierten bzw. erweitert werden; andererseits bei der Umsetzung von Formulierungen, die bevorzugt für bestimmte Schreibhandlungen eingesetzt und mit sprachlichen Elementen erweitert und kombiniert werden.

5. Conclusio

Bei der Auswertung der bisherigen theoretischen und empirischen Beiträge zur AWS sowie deren Aneignung im ersten Kapitel stellte sich heraus, dass die Aneignung der AWS von zweitsprachigen bzw. mehrsprachigen Studierenden ein Forschungsdesiderat darstellt. Die vorliegende Untersuchung hatte zum Ziel, einen Einblick in diese Aneignung zu bieten. Dabei sollten einerseits Erkenntnisse in Bezug auf die Anwendbarkeit bisheriger Entwicklungsmodelle gewonnen werden und andererseits etwaige neue Hypothesen entwickelt werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zusammengefasst und die Eignung der Methode für die Beantwortung der Forschungsfragen reflektiert. Außerdem werden sich daraus ergebende methodische Überlegungen zur weiteren Beforschung der Aneignung der AWS sowie zu Unterstützungsmaßnahmen für das studentische Schreiben dargelegt. Der Ausblick stellt methodische Möglichkeiten für die Überprüfung der aus den Ergebnissen abgeleiteten Hypothesen vor. Des Weiteren sollen mögliche Konsequenzen für die Konzeption der AWS und wissenschaftlicher Texte aufgezeigt werden.

5.1. Ergebnisse

Die überwiegend qualitative Datenaufbereitung, -analyse und -auswertung orientierte sich dabei an drei Forschungsfragen und erbrachte folgende Ergebnisse:

1. Zu welchem Zeitpunkt im Studium wird die AWS wie intensiv verwendet? Bringt die Schreibentwicklung einen vermehrten Einsatz der AWS mit sich?

Diese Forschungsfrage konnte zum Teil beantwortet werden. Zwei der Teilnehmer*innen verwendeten die AWS in der letzten Arbeit häufiger als in der ersten Arbeit, bei einer Teilnehmerin zeigte sich ein leicht geringerer Anteil an AWS-Elementen. Einen Rückschluss auf die Entwicklung der Schreibkompetenz lassen diese Daten allerdings nicht zu.

2. Auf welchen Ebenen (Gegenstand, Diskurs, Argumentation) wird die AWS eingesetzt?

Die Verteilung der Belege auf die Textdimensionen konnte zwar quantitativ dargestellt werden, es konnte daraus aber kein Schluss auf die Schreibentwicklung und die Anwendbarkeit von Pohls Entwicklungsmodell gezogen werden.

Bei allen Arbeiten der Teilnehmer*innen waren die meisten Belege auf der Gegenstandsebene und die zweitmeisten auf der Diskursebene der Texte zu finden. Dabei ging die Zahl der Belege auf der Gegenstandsebene jeweils stetig zurück, auf der Diskursebene befanden sich bei zwei Teilnehmerinnen in den Arbeiten gegen Ende des Studiums mehr Belege als zu Beginn und bei

einem Teilnehmer weniger. Dabei zeigte die zweite Arbeit aller Teilnehmer*innen eine starke Abweichung nach unten oder oben.

Die argumentative Ebene wird im Laufe der Schreibkarriere bei allen Teilnehmer*innen von der metakommunikativen „überholt“ und zeigt immer eine negative Tendenz. Bei der metakommunikativen Dimension ist es umgekehrt. Die Beobachtung Pohls, dass sich Studierende im Laufe ihrer Schreibkarriere vermehrt an einer Leser*innenschaft orientieren, scheint in Bezug auf die vorliegende Untersuchung bestätigt werden zu können, auch wenn dieses Ergebnis noch durch weitere Analysen abgesichert werden sollte.

In Bezug auf die Entwicklung einer Schreibkompetenz und Pohls Entwicklungsmodell kann auf Basis dieser rein quantitativen Ergebnisse allerdings keine Aussage getroffen werden, da sich der rein quantitative Ansatz als nicht ausreichend für die Modellierung der Dimensionen erwies.

3. Wie entwickeln sich die sprachlichen Möglichkeiten für die Umsetzung wissenschaftlicher Schreibhandlungen?

Diese Forschungsfrage wurde in mehrere Unterfragen gegliedert, um die sprachliche Entwicklung möglichst umfassend beschreiben zu können. Um eine qualitative Analyse ermöglichen zu können, wurde die verfasser*innenreferentielle Prozedur ausgewählt und in Subprozeduren untergliedert. Dementsprechend sollten auch die Ergebnisse interpretiert werden – es handelt sich bei den Erkenntnissen nicht um grundsätzliche Aussagen über die sprachliche Entwicklung der Teilnehmer*innen. Der Blick auf einen Ausschnitt der Kompetenz zeigte aber interessante Tendenzen, die die Beantwortung der folgenden Forschungsfragen und das Aufstellen weiterführender Hypothesen ermöglichten.

3a. Inwiefern ist eine Erweiterung des Ausdrucksspektrums zu erkennen?

Für die Beantwortung dieser Frage wurden die sprachlichen Realisierungen der Subprozeduren in den Blick genommen. Als besonders geeignet erwies sich hier, die *metakommunikative* Verfasser*innenreferenz nachzuvollziehen, da alle Teilnehmer*innen diese relativ regelmäßig in ihren Texten einsetzten. In gewissen Bereichen zeigte sich eine Ausweitung des Spektrums an Formulierungen, mit denen die Teilnehmer*innen die Subprozeduren umsetzten, wie z.B. bei Bs und Ds katadeiktischer Beschreibung des eigenen Tuns. Es zeigte sich aber auch die Ausbildung von Präferenzen, wie z.B. Bs und Ds für Passivkonstruktionen und As für die Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“*. Beide Entwicklungen – Ausweitung und Präferenz – schienen mit einem Übungseffekt in Zusammenhang zu stehen, worauf vor allem

Subprozeduren hinweisen, die nicht kontinuierlich in den Arbeiten verwendet wurden, und bei denen sich keine Präferenzen beobachten ließen, wie z.B. bei Bs und Ds Begründung des eigenen Tuns.

3b. Inwiefern ist eine Anpassung an den *common sense* zu beobachten?

Die Untersuchung der Entwicklung ausgewählter sprachlicher Konstruktionen, einhergehend mit einem Vergleich mit Steinhoffs Ergebnissen, erwies sich als geeignet, den Einfluss des *common sense* in den Blick zu nehmen. Dabei zeigte sich eine Orientierung der Schreibentwicklung am wissenschaftlichen *common sense*. Bei allen Teilnehmer*innen wurden sprachliche Realisierungen beobachtet, die in der wissenschaftlichen Kommunikation üblich sind. Diese wurden zudem im Lauf der Schreibkarriere vermehrt eingesetzt – besonders auffällig waren hier die Konstruktion *Modalverb + Partizip II + „werden“* und der Subjektschub. Bei bestimmten Formulierungen bzw. Subprozeduren scheinen die Teilnehmer*innen außerdem die Stufe der kontextuellen Passung erreicht zu haben, was gleichbedeutend mit einer Sprachverwendung im Sinne des *common sense* ist, wie z.B. D in ihrer Umsetzung der Subprozedur „Fazit ziehen“, A bei der Verwendung von *Modalverb + Partizip II + „werden“*, B beim Einsatz *transitiver Verben + als* und alle Teilnehmer*innen beim Einsatz von *vorliegend*. Auffällig war ferner, dass ein paar Belege beobachtet werden konnten, die exakt Beispielen Steinhoffs für die kontextuelle Passung entsprachen, wie z.B. *kann festgehalten werden* in D3.

3c. Inwiefern zeigen sich mit der Anpassung an den *common sense* verbundene Entwicklungsphänomene?

Bei der Analyse der Entwicklung der sprachlichen Realisierungen der Teilnehmer*innen wurden die beobachteten Entwicklungsphänomene mithilfe von Steinhoffs Entwicklungsmodell interpretiert. Die Phänomene konnten meist einer Entwicklungsstufe zugeordnet, manchmal *Transposition*, *Imitation* und *Transformation* allerdings nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden. Meist konnten aber die von Steinhoff beschriebenen Merkmale beobachtet werden – lange komplizierte Sätze für Imitation, falsche bzw. ungewöhnliche Kombinationen oder das „Klammern“ an Formulierungen für Transformation und Formulierungen, die aus anderen Kontexten übernommen wurden, für Transposition. Am häufigsten zeigten sich Imitations- und Transformationsphänomene, wobei letztere auch darauf hinzuweisen schienen, dass die Entwicklung bei der letzten analysierten Arbeit noch nicht abgeschlossen war.

Insgesamt weist die Entwicklung der Schreibkompetenz der Studierenden in Richtung eines wissenschaftlichen *common sense*. Da für die Analyse nur solche Formulierungen herangezogen wurden, die fächerübergreifend sind und wissenschaftstypische Schreibhandlungen umsetzen, kann die Entwicklung der Schreibkompetenz der Teilnehmer*innen als eine in Richtung einer kompetenten Verwendung der AWS bezeichnet werden. Da sich Steinhoffs Modell für die Beschreibung der Aneignung der AWS als weitgehend geeignet erwies, scheint es auch für die Aneignung der AWS von mehrsprachigen Studierenden gültig zu sein. Ob dies auch für Pohls Modell gilt, kann hier nicht beantwortet werden.

Die korpusbasierte Produktanalyse auf Satzebene war geeignet, um die Entwicklungsstufen Steinhoffs nachzuvollziehen. Um die Entwicklungsdimensionen Pohls in den Blick zu nehmen, erwies sich diese Datenebene allerdings als unzureichend. Dafür würde sich eine Analyse der gesamten Texte, wie sie auch Pohl durchgeführt hat, eher eignen. Für einen Einblick in die Entwicklung der AWS-Verwendung mehrsprachiger Studierender erwies sich bei dieser Untersuchung der Blick auf einzelne sprachliche Konstruktionen am aufschlussreichsten. Wie auch bei Steinhoff schien der Blick auf die AWS spannende Einblicke in Erwerbsprozesse zu ermöglichen.

Bei den Teilnehmer*innen konnte keine starke Abweichung von den Ergebnissen Steinhoffs festgestellt werden. Des Weiteren ließ sich keine besondere Häufung an Belegen beobachten, die der Transformationsstufe entsprechen, zu der vor allem Abweichungen bei der Verwendung von Kollokationen zählen. Diese Ergebnisse weisen daher auf kein erhöhtes Bedürfnis nach Unterstützung im Hinblick auf die AWS bei mehrsprachigen Studierenden mit früher ZweitSprache Deutsch hin. Somit passen sie zu den Ergebnissen von Studien, die sich einer ähnlichen Zielgruppe widmeten: Auch Romero und Warneke (2012) konnten bei ihrem Vergleich von Texten mono- bzw. multilingualer Studierende mit Deutsch als L2, eher Ähnlichkeiten als Unterschiede zwischen diesen Gruppen feststellen. Das galt auch für den Bereich der Semantik komplexer Ausdrücke. Schindler und Siebert-Ott analysierten Texte erst- und zweitsprachiger Studierender und sahen auch keinen erhöhten Förderbedarf.

Ehlichs Vermutung, dass die sprachlichen Schwierigkeiten von zweitsprachigen Schüler*innen beim Einstieg in die Berufsschule auch bei der Aneignung der AWS auftreten könnten, kann hier nicht bestätigt werden. Die Ergebnisse können aber als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die von Ehlich für die Aneignung der AWS als besonders wichtig betonte Kenntnis

der Alltagssprache tatsächlich eine Rolle spielt. Diese Annahme könnte aber nur durch einen Vergleich mit Texten fremdsprachiger Schreibender überprüft werden.

Bei den Teilnehmer*innen und ihrer Spracherwerbssituation handelt es sich natürlich nur um einen Ausschnitt von möglichen Sprachrealitäten von Studierenden, für manche fremd-, zweit- aber auch erstsprachige Studierende ist die Aneignung der AWS eventuell problematischer. Wahrscheinlich wäre es für alle Studierenden sinnvoll, Verwendungszusammenhänge bestimmter Formulierungen im Rahmen einführender Veranstaltungen kennenzulernen, da sich so die beobachteten Entwicklungen früher einstellen könnten.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass dabei ein besonderer Fokus auf das Formulieren von Argumentationen sinnvoll wäre. Hier schienen die Teilnehmer*innen besonders viele verschiedene Formulierungen auszuprobieren. Im Vorhinein Formulierungsmöglichkeiten für argumentative Prozeduren zur Hand zu haben, könnte Studierenden den Schritt zu mehr Argumentation erleichtern.

5.2. Ausblick

Das methodische Vorgehen führte zu einem großen Umfang an aufbereiteten Daten, die im Rahmen weiterer Studien (mit Einverständnis der Teilnehmer*innen) tiefergehend analysiert werden könnten. Dabei könnte die Umsetzung weiterer Prozeduren nachvollzogen und mit den Ergebnissen dieser Arbeit verglichen sowie die hier aufgestellten Hypothesen überprüft werden. Außerdem könnten die Beziehungen zwischen Prozeduren und Dimensionen sowie deren Verteilung auf die Abschnitte der Arbeiten genauer in den Blick genommen werden.

Dabei könnten auch die folgenden aus den Ergebnissen abgeleiteten Hypothesen über die Aneignung der AWS und darauf einwirkende Faktoren überprüft werden:

Hypothese 1: Der Erwerb der AWS geht mit der Ausbildung von Präferenzen einher, bei der für bestimmte Schreibhandlungen bestimmte sprachliche Realisierungen ausgewählt werden. Es wäre interessant festzustellen, ob das bei der Analyse weiterer wissenschaftlicher Prozeduren bestätigt werden kann, und inwieweit diese Auswahl bewusst erfolgt.

Hypothese 2: Bei der Schreibentwicklung spielt ein Übungseffekt eine Rolle: Werden bestimmte Schreibhandlungen öfter umgesetzt, kristallisiert sich für sie eine bevorzugte Realisierung heraus bzw. kann das Formulierungsspektrum durch andere Konstruktionen erweitert werden. Wird eine sprachliche Konstruktion besonders oft eingesetzt, wird sie durch weitere

sprachliche Elemente erweitert bzw. in mehr Textteilen und/oder für mehr Funktionen eingesetzt, sofern sie nicht zu spezifisch sind. Auch diese Hypothese könnte bei einer Analyse weiterer Prozeduren überprüft werden.

Hypothese 3: Die Länge der Arbeit bzw. der Umfang des dabei verarbeiteten Materials hat eine Auswirkung auf die Verwendung der AWS. Dabei scheint ein größerer Umfang mit mehr Einsatz der AWS einherzugehen. Hier stellt sich die Frage, ob auch weitere, z.B. motivationale Aspekte, eine Rolle für den AWS-Einsatz spielen: Werden Arbeiten mit größerem Umfang mit mehr Motivation bzw. mit höherem Aufwand geschrieben, und führt das zu intensiverem AWS-Einsatz?

Besonders die Arbeiten A2 und B3 scheinen mit einem Ausprobieren von mehr sprachlichen Formulierungen verbunden gewesen zu sein. Dementsprechend könnte auch der Frage nachgegangen werden, inwiefern längere Arbeiten einen Entwicklungsschub in Bezug auf die AWS auslösen. Dabei könnte ein weiterer möglicher Faktor für den Einsatz der AWS – nämlich Überarbeitungsprozesse – hinzukommen. Es wäre interessant, ob mehr Zeit für die Überarbeitung mit einer Entwicklung der AWS einhergeht.

Hypothese 4: Bei der Ausprägung von Präferenzen scheinen auch persönliche Vorlieben eine Rolle zu spielen. Hier könnten Interviews oder Fragebögen Aufschlüsse darüber geben, wie Studierende zur Wissenschaftssprache stehen und ob sie eine Anpassung an diese bewusst anstreben oder sogar vermeiden wollen bzw. ob sie bewusst gewisse Formulierungen für gewisse Sprachhandlungen einsetzen.

Diese Überlegungen zu den Hypothesen und wie diese überprüft werden könnten, weisen darauf hin, dass eine Kombination von Textanalyse und anderen methodischen Verfahren bei der Untersuchung der AWS besonders aufschlussreich wäre, um die Faktoren, denen die Entwicklung unterliegt, genauer bestimmen zu können. Als Erhebungsmethoden würden sich hierfür vor allem Beobachtung und Interview bzw. Fragebögen anbieten. Hierbei könnte auch festgestellt werden, inwiefern die Sprachbiographie tatsächlich eine Rolle für die Schreibentwicklung spielt, weil der Einfluss anderer Faktoren (Motivation, Zeit, Überarbeitung, persönliche Einstellungen zum Schreiben etc.) berücksichtigt werden kann.

Im Laufe der Untersuchung ergaben sich interessante Perspektiven auf die Konzeption der AWS und von wissenschaftlichen Texten, die genauer in den Blick genommen werden könnten: Einige Formulierungen, die mehrere Teilnehmer*innen verwendeten, fanden sich nicht in Steinhoffs Korpus (z.B. *sein* + „zu“ + *Infinitiv* oder „*ersichtlich werden*“). Das ist noch kein

Indikator dafür, dass sie nicht dem *common sense* der Wissenschaftskommunikation entsprechen. Außerdem scheint es Phänomene zu geben, deren Einsatz aus der Perspektive der Studierenden durchaus nachvollziehbar ist, die aber nicht immer dem wissenschaftlichen *common sense* entsprechen, wie z.B. das Hinweisen auf Aspekte, die in einem Text nicht behandelt werden können, weil sie *den Rahmen der Arbeit sprengen* würden. Darüber hinaus kommen manche Prozeduren – z.B. Textkritik oder Begriffsbildungen – in studentischen Texten laut Steinhoff und auch in dieser Untersuchung kaum vor.

Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern es einen *common sense* von Studierenden gibt, der sich vom *common sense* von Expert*innen unterscheidet. Anders formuliert: Gibt es einen *studentischen common sense*, der sich den Bedingungen des studentischen Schreibens anpasst? Diese Frage wäre vor allem vor dem Hintergrund von Bongos Annahme einer diskursiven Funktion der Wissenschaftssprache interessant: Studentische Texte haben ja nicht den Anspruch, sich in den wissenschaftlichen Diskurs einzuschreiben, sondern Studierende sollen darin das Wissen und die Fähigkeiten präsentieren, mit dem sie sich in diesen Diskurs einschreiben *könnten*. Es stellt sich die Frage, ob sich dieser Unterschied in der Textfunktion auch in der Sprache wider spiegelt; ob es eine natürliche „Grenze“ für die studentische Schreibentwicklung gibt und wann bzw. wie diese überschritten werden kann. Den studentischen *common sense* zu untersuchen und zu erkennen, könnte auch Lehrenden dabei helfen, die Leistungen ihrer Studierenden richtig einzuschätzen.

Ein Aspekt des wissenschaftlichen *common sense*, den die Teilnehmer*innen dieser Studie aber sehr wohl aufnehmen, sind metakommunikative Verfasser*innenreferenzen, die in der vorliegenden Untersuchung sehr häufig beobachtet werden konnten. Die Dimension der Metakommunikation wurde für diese Untersuchung zu Pohls Dimensionen – Gegenstand, Diskurs und Argumentation – hinzugefügt, um textorganisierende Äußerungen der Schreibenden kategorisieren zu können. Diese konnten den anderen Dimensionen nämlich nicht sinnvoll zugeordnet werden.

Weitere konzeptionelle oder auch empirische Arbeiten könnten überprüfen, inwieweit Pohls (2010) Modell der epistemischen Struktur eines wissenschaftlichen Textes, eine Erweiterung durch die metakommunikative Dimension erfahren könnte und wie dieses erweiterte Modell aussehen könnte. Ein Hinweis darauf könnte bereits bei Bongo (2010) zu finden sein, der textorganisierende Äußerungen als eine Möglichkeit konzeptualisiert, um den Übergang von der Diskursfunktion zur darstellungsoptimierenden Funktion der Wissenschaftssprache im Text zu realisieren. Die metakommunikative Funktion könnte also als Brücke zwischen den anderen

Dimensionen betrachtet werden. Um eine solche Konzeption zu präzisieren, müsste das epistemische Modell des wissenschaftlichen Textes in Beziehung zur diskursiven und darstellungsoptimierenden Funktion der Wissenschaftssprache gesetzt werden. So könnte bestimmt werden, inwiefern Bongos Verständnis von textorganisierenden Äußerungen einen Mehrwert für Pohls Modell des epistemischen Reliefs des wissenschaftlichen Textes darstellen könnten. In einem weiteren Schritt könnte die Rolle der AWS in einem solchen Modell in den Blick genommen werden.

Literaturverzeichnis

Bongo, Giancarmine (2010): Der theoretische Raum der Wissenschaftssprache: Untersuchungen über die funktionale Konstitution einer Wissenschaftssprachtheorie und deren Anwendung in der Praxis. 1. Auflage, Bern: Peter Lang.

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

Bulté, Bram & Housen, Alex (2012): Defining and operationalising L2 complexity. In: Housen, Alex / Kuiken, Folkert / Vedder, Ineke (Hrsg.): Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. 21-46.

Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto. 7-21.

Cummins, Jim (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19. 121-129.

Dittmann et al. (2003): Schreibprobleme im Studium - Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen. Berlin u.a.: De Gruyter. 155-185.

Dörnyei, Zoltán (2007): Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methods. Oxford: Oxford University Press.

Dreo, Klara & Huber, Bernadette (2017): Wie Studierende wissenschaftliches Schreiben empfinden – Eine quantitative Studie. In: JoSch – Journal der Schreibberatung 14. 107-116.

Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Interculturaly German Studies, Nr. 19. 13-42.

Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L. & Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin & New York: de Gruyter. 325-351.

Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Info DaF, Nr.1 (26). 3-24.

Ehlich, Konrad (2001): "Stille Ressourcen." In: Wolff, Armin & Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 58). 1. Auflage, Regensburg: Fachverband DaF. 166-190.

Ehlich, Konrad (2006): Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit? In: Ehlich, Konrad & Heller, Dorothee (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Bern u.a.: Peter Lang. 17-38.

Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie. Berlin u.a.: de Gruyter.

Ehlich, Konrad (2013): Wissenschaftssprachen, Alltägliche Wissenschaftssprache und demokratische Wissensgesellschaften – wissenschaftliche Mehrsprachigkeit stärken und als Erkenntnisressource nutzen. In: Lüdtke et al. (Red.): Deutsch in den Wissenschaften. Beiträge zu Status und Perspektiven der Wissenschaftssprache Deutsch. 1. Auflage. München: Klett-Langenscheidt. 49-50.

Ehlich, Konrad & Graefen, Gabriele (2001): Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukkursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27. 351-378.

Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (2003a): Einleitung. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich Schreiben – Lehren und Lernen. Berlin u.a.: De Gruyter. 1-9.

Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (2003b): Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich Schreiben – Lehren Und Lernen. Berlin u.a.: De Gruyter. 129-154.

Ehrenfried, Lara & Wiejowski, Sandra (2012): Sprachbewusstheit und wissenschaftliches Schreiben im Bachelorstudium. In: Sennewald, Nadja & Preußer, Ulrike (Hrsg.): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt am Main: Peter Lang. 201-217.

Fandrych, Christian (2006): Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache. In: Ehlich, Konrad & Heller, Dorothee (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Bern: Peter Lang. 39-61.

Fandrych, Christian & Graefen, Gabriele (2010): Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: de Gruyter. 509-517.

Feilke, Helmuth (1993): Sprachlicher common sense und Kommunikation. Über den gesunden Menschenverstand, die Prägung der Kompetenz und die idiomatische Ordnung es Verstehens. In: Der Deutschunterricht 6. 6-21.

Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Festschrift für Gerd Fritz. Hrsg. und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser. Gießen 17.05.2010. Online unter: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf [Zugriff: 15.03.2018].

Feilke, Helmuth & Steinhoff , Torsten (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich Schreiben – Lehren und Lernen. Berlin u.a.: De Gruyter. 112-128.

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

Fishman, Jenn et al. (2005): Performing Writing, Performing Literacy. In: College Composition and Communication, Vol. 57, No. 2. 224-252.

Flick, Uwe (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz. 147-173.

Foucault, Michel (2003) [1963]: Archäologie des Wissens. 1. Auflage (Nachdruck). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Girgensohn, Katrin & Sennewald, Nadja (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Grabowski, Joachim (2014): Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen: Barbara Budrich. 9-28.

Grabowski, Joachim (2017): Anforderungen an Untersuchungsdesigns. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster & New York: Waxmann. 315-334.

Graefen, Gabriele (1999): Wie formuliert man wissenschaftlich? In: Barkowski, & Wolff (Hrsg.): Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – interkulturelles Lernen (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 52). 1. Auflage, Regensburg: Fachverband DaF 222-239.

Graefen, Gabriele (2001): Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In: Wolff, Armin & Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 58). 1. Auflage, Regensburg: Fachverband DaF. 191-210.

Graefen, Gabriele (2002): Probleme mit der Alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer StudentInnen. In: Rehbein, Jochen & Riedel, Sabine (Hrsg.): Lernen in der zweiten Sprache. Münster: Waxmann. 1-20. Online unter: http://www.wissenschaftssprache.de/Texte/GG_Probleme_mit_AWS_2002.pdf.

Graefen, Gabriele (2004): Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In: Wolff, Armin (Hrsg.): Integration durch Sprache, 31. Jahrestagung FaDaF. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. 293-309.

Graefen, Gabriele (2015): Konexion durch deiktische Mittel in wissenschaftlichen Texten (I). In: Deutsch als Fremdsprache 52 (4). 204–213.

Graefen, Gabriele (2016): Konexion durch deiktische Mittel in wissenschaftlichen Texten (II). In: Deutsch als Fremdsprache 53 (1). 12–21.

Graefen, Gabriele/Moll, Melanie/Steets, Angelika (2013): Wissenschaftssprache Deutsch. Lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main u.a.: Lang.

Gruber, Helmut et al. (Hrsg.) (2006): Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben: eine empirische Untersuchung studentischer Texte. Wien: Lit.-Verlag.

Grum, Urška & Legutke, Michael K. (2016): Sampling. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto. 78-89.

Keibel, Holger/Kupietz, Marc/Perkuhn, Rainer (2012): Korpuslinguistik. Paderborn: Wilhelm Fink (utb).

Keseling, Gisbert (1997): Schreibstörungen. In: Jakobs, Eva-Maria & Knorr, Dagmar (Hrsg.) Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main u.a.: Lang. 223-227.

Knopp, Matthias et al. (2014): Textprozeduren als Indikatoren von Schreibkompetenz – ein empirischer Zugriff. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 111-128.

Kresta, Ronald (1995): Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und des Deutschen. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Kruse, Otto & Jakobs Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, Otto / Jakobs, Eva-Maria / Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für die Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied u.a.: Luchterhand. 19-34.

Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto. 108-117.

Lemnitzer, Lothar & Zinsmeister, Heike (2015): Korpuslinguistik. Eine Einführung, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Luhmann, Niklas (1985): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Marx, Nicole (2017): Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster & New York: Waxmann. 139-152.

Mayring, Philipp (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boehm, Andreas / Mengel, Andreas / Muhr, Thomas (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge (= Schriften zur Informationswissenschaft 14). Konstanz: Univ.-Verlag. 159-176.

Meißner, Cordula (2009): Figurative Verben in der alltäglichen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine korpuslinguistische Pilotstudie. In: Apples – Journal of Applied Language Studies. Vol. 3, No. 1, 2009. 93-116.

Meißner, Cordula (2014): Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine Korpusstudie. (= Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Schriften des Herder-Instituts 4). Tübingen: Stauffenberg Verlag Brigitte Narr.

Meißner, Cordula/Lange, Daisy/Fandrych, Christian (2016): Korpusanalyse. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto. 306-319.

Mezger, Verena/Schellhardt, Christin/Şimşek, Yazgül (2016): Erheben und Erfassen von Lernersprache und Korpuserstellung. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto. 182-193.

Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prenzel, Annedore (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. überarbeitete Auflage. Weinheim u.a.: Juventa. 927-937.

Miladinović, Dragan (2014a): Deutsch als Zweitsprache. Eine Begriffsanalyse. In: ÖDaF-Mitteilungen 2, 137-147.

Miladinović, Dragan (2014b): "Deutsch ist meine Zweitsprache?": terminologische Zuschreibungen und ihre gesellschaftliche Rolle. Masterarbeit: Universität Wien. Online unter: http://othes.univie.ac.at/31244/1/2014-01-16_0605647.pdf

Nussbaumer, Markus (1996): Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen? In: Feilke, Helmuth & Portmann, Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Ernst Klett. 96-112.

Ortner, Hanspeter (2002): Schreiben für Fortgeschrittene – vom kreativen zum wissenschaftlichen Schreiben. In: Portmann, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lehren und Lernen. Innsbruck et al.: StudienVerlag. 233-246.

Petersen, Inger (2013): Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Berlin: de Gruyter.

Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Duisburg: Gilles & Francke.

Pohl, Thorsten (2010): Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch. In: Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen (=Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 7). Duisburg: Gilles & Francke. Online unter: http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf [Zugriff am 15.08.2017]. 97-116.

Redder, Angelika (2014): Wissenschaftssprache - Bildungssprache - Lehr-Lern-Diskurs. In: Hornung, Antonie / Carobbio, Gabriella / Sorrentino, Daniela (Hrsg.): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich (=Sprach-Vermittlungen 12). Münster & New York: Waxmann. 25-40.

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Claudia et al. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh (UTB). 15-31.

Roelcke, Thorsten (1999): Spachwissenschaft und Wissenschaftssprache. In: Wiegand, H.G. (Hrsg.): Sprache und Sprachen in den Wissenschaften: Geschichte und Gegenwart. Festschrift für W. de Gruyter & Co. anlässlich einer 250-jährigen Verlagsgeschichte. Berlin & New York: de Gruyter. 595-618.

Romero, Alejandro & Warneke, Felix (2012): Erfassung von Schreibkompetenzen an der Hochschule – Vergleichende Beobachtungen bei monolingualen und nicht-monolingualen Sprechern des Deutschen. In: Preußer, Ulrike & Sennewald, Nadja (Hrsg.): Literale Kompetenzentwicklung in der Hochschule. Frankfurt am Main: Peter Lang. 219-234.

Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus & Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung (= Reihe Politik und Bildung 47). 2. Auflage, Schwalbach: Wochenschau. 25-38.

- Rothkegel, Annely (1994): Kollokationsbildung und Textbildung. In: Sandig, Barbara (Hrsg.): *Europhras* 92. Bochum. 499-523.
- Ruhmann, Gabriela (1995): Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Baurmann, Jürgen & Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag. 85- 106.
- Schindler, Kirsten & Siebert-Ott, Gesa (2010): Entwicklung von Textkompetenz (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und berufsbezogenes Schreiben. In: Krafft, Andreas & Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang. 91-110.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Claudia et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Sennewald, Nadja & Mandalka, Nicole (2012): Akademisches Schreiben von Studierenden. Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen. In: Sennewald, Nadja & Preußer, Ulrike (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 167-182.
- Siebert-Ott, Gesa (2010): Zweitspracherwerb. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto. 368.
- Sommers, Nancy & Saltz, Laura (2004): The Novice as Expert: Writing the Freshman Year. In: *College Composition and Communication*, Vol. 56, No. 1, Sep. 2004. 124-149.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Max Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2013): Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. Ein Vorschlag zu kulturvergleichenden Untersuchung wissenschaftlicher Texte. In: Dalmas, Martine / Foschi Albert, Marina / Neuland, Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007-2008)*. Neuauflage. Laveno di Menaggio: Villa Vigoni. 99-109.
- Steinhoff, Torsten (2017): Untersuchung von Textkorpora. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdaktik*. Münster & New York: Waxmann. 353-368.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim und München: Juventa.
- Stezano Cotelo, Kristin (2006): Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In: Ehlich, Konrad & Heller, Dorothee (Hrsg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern u.a.: Lang.
- Thuswald, Marlies (2016): Reduzierung von Reibungsverlusten beim wissenschaftlichen Schreiben in der L2 Deutsch. Masterarbeit, Universität Wien.

Weinrich, Harald (1995): Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaften. In: Kretzenbacher, Heinz L. & Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin & New York: de Gruyter. 155-174.

Online-Quellen:

BMFWF (2016): Das österreichische Hochschulsystem. online unter: https://wissen-schaft.bmwf.at/fileadmin/user_upload/Kasparovsky/HsSystem_201602_BF.pdf [Zugriff: 16.09.2017].

Dirim, Inci (2013): „Deutsch als Zweitsprache“ als Fachgebiet. Online unter: https://daf-daz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrstuhl_daf/Definition_DaZ.pdf [Zugriff: 08.09.2017].

Europäische Union und Europarat (2004-2013): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen - Raster zur Selbstbeurteilung. Online unter: <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-de.pdf> [Zugriff: 21.05.2017].

Website Bildungsministerium: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/index.html> [Zugriff: 4.2.2018].

Anhang

Inhalt

A. MATERIALIEN FÜR DIE DATENERHEBUNG.....	156
<i>Einverständniserklärung</i>	156
<i>Informationsblatt</i>	157
<i>Fragebogen</i>	158
B. MATERIALIEN FÜR DIE DATENANALYSE UND -AUSWERTUNG.....	161
<i>Kodierleitfaden zu Textdimensionen</i>	162
<i>Kodierleitfaden zu Handlungsprozeduren</i>	168
<i>Regeln für Belegzählung bei Entwicklungsanalyse</i>	177
C. GRAFIKEN UND TABELLEN.....	179
<i>Korpusübersicht: Sätze pro Person und Procedur bzw. Dimension</i>	180
<i>Zusätzliche Grafiken zu Diskurs</i>	181
<i>Grafiken zu Teilnehmerin A</i>	182
<i>Grafiken zu Teilnehmer B</i>	183
<i>Grafiken zu Teilnehmerin D</i>	184
<i>Metakommunikative Verfasserinnenreferenz A</i>	185
<i>Metakommunikative Verfasserreferenz B</i>	186
<i>Metakommunikative Verfasserinnenreferenz D</i>	187
<i>Argumentative Verfasserinnenreferenz A</i>	189
<i>Argumentative Verfasserreferenz B</i>	191
<i>Argumentative Verfasserinnenreferenz D</i>	192
<i>Interpretative Verfasserinnenreferenz A</i>	194
<i>Interpretative Verfasserreferenz B</i>	195
<i>Interpretative Verfasserinnenreferenz D</i>	196

A. Materialien für die Datenerhebung

Einverständniserklärung

Ich, _____, bestätige hiermit, dass ich mit der Teilnahme am Masterarbeitsprojekt von Bernadette Huber im Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien, einverstanden bin. Hierfür stelle ich im Rahmen meines Studiums verfasste wissenschaftliche Arbeiten zur Verfügung und fülle einen Kurzfragebogen aus. Ich stimme der Analyse meiner Texte und der anschließenden Verwendung der Daten bzw. Textausschnitte für wissenschaftliche Zwecke zu.

Ich wurde darüber informiert, dass alle meine Daten vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben werden. Alle Namen werden durch Pseudonyme ersetzt. Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis jederzeit schriftlich zurückziehen kann.

Die Ergebnisse der Untersuchung sind Eigentum von Bernadette Huber. Selbige ist dafür und für alle Folgeprodukte verantwortlich und versichert, sich um eine angemessene Lagerung, angemessenen Schutz und angemessenen Umgang mit den Informationen zu kümmern.

Ich stimme zu, dass Bernadette Huber die Erhebungsdaten ab sofort für Folgearbeiten verwenden darf. Dies kann schriftlich (evtl. Folgepublikationen in Fachzeitschriften) oder mündlich (Vortrag etc.) erfolgen.

Ich möchte über die Ergebnisse der Studie informiert werden.

Ort, Datum _____

Unterschrift _____

Informationsblatt

Projekt: Masterarbeit (MA Deutsch als Fremd- und Zweitsprache)

Thema der Studie: Die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache.

Institution: Universität Wien

Forscherin: Bernadette Huber, BA

Betreuer: Mgr. Michal Dvorecký, PhD

Liebe/r _____ !

Vielen Dank für deine Bereitschaft, an der Studie für meine Masterarbeit teilzunehmen. Im Folgenden möchte ich dich über meine Studie und deine Teilnahme informieren:

Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich untersuchen, wie sich die Verwendung der Alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS) in Texten von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache entwickelt. Mit „AWS“ werden Formulierungen bezeichnet, die in wissenschaftlichen Texten aller Fächer vorkommen, also z.B. „im Folgenden“, „den Blick auf etwas richten“, „einer Frage nachgehen“. Zu der Aneignung dieser Formulierungen bei Studierenden mit Deutsch als L2 gibt es bisher zwar Hypothesen, aber noch wenige empirischen Daten. Deshalb soll der Fokus dieser Untersuchung auf tatsächlichen Schreibentwicklungen von Studierenden liegen. Dadurch soll ein Einblick in die Aneignung ermöglicht werden, der Hinweise darauf geben könnte, ob und in welcher Form Unterstützungsmaßnahmen für diesen Teil der Schreibkompetenz sinnvoll wären.

Die Untersuchung besteht aus zwei Teilen:

einer **Textanalyse**: Es werden drei Arbeiten aus deinem Bachelorstudium auf sprachliche Aspekte hin analysiert: Die erste Arbeit, eine aus der Mitte des Studiums und die Bachelor-Arbeit. Falls eine Vorwissenschaftliche Arbeit vorhanden ist, wird auch diese in die Untersuchung mit aufgenommen. In der schriftlichen Fassung der Masterarbeit werden Daten der Analyse sowie beispielhafte Ausschnitte der zur Verfügung gestellten Arbeiten verwendet.

einem **Kurzfragebogen**: Hier werden Informationen zu den wissenschaftlichen Arbeiten sowie zur Sprach- und Bildungsbiographie erhoben. Die Daten des Fragebogens zu Sprach- und Bildungsbiographie werden verwendet, wenn sie für die Interpretation der Ergebnisse relevant sind.

Wenn du an der Studie teilnimmst, erklärst du dich bereit, drei Texte aus deinem Bachelorstudium zur Verfügung zu stellen und den Fragebogen zu deiner Sprach- und Bildungsbiographie auszufüllen. Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig und kann vor Auswertung der Daten jederzeit ohne Angabe von Gründen zurückgezogen werden. Ich möchte dich darum bitten, mit dem Unterschreiben der Einverständniserklärung, der Verwendung und Analyse deiner wissenschaftlichen Texte sowie der im Kurzfragebogen erhobenen Daten zuzustimmen.

Bei Fragen kannst du mich jederzeit gerne kontaktieren unter: [E-Mail Adresse]

Bernadette Huber

Fragebogen

1. Allgemeines:

a. Pseudonym: _____

b. Geschlecht: männlich weiblich _____

2. Sprachen:

a. Bitte trage hier die von dir erworbenen bzw. gelernten Sprachen ein:

Sprache	Alter bzw. Kontext Erstkontakt	Einschätzung Niveau (A1-C2)

b. Falls es für Deutsch mehr als einen Erwerbs- bzw. Lernkontext gab, bitte beschreibe hier kurz, in welchen Kontexten und wann du Deutsch gelernt bzw. erworben hast:

Alter	Kontext (bzw. Ort)

3. Schulbildung:

	Institution & Ort	Dominante Unterrichtssprache(n)
Primarstufe (1.-4. Schulstufe)		
Sekundarstufe 1 (5.-8. Schulstufe)		
Sekundarstufe 2 (9.-12. Schulstufe)		

4. Akademische Bildung:

a. Höchste abgeschlossene Ausbildung:

b. Bitte liste hier deine Studien chronologisch auf:

Zeitraum (z.B. WS2010-SS2015)	Studium (z.B. BA Mathematik)	Institution (z.B. Universität Salzburg)	Dominante Sprache(n)

5. Wissenschaftliches Schreiben:

a. Hast Du im Rahmen der Matura eine VWA oder FBA geschrieben?

VWA FBA keines von beiden Ich habe nicht in Österreich maturiert.

b. Hast du eine einführende Veranstaltung zum wissenschaftlichen Schreiben besucht?

ja, und zwar: _____, im ___. Semester
 nein

c. Hast du eine andere Unterstützung zum wissenschaftlichen Schreiben in Anspruch genommen? (z.B. Mentoring)

ja, und zwar: _____, im ___. Semester
 nein

d. Falls ja, welche Inhalte dieser Unterstützungen waren besonders wichtig für dich?

e. Wurden im Rahmen dieser Unterstützungen Formulierungen wie „im Folgenden“, „einer Frage nachgehen“, „eine These aufstellen“ etc. behandelt? ja nein

f. Hast du Feedback zu deinen Arbeiten erhalten? ja nein

Falls ja, was war die für dich wichtigste Rückmeldung?

g. Hast du wissenschaftliche Arbeiten in einer anderen Sprache als Deutsch verfasst?

ja, auf _____ (mehrere Angaben möglich)

in (Studium, Uni) _____, _____.

nein

h. Wie war das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten für dich rückblickend?

(Was war besonders einfach/ schwierig/ motivierend/ frustrierend? z.B. Gliederung, Formulieren, Literaturrecherche, Zeitmanagement etc.)

i. Gab es für dich beim Verfassen wissenschaftlicher Texte an der Universität ein

„AHA-Erlebnis“? ja nein

Falls ja, wann war es und worin bestand es?

j. Zur Verfügung gestellte Arbeiten:

	Titel	Fachgebiet	n-tes Semester	n-te Arbeit im Studium	Note
1					
2					
3					
4					

Falls du eine oder mehrere dieser Arbeiten jemandem Dritten zur Korrektur gegeben hast, kreuze bitte hier an welche: 1 2 3 4

B. Materialien für die Datenanalyse und -auswertung

Kodierleitfaden zu Textdimensionen

Name des Codes	Regeln/Entscheidungen	Ankerbeispiele
Gegenstand u. U. treten WA-Ausdrücke in der Gegenstandsdimension auf, d. h. nicht in epistemischer Funktion (Pohl 2007: 480)	Immer, wenn der Gegenstand erwähnt wird → Gegenstandsebene Zwar wird in diesem Modell die Komponente z eingeführt, jedoch [GS→SV] (B3, 5). → Die Beschreibung eines Modells, das den Gegenstand beschreibt = Gegenstandsebene	„ein x“ (Pohl 2007: 480).
Diskurs diskursive oder epistemische Qualifizierung wissenschaftlicher Gegenstände und Sachverhalte (Pohl 2007: 480). Die Studierenden dieser Entwicklungsstufe verfügen über Mittel der wissenschaftlichen Alltagssprache, um eine argumentative Konstellation des fachlichen Diskurses mit ihren Texten abilden zu können. Das bedeutet in erster Linie: deren Positionen als voneinander abweichende und/oder divergente Positionen textuell zu arrangieren. Damit verbunden sind Möglichkeiten, den Gegenstand diskursiv und hinsichtlich seines epistemischen Status zu qualifizieren (Pohl 2007: 501).	Bei einem Verweis auf eine Quelle ist der Ausdruck der Diskursdimension zuzuordnen Der z, die im allgemeinen Verständnis als y gilt, werden neben x ebenfalls w nachgesagt (A1, 3). → kein Verweis auf einen bestimmten Diskurs, durch „nachgesagt“ wird aber keine Qualifizierung erreicht, Funktion liegt eher bei Beschreibung des Sachverhaltes ≠ Diskursebene Als die typischsten z gelten y, x und w, welche [Figur] als [Aufzählung] charakterisieren (A1, 5). Im Allgemeinen wird unter dem z die y verstanden (B1,1). → kein Verweis auf spezifischen Diskurs → Qualifizierung nicht erreicht, aber versucht auf andere Ebene zu wechseln (lerner*innenorientierte Textanalyse) = Diskursdimension → mit (x) kodiert Des Weiteren prägte As letzte Schrift [Titel] das Denken des [Zeitalter] maßgeblich (A1, 8). → Beschreibung des Diskurses auf Gegenstandsebene = Diskurs des Gegenstands → als „Gx“ kodiert Anhand des [Text] wird ersichtlich , dass das Verständnis , welches von [Figur] vermittelt wird der der y und des x ist (A1, 11). Dazu schreiben die [Gruppe] in ihrem [Textsorte]: [Zitat] (A3, 12). Bis zur heutigen Zeit hat das Thema z in vielen [Texten] Einzug gefunden (D3, 7). → Verweis auf TeilnehmerInnen eines Diskurses bzw. deren Texte, die in einer Arbeit analysiert werden = Diskursdimension → kodiert mit „Gx“ Zwar war z bzw. y auch x-ig, nur wird z gewöhnlicherweise mit w dargestellt, die auf w suggerieren sollen (A2, 8). → Darstellung eines Diskurses = Gx → indirekte Darstellung des Diskurses, ohne ihn genauer zu bestimmen → kodiert mit G(x) Auf die genaue Einordnung des z kann nicht eingegangen werden, bedeutend für die vorliegende Arbeit ist es, dass z in [Zeitalter] schon als y gesehen und [Verb] wurde , dass [GS→SV] und dass [GS→SV] (A2, 9). → Darstellung Diskurs mit Angabe, um welchen es sich handelt → Gx z-ige y können auch x betreffen, z.B. [Beispiel], hierbei gehört auch die y hinsichtlich der w [Aufzählung + Beispiele] (B2, 14)	„die These eines x“ (Pohl 2007: 480). A schlussfolgert in ihrem Werk [Zitat] (A2, 16). Neben z, [SG+GS→SV], gibt es y, das im x-w-v-igen Diskurs eine große Bedeutung hat (A1, 6).

→ Verwendung von Begriffen, die in Diskurs geprägt wurden bzw. Fachbegriffe = Diskursdimension
Im anschließenden Interview wurde dies von der befragten [Person] als z aufgrund der y und x beschrieben (D1, 4).
→ Verweis auf Aussagen einer Untersuchungsperson = Stimme aus Diskurs, der untersucht werden soll = Diskurs, wenn ExpertInneninterview

[Satzgefüge→SV] im Unwissen, dass dieses Bild der [Figur] [GS→SV] schon im Grunde ein **z-iges bzw. y-iges Konzept** ist (A1, 12).
→ Einordnung bzw. Aspektualisierung = Diskursebene

Geklärt ist es jedoch, dass es sich in [Zeitpunkt] um z handelte, mit der Gemeinsamkeit, dass es **sich hierbei um** [Figur] als y handelte (A1, 13).
→ Verweis auf wissenschaftliche Erkenntnisfindung = Diskusebene

Ein Blick auf die Statistik zeigt, dass [GS→SV] (A2, 3-4).
→ Verweise auf Statistiken = Diskursdimension

Wie schon in den vorigen Kapiteln versucht wurde zu zeigen, scheint [GS→SV] (A2, 14).
→ Verweis auf eigene Arbeit ≠ Diskursdimension

In diesem Zusammenhang sei aber auch A zu erwähnen, der in der vorliegenden Arbeit aus Gründen der Selektion und Reduktion nicht erwähnt werden wird (A3, 1).
→ Verweis auf Autor*innen = Diskursdimension
Autor*innen des wiss. Diskurses → x
Autor*innen des Gegenstandsdiskurses → Gx

Die [Disziplin] **beschäftigt sich, als y-ige Disziplin, mit x** (B2, 3)
→ Beschreibung einer Disziplin = Diskursdimension

Nachstehend folgt ein kurzer Auszug der wichtigsten Quellen: (D3, 7).
→ Verweis auf Erkenntnisprozess in Bezug auf Quellen= Diskursdimension

z geht insofern über das Konzept der y hinaus, da [GS→SV] (D3, 9).
→ Verweis auf Konzepte, die in einem Diskurs geprägt wurden = Diskusebene

Im folgenden Kapitel wird [Text] [Disziplin]-ig auf der z-, y- und x-ebene analysiert (B3, 9).
→ wenn auf Text als Analysegegenstand Bezug genommen wird ≠ Diskusebene

<p>Argumentation</p> <p>WA-Ausdrücke werden durch andere argumentationsrelevante WA-Ausdrücke konzeptualisiert wissenschaftliche Gegenstände werden argumentativ ‚hintergründig‘, wissenschaftliche Kategorien und Methoden werden als ‚gemachte‘ und argumentativ anfechtbare Objekte aspektualisiert (Pohl 2007: 480)</p> <p>D. h. nicht nur der Gegenstand für sich genommen wird einer Analyse (im weitesten Sinne) unterzogen - so wie noch auf der ersten Entwicklungsstufe -, sondern auch grundlegende Aspekte des Diskurses selbst: Dieser ‚zerfällt‘ dabei gewissermaßen in divergierende und konkurrierende Positionen einerseits, in divergierende und konkurrierende theoretische, methodische und empirische Argumente andererseits (Pohl 2007: 502).</p>	<p>Basierend auf der Annahme, dass z bis zu einem gewissen Grad in das y-ige Denken eingebettet wurde, soll in dieser Arbeit der Frage nachgegangen werden, wie [GS→SV] (A1, 3).</p> <p>→ Präsentation eines Sachverhalts ohne Begründung ≠ Argumentation</p> <p>Wenn auch die traditionelle z-ige Ansicht die ist, dass [GS→SV], so ist dies nicht einwandfrei geklärt (A1, 13).</p> <p>→ These als anfechtbar dargestellt = Argumentation</p> <p>A sieht z in der Frühphase als y. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass [GS→SV] (A1, 5).</p> <p>→ Gegenüberstellung von Standpunkten mit Konklusion = Argumentation</p> <p>Streitpunkt in der z-igen y-wissenschaft ist x, da es in einigen Arbeiten als w von v betrachtet wird, und zwar als [SG→SV] (B2, 5).</p> <p>→ Gegenüberstellung von Standpunkten ohne Konklusion ≠ Argumentation</p> <p>Zusammenfassend kann gesagt werden, dass [GS→SV] (A1, 5).</p> <p>→ wichtigste Punkte aus eigenem Text filtern aspektualisiert diese nicht zusätzlich ≠ Argumentation</p> <p>Auf die genaue Einordnung des z kann nicht eingegangen werden, bedeutend für die vorliegende Arbeit ist es, dass z in der y schon als eine x gesehen und [Verb] wurde, dass [GS→SV] und dass [GS→SV] (A2, 9).</p> <p>→ Auswahl der wichtigen Erkenntnisse für Argumentation in Arbeit = Argumentation</p> <p>Anhand des [Text] wird ersichtlich, dass das Verständnis, welches von [Figur] vermittelt wird der der y und des x ist (A1, 11). Diese z wird auch anhand der y sichtbar (A1, 5).</p> <p>Ein Blick auf die Statistik in [Ort] belegt z (A2,4).</p> <p>→ Argument für eine These anführen stellt These als anfechtbar dar, auch wenn diese den Gegenstand betrifft = Argumentationsdimension</p> <p>Diese z ist es auch, die A veranlasst [Figur] nicht als y, sondern x zu betrachten, welches [GS→SV] (A1, 7).</p> <p>→ Begründung des Verhaltens einer Figur aus Diskurs ≠ Argumentation</p> <p>A stützt sich auf z, indem [GS→SV], indem A die Bedeutung ys erläutert aufgrund [GS→SV], oder indem er die Idee des w mit dem v in Zusammenhang bringt (B) (A1, 9).</p> <p>→ Erklärung der Hintergründe für die Argumentation in einer Quelle = Argumentation</p> <p>Gründe für z könnten einerseits sein, dass [GS→SV] (A1, 12).</p> <p>→ Spekulation ≠ Argumentation</p> <p>Es scheint einen Analogie zwischen z und y zu geben (A2, 10).</p> <p>→ Spekulation, die These aufstellt, die sich direkt auf Forschungsfrage bezieht = Argumentation</p>	<p>der Beweis für die These eines x" (Pohl 2007: 480)</p> <p>Diese These wird von A ebenfalls verneint, indem A auf z verweist, in [GS→SV] (A1, 4-5).</p> <p>In As Analysemethode wurde eher auf der z-ebene, weniger auf der Ebene der y untersucht, während x sehr wenig und w kaum berücksichtigt wurde (B1, 2).</p> <p>Bei den angeführten z-modellen muss kritisiert werden, dass es sich nicht um Idealformen handelt, da ihren Komponenten, welche für die Charakteristik jeder z erforderlich sind, fehlen (B3, 6).</p> <p>Dieses Bild kann, da [GS→SV], nicht mehr gehalten werden, was auch mit dem Erklärungsansatz des [Text] übereinstimmt (A2, 5).</p>
--	---	--

	<p>[HS→SV], sodass z nicht nur y-ig sondern auch x-ig beleuchtet werden sollte (A2, 1). → Begründung des eigenen Vorgehens auf Basis von Fakten bzw. Aussagen aus Diskurs = Argumentation</p> <p>Aufgrund der Länge dieser Arbeit soll auf z, welche mit dem Aspekt der y eng verbunden ist, sowie auf den der x im weiteren Sinne der w eingegangen werden (A2, 6). → Begründung des eigenen Vorgehens auf Basis von Rahmenbedingungen der Arbeit ≠ Argumentation</p> <p>Hierbei stellt sich die Frage, weshalb, [GS→SV] (A2, 9-10). Jedoch stellt sich hierbei die Frage, weshalb z mit y identifiziert wird, wie diese Parallelität begründet wird und welche weiteren Schlüsse daraus für x gezogen werden können (A2, 15-16). → Einführung Forschungsfrage = Argumentation</p> <p>Ob z die y beeinflusst oder ob x sich auf w auswirkt, kann nicht beantwortet werden (A2, 10). → Abschluss einer Argumentation = Argumentation</p> <p>Während z und y als x gesehen werden, muss auch beachtet werden, dass auf der anderen Seite y auch als w fungieren kann (A2, 12). → Hinzuziehen eines Gegenarguments, das sich auf Gegenstand bezieht ≠ Argumentation</p> <p>Es sollte nicht außer Betracht gelassen werden, dass [GS→SV] (A2, 12). → Einleitung zu Beschreibung eines relevanten Aspekts ≠ Argumentation</p> <p>Diese These kann auf die z, in der [GS→SV], auch angewendet werden (A2, 18). → weitere Anwendung einer These = Argumentation</p> <p>A entwirft z, A gesteht zwar y ein, betrachtet aber x als "y", die A als Grund siehst, weshalb [GS→SV]: [Zitat] (A3, 16). Die Hauptargumente in der [Disziplin] warum [GS→SV] ist die Tatsache, dass [GS→SV] (B1, 14). → Referat einer Argumentation ≠ Argumentation</p> <p>Dies macht sie an drei Ebenen, in z als y näherstehend betrachtet wird, fest: x, w und v (A2, 16). → Zusammenfassung und Qualifizierung einer Argumentation, die sich direkt auf These bezieht = Argumentation.</p> <p>Z stimmt nicht mit y überein und ist deshalb genau betrachtet eine x (B1, 1). → Begründung der Bezeichnung eines Gegenstandes auf Basis von Fakten oder wiss. Beiträgen = argumentative Prozedur ≠ Argumentationsdimension</p> <p>A vermutet, dass [GS→SV], die z ist aber nur auf der Grundlage einer umfangreichen Analyse des y möglich (B1, 2). → Bedingungen für wissenschaftliche Erkenntnisse darlegen = Argumentation</p>
--	---

	<p>Das z ist in der [Disziplin] schwach erforscht (B1, 4). → auf eine Forschungslücke hinweisen = Argumentation</p> <p>z gab es schon bei den y um [Jahr], als Beweis dafür dient das x (B1, 7). Obwohl [GS→SV], ist es für z bedeutend, da [GS→SV] (B1, 9). → Feststellungen auf der Gegenstandsebene mit Belegen/Tatsachen aus der Gegenstandsebene begründen ≠ Argumentation</p> <p>Die z untersucht die [Disziplin], indem sie die y analysiert (B3, 4). → Beschreibung des Vorgehens in einer Disziplin ≠ Argumentation</p> <p>In Anbetracht der Kriterien für „z“ (siehe Abbildung 2) sehe ich viele anhand der Merkmale ys als erfüllt, somit als x-ig und w-ig, an (D1, 6). → Begründung der eigenen Schlussfolgerung basierend auf Gegenstand ≠ Argumentation</p> <p>Obwohl As [Jahr] publizierter Artikel, „[Titel]“, welcher ebenfalls z thematisiert, allen voran in [Ort] seine größte Rezeption fand, lässt sich seine Auslegung nicht auf y übertragen (D2, 6). → Grenzen einer Theorie aufzeigen = Argumentation</p> <p>In Bezug auf z scheint y eine x (D2, 13-14). → Spekulation in Bezug auf fiktiven Textinhalt ≠ Argumentation</p> <p>Folglich waren Wissenschaftler gezwungen, sich mit den Ursachen von z, y sowie x auseinanderzusetzen (D3, 6). → Gründe für wissenschaftliches Vorgehen = Argumentation</p> <p>z geht insofern über das Konzept der y hinaus, da [GS→SV] (D3, 9). → Konzepte miteinander vergleichen = Argumentation</p> <p>Dies wäre auch eine Erklärung für z (A2, 5). → Versuch der Erklärung eines Sachverhalts, der sich auf Forschungsfrage bezieht = Argumentation</p> <p>Ausgehend von A befürwortet B, dass die z mit bestimmtem Merkmalen assoziiert wird, [GS→SV] (A2,17). → Qualifizierung einer These durch wiss. Beitrag = Argumentation</p> <p>Das Augenmerk dieser Proseminararbeit liegt auf den Unterschieden zwischen der z-igen und y-igen x sowie auf der Problematik der w, auf die [GS→SV] (B2, 3).</p>
--	--

	<p>Neben der z-igen y-analyse hat diese Seminararbeit auch zum Ziel, die x-ige Version des y mit der w-igen zu vergleichen und die angesprochenen v in beiden u und dem t zu thematisieren (B3, 2).</p> <p>→ Forschungsfrage indirekt eingeführt → kodiert mit (x)</p> <p>Für z kann es ebenfalls zu y in Bezug auf x kommen, z.B. [Beispiel] kommen (B2, 15).</p> <p>→ Beantwortung einer indirekt eingeführten Forschungsfrage → kodiert mit (x)</p> <p>Keinen Platz in diesem Modell findet die z, obwohl {GS→SV} (B3, 4-5).</p> <p>→ Kritik an Modell = Argumentation</p> <p>Es wäre für zukünftige Forschungen und Erkenntnisse interessant, beispielsweise einen Länder- oder Kulturvergleich anzustellen (D3, 11).</p> <p>→ Vorschläge für weiterführende Forschung = Argumentation</p> <p>z ist als Wechselwirkung im Kontext zum [Epoche] und zum [Epoche] der [GS→SV], einzubetten (A2, 9).</p> <p>→ wissenschaftlichen Gegenstand in Bezug zu im wissenschaftlichen Diskurs beschriebenen Strömungen/Epochen =Argumentation</p>	
Metakommunikation	<p>Hierbei stellt sich die Frage, anhand welcher Kriterien z festgemacht werden kann (A2, 1).</p> <p>→ zwar Verweis auf Erkenntnisprozess, aber nicht auf das Vorgehen in der Arbeit ≠ Metakommunikation</p> <p>Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass jene z als y-ig gelten, welchen [GS→SV] (D3, 4).</p> <p>Interessant ist auch an dieser Stelle zu erwähnen, dass [Satzgefüge→SV], und auf dem z basiert (B3, 25).</p> <p>→ Kommentierung/Beurteilung des eigenen Vorgehens ≠ Metakommunikation</p> <p>Dafür wird zuerst auf z und in weiterer Folge auf y eingegangen (A3, 2).</p> <p>Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird im folgenden Text auf z verzichtet (D3, 2).</p> <p>Bei der [Disziplin]-igen Analyse sind diese Informationen von großer Bedeutung, da sie als Grundlage für die weitere Untersuchung dienen (B3, 7).</p> <p>→ Zweck einer Schreibhandlung offenlegen und darauf hinweisen = Metakommunikation</p> <p>Konkreter formuliert: [Frage]? (A3, 2).</p> <p>Die Merkmale des z lassen sich demnach durch folgende Punkte definieren und zusammenfassen: [Aufzählung] (D2, 10).</p> <p>→ Ankündigung des folgenden Textteils, aber kein Hinweis ≠ Metakommunikation</p>	<p>Die vorliegenden Arbeit soll sich im ersten Teil mit z beschäftigen, im zweiten Teil wird auf y, anhand ausgewählter Exemplar, eingegangen werden, während im dritten Teil die Gründe für die x behandelt werden (A2, 2-3).</p>

Kodierleitfaden zu Handlungsprozeduren

Name des Codes	Regeln / Entscheidungen	Ankerbeispiele
Verfasserinnen-referentiell „Wie verweist der Verfasser auf sich selbst?“ (Steinhoff 2013: 104).	<p>Das Werk ist in fünf Bücher aufgeteilt, wobei sich der Fokus hierbei auf das zweite Buch richtet (A1, 8). → unklar, ob der Fokus im Werk oder in der Arbeit gemeint ist → wird als verfasser*innenreferentiell und intertextuell kodiert</p> <p>Gründe für z könnten einerseits sein, dass [GS→SV] (A1, 12). → Spekulationen verweisen auf Verfasser*in = verfasser*innenreferentiell</p> <p>Hierbei stellt sich die Frage, anhand welcher Kriterien z festgemacht werden kann (A2, 1). → Verfasser*in führt Frage ein = verfasser*innenreferentiell</p> <p>Bemerkenswert ist hierbei auch das quantitative Ungleichgewicht, zum Beispiel in z, zwischen y-igen und x-igen w (A2, 2). → Beurteilungen verweisen auf Verfasser*in, wenn Erkenntnisprozess thematisiert wird = verfasser*innenreferentiell</p> <p>Ein Blick auf die Statistik zeigt, dass [GS→SV] (A2, 3-4). → „Blick“ verweist auf Verfasser*in = verfasser*innenreferentiell</p> <p>Es kann auch nicht außer Betracht gelassen werden, dass [GS→SV] (A2, 5). → Verfasser*in führt Aspekt ein = verfasser*innenreferentiell</p> <p>Jedoch kann diese These nicht gehalten werden, da [GS→SV] (A2, 10). → These nicht von Verfasser*in aufgestellt ≠ verfasser*innenreferentiell</p> <p>Aus dem bisher Erwähnten geht hervor, dass [GS→SV] (A3, 1). → Verweis auf bisher Geschriebenes = verfasser*innenreferentiell</p> <p>Anhand des [Text] wird ersichtlich, dass das Verständnis, welches von [Figur] vermittelt wird der der y und des x ist (A1, 11). In diesem Werk ist vor allem die Umsetzung As Theorie der z wiederzuerkennen (B3, 3). → Interpretationen, bei denen Erkenntnisprozess thematisiert wird = verfasser*innenreferentiell</p> <p>Hierbei muss man zwischen z-iger y und x-iger unterscheiden, da [GS→SV] (B1, 7). → Notwendigkeit in Bezug auf Vorgehen formulieren = verfasser*innenreferentiell [HS→SV], sodass z nicht nur y-ig sondern auch x-ig beleuchtet werden sollte (A2, 1). → Feststellungen bzw. Entscheidungen in Bezug auf Vorgehen in Arbeit = verfasser*innenreferentiell</p>	<p>Die folgende Arbeit beschäftigt sich mit z (B1,1).</p> <p>Zusammengefasst kann gesagt werden, [GS→SV] (A1, 11).</p> <p>Konkreter formuliert: [Frage]? (A3, 2).</p> <p>Bei den angeführten z-modellen muss kritisiert werden, dass es sich nicht um Idealformen handelt, da [GS→SV] (B3, 6).</p> <p>[HS→SV], wobei angemerkt werden muss, dass diese z auch y-ig verstanden werden kann (B3, 17).</p> <p>An dieser Stelle möchte ich auf das Experteninterview weisen und z, welche [Satzgefüge→SV] (D1, 7).</p>

	<p>Dennoch findet man dort z-ige Elemente, die aber eine y-ige Funktion besitzen (B1, 12). In z erfahren wir durch y von [Figur] (D2,4). → Funktion der Formulierung ist Darstellung eines Sachverhalts, aber Verweis auf eigene Rezeption → mit (x) kodiert</p> <p>Daraufhin folgen allgemeine Informationen zu [Autor*innen], [Text] und z (B3, 2). Indirekte Beschreibung, was in Arbeit getan wurde = Verfasser*innenreferentiell</p> <p>Z stimmt nicht mit y überein und ist deshalb genau betrachtet eine x (B1,1). → das genaue Betrachten ist hier eine Phrase, in diesem Fall geht es nicht um eine Betrachtung der verfassenden Person ≠ Verfasser*innenreferentiell</p>	
Intertextuell "Wie bezieht sich der Verfasser auf Quellen?" (Steinhoff 2013: 104) Verwendung von Inhalten anderer Texte / Autor*innen / Diskurse/ Modelle etc. für den eigenen Text + sprachliche Markierung dieser Verwendung	<p>Der z, die im allgemeinen Verständnis als y gilt, werden neben x ebenfalls w nachgesagt (A1, 3). Weiters wird darunter nicht nur eine z verstanden, sondern auch eine y (B1, 1). → kein Verweis auf Text, aber indirekter Verweis auf Diskurs, der nicht näher spezifiziert wird → im Sinne der lerner*Innenorientierten Analyse kodiert mit (x)</p> <p>Der z nach [SV] (A1, 4). Aus diesem Zitat wird z klar: (A3, 10). → Verweis auf Quelle → intertextuell</p> <p>As Werk ist in fünf Bücher aufgeteilt, wobei sich der Fokus hierbei auf das zweite Buch richtet (A1, 8). → unklar, ob der Fokus im Werk oder in der Arbeit gemeint ist, wird als verfasser*Innenreferentiell und intertextuell kodiert</p> <p>Aufgrund des Konzepts von A das [Zeitalter] überlebte, [GS→SV] (A1, 14). → Verweis auf andere Personen = intertextuell</p> <p>Ein Blick auf die Statistik in z belegt y (A2, 4). → auch Statistik ist ein Text = intertextuell</p> <p>Hier wird deutlich, dass [GS→SV] (A2, 13). → „hier“ verweist auf einen Text = intertextuell</p> <p>Keinen Platz in diesem Modell findet die z, obwohl [GS→SV] (B3, 4-5). → Verweis auf ein Modell = intertextuell</p> <p>Am [Datum] wurde z gegründet, der sich als y verstand und [HS→SV] (A3, 4-5). → Verweis auf Handlungen von Institutionen ≠ intertextuell</p>	<p>A und B vertreten den Standpunkt, dass [GS→SV] (A1, 4).</p> <p>In diesem Zusammenhang soll die Theorie von A vorgestellt werden, die sich genau mit dieser Fragestellung auseinandersetzt (A2, 16).</p> <p>A stellt die These auf: [Zitat] (A2, 16).</p> <p>A führt in As Buch „[Titel]“ folgende Beispiele für dieses Phänomen an: (B2, 12).</p> <p>Weiters sollten in Bezug auf z nach A in Zusammenhang mit y x unbedingt klar formuliert werden (D1,7).</p>

	<p>A gilt, was z angeht, als Vorläufer Bs (B1, 11).</p> <p>Es werden folgende Unterdisziplinen unterschieden: (B2, 3).</p> <p>→ indirekter Verweis auf Diskurs innerhalb einer Disziplin = intertextuell</p> <p>Die Hauptargumente in der [Disziplin] warum [GS→SV] ist die Tatsache, dass [GS→SV] (B1, 14).</p> <p>Die z-ige [Disziplin] beschäftigt sich mit der y (B2, 3).</p> <p>→ Verweis auf Diskurs innerhalb der Disziplin bzw. Handlungen in einer Disziplin = intertextuell</p> <p>[Institution], kurz [Abkürzung Institution] hat ein z-system zur Beschreibung von y determiniert (D3, 3).</p> <p>→ wenn Institutionen Einfluss auf Begriffsbildung etc. haben = intertextuell</p> <p>[Disziplin] überschneidet sich vor allem mit der z und der y, also mit verschiedenen x-igen Disziplinen (B2, 3).</p> <p>Im Folgenden soll [Text] behandelt werden (A2, 13).</p> <p>→ Beschreibung einer Theorie / eines Diskurses / eines Textes /einer Person, wobei die Wiedergabe von Inhalten keine Rolle spielt ≠ intertextuell = <u>Diskursbeschreibung oder Gegenstandsbeschreibung</u></p> <p>Im z wird folgendermaßen unterschieden: hinsichtlich der z: [Begriffe und Beispiele] (B2, 6).</p> <p>→ Beschreibung des Gegenstandes durch „Brille“ der Disziplin, Handlung findet aber auf Gegenstandsebene statt ≠ intertextuell</p> <p>Diese Art der z, meistens um z, [GS→SV], darzustellen, wird v.a. von [Gruppe] rund um A scharf verurteilt (A3, 18).</p> <p>→ Darstellung eines historischen Diskurses, der in der Arbeit als Gegenstand betrachtet wird = intertextuell</p> <p>z sind nach der y-igen Definition x und nach der w-igen Definition v (B2, 8).</p> <p>→ Verweis auf eine Definition, die in anderem Text formuliert wurde = intertextuell</p> <p>Im anschließenden Interview wurde dies von der befragten [Person] als z aufgrund der y und x beschrieben (D2,4).</p> <p>→ Verweis auf Aussage einer Untersuchungsperson, die Expert*in ist = intertextuell</p> <p>Ebenso erfahren wir z aus erster Hand, nämlich von y, statt sie aus x oder w vermittelt zu bekommen (D2, 10).</p> <p>→ Beschreibung der Rezeptionserfahrung eines Textes, der analysiert wird = intertextuell</p> <p>[Figur] sei [HS→SV] (A1, 4).</p> <p>→ Konjunktiv I als Verweis auf referierte Rede = intertextuell</p>
--	---

<p>Konzessiv</p> <p>“Wie thematisiert der Verfasser Gegenargumente?” (Steinhoff 2013: 104).</p>	<p>Dies sind nur stichprobenartige Zitate, in [denen] der Zusammenhang von z und y in Worte gefasst wird (A2, 14). → Vorwegnahme einer eventuellen Kritik an der eigenen Arbeit = konzessiv</p> <p>A erläutert, dass [GS→SV], denn z kam erst ab dem 13. Jahrhundert auf, wenn auch schon vereinzelt früher y aufzufinden sind (A1, 11). → referierte konzessive Prozedur = konzessiv</p>	<p>Zwar war z bzw. y auch x-ig, nur wird er [Satzteil→SV], die auf die w suggerieren sollen (A2, 8).</p> <p>Auch wenn es sich hier nicht um z handelt, so [Satzgefüge→SV] (D1, 11).</p>
<p>Argumentativ</p> <p>Dialogische Dimension (vgl. Pohl 2007: 352-353) Abgrenzung zu Erläuterung siehe Grafik „Argumentation“ unten</p>	<p>Bei einem „Ebenenwechsel“ liegt eine Argumentation vor (vgl. Pohl 2007: 352)</p> <p>A und B vertreten den Standpunkt, dass [GS→SV] (A1, 4). → referierte Argumentation = argumentativ</p> <p>Daneben sollen die z in [Ort] und [Ort] gewesen sein, während A keine Anhaltspunkte dafür sieht und bestreitet, dass x in [Ort] und [Ort] früher als in [Ort] stattgefunden habe (A1, 4). → Gegenüberstellung von Aussagen = argumentativ</p> <p>Des Weiteren begründet A dass z auch y umfasst (A1, 5). Diese These wird von A ebenfalls verneint, indem A auf z verweist, in [GS→SV] (A1, 4-5). Die [Disziplin] wird, aufgrund ihrer jungen Wissenschaftsgeschichte, von den verschiedensten Fachrichtungen aktiv erörtert, was zu abweichenden Lehranschauungen führt (B3, 4). → Begründung = Argumentation → referierte Begründung = Argumentation</p> <p>In diesem Zusammenhang soll die Theorie von A vorgestellt werden, die sich genau mit dieser Fragestellung auseinandersetzt (A2, 16). → Begründung des eigenen Vorgehens = argumentativ</p> <p>Wie [Person] im Experteninterview bereits formulierte, [HS→SV]. „[Zitat]“ (D1, 10). → Bezug auf eine Quelle für Begründung = argumentativ</p> <p>Es scheint einen Analogie zwischen z und y zu geben (A2, 10). → Spekulation = argumentativ</p> <p>Dies kann womöglich daran liegen, dass [Satzgefüge→SV] (A2, 18). → Spekulation, die sich auf eine Begründung bezieht = argumentativ</p>	<p>Dafür spräche z, [GS→SV] (A1, 4).</p> <p>Anhand dieser Ausführungen wird ersichtlich, dass [Figur]. Aufgrund des Konzepts von A das [Zeitalter] überlebte, [GS→SV] (A1, 14).</p> <p>Die z-y- Darstellung bestätigt wiederum die These, dass [GS→SV] (A2, 5)</p> <p>Dies wäre auch eine Erklärung für z (A2, 5).</p> <p>Einige der folgenden Beispiele sollen diese Aussage untermauern: (A2, 14).</p>

	<p>Diese Verschiedenheit wird auch anhand der z sichtbar (A1, 5). → Bekräftigung einer Aussage durch ein Beispiel = Argumentation</p> <p>Ein Blick auf die Statistik zeigt, dass [GS→SV] (A2, 3-4).</p> <p>Die z werden im [Text] sehr deutlich (A3, 5). → Verweis auf eine Quelle zur Überprüfung einer Aussage = argumentativ</p> <p>Wenn auch die traditionelle z-ige Ansicht die ist, dass [GS→SV], so ist dies nicht einwandfrei geklärt (A1,13). → Gültigkeit einer Aussage beurteilen = argumentativ</p> <p>Hier wird deutlich, dass [GS→SV] (A2,13). → Interpretation, um sie in Argumentation einfließen zu lassen = argumentativ</p> <p>Jedoch stellt sich hierbei die Frage, weshalb z mit y identifiziert wird, wie diese Parallelität begründet wird und welche weiteren Schlüsse daraus für x gezogen werden können (A2, 15-16). → Hinweis auf zu untersuchende Aspekte = argumentativ</p> <p>Des Weiteren darf nicht außer Betracht gelassen werden, dass [GS→SV] (A2, 10). → Heranziehung eines relevanten Aspekts = argumentativ</p> <p>Bemerkenswert ist hierbei auch das quantitative Ungleichgewicht, zum Beispiel in [Diskurs], zwischen y-igen und x-igen w (A2, 2). → Betonung eines Aspektes = argumentativ</p> <p>Das Ziel dieser Arbeit ist es, einen Bogen von den z-igen Ursprüngen des y, über seine ehemaligen, zeitbedingt alternierenden bis hin zu (der) aktuellen Definition(en) zu spannen und somit einen Einblick in diese Materie zu gewähren, zu klarifizieren und eine Basis zur Weiterforschung zu legen; folglich einen Ausblick zu schaffen (D2, 3). → Darlegung des Ziels der Arbeit = argumentativ</p> <p>Aus dem bisher Erwähnten geht hervor, dass [GS→SV] (A3, 1). → Fazit ziehen = argumentativ</p> <p>A denkt diesen Gedanken weiter und schlussfolgert, dass [Satzgefüge→SV] (A1, 7). → referiertes Fazit = Argumentation</p> <p>Jedoch kann diese These nicht gehalten werden, da [GS→SV] (A2, 10). → Entkräften einer These = argumentativ</p> <p>Das z-ige und das y-ige x-system weisen viele Gemeinsamkeiten in der Klassifikation der w und der v, aber auch Uneinstimmigkeiten, auf (B2,14). → Zusammenfassende Beschreibung eines Gegenstandes = argumentativ</p>
--	--

	Im Übergang wird es daher notwendig sein , die [GS→SV] (D3, 10). → abschließendes Urteil über eine Situation = argumentativ	
Textkritisch “Wie kritisiert der Verfasser fremde Forschungsansätze?” (Steinhoff 2013: 105).	<p>As Ansicht nach könne [HS→SV] (A1, 13). → Verbindung von Markierung des Referierens und Konjunktiv 1 verweist auf einen Zweifel = Textkritik</p> <p>Jedoch stellt sich hierbei die Frage, ob die Analogie, dass [GS→SV], nicht zu vereinfacht und übereilt aufgestellt wird? (A2, 14). → Kritik an einer Handlung, wenn sie nicht einer Quelle/einem Diskurs zugeordnet werden kann ≠ Textkritik</p> <p>Ein geschickter Zug war es [Disziplin] mit [Disziplin] gleichzusetzen, sowie platonische Züge, [GS→SV] umzudeuten (A1, 8). → Beurteilungen von Texten = Textkritik</p> <p>Bis dato konnte die [Disziplin] mit seinen Theorien und Erklärungsversuchen rund um die y keinerlei Informationen über x geben (A2, 3). → Verweis auf Versäumnis eines Textes / einer Disziplin = textkritisch</p>	Bei den angeführten z-modellen muss kritisiert werden , dass es sich nicht um Idealformen handelt, da ihnen Komponenten, welche für die Charakteristik jeder z erforderlich sind, fehlen (B3, 6).
Begriffsbildend “Wie bildet der Verfasser wissenschaftliche Begriffe?” (Steinhoff 2013: 105).	<p>z vermittelt nicht nur den Inhalt einiger ausgewählter y, sondern hat darüber hinaus auch ein allgemeines Verständnis des Begriffs der x in die weite Welt hinausgetragen (A1, 3). → Auch wenn das Wort „Begriff“ verwendet wird, wird hier kein Begriff definiert → nicht jede Verwendung von „Begriff“ wird als Begriffsbildung kodiert</p> <p>A betrachtet z, zu denen auch die ys gehören, als x, da [GS→SV] (A2, 1). → genauere Differenzierung eines wissenschaftlichen Gegenstandes = Begriffsbildung</p> <p>[GS→SV], welches zurück zu führen ist auf das z (B1, 8). → Darstellung der Herkunft eines Begriffs</p> <p>Die z beschäftigt sich, als y-ige Disziplin, mit x (B2, 3). → Die Beschreibung einer wissenschaftlichen Disziplin trägt zu einem Verständnis der Begrifflichkeiten, mit denen diese arbeitet bei = Begriffsbildung</p> <p>Zusätzlich muss zwischen z und y unterschieden werden: (B2,4). → Die Abgrenzung wissenschaftlicher Begriffe zueinander = Begriffsbildung</p> <p>Das z besitzt y-ige Funktionen, ist eine x im w-system und wird v-ig geschrieben (B2, 4). → Die Beschreibung eines Begriffes, der im wissenschaftlichen Diskurs benannt wurde = Begriffsbildung</p> <p>Streitpunkt in der z-igen y-wissenschaft ist x, da es in einigen Arbeiten als w von v betrachtet wird, und zwar als [SG→SV] (B2, 5). → die Interpretation eines Begriffs im Forschungsdiskurs = Begriffsbildung</p>	<p>Im Allgemeinen wird unter dem z die y verstanden (B1, 1)</p> <p>Der Status der z der y ist ebenfalls umstritten, da damit primär das x-ige w und v, und nicht u bezeichnet wird (B2, 5).</p> <p>z sind y (B2, 12).</p>

	<p>Außerdem erfolgt eine Unterscheidung der z in y-z[Aufzählung] und x-z[Aufzählung]. hinsichtlich der z: [Begriffe und Beispiele] (B2, 6). → Begriffsdifferenzierung anhand von Beispielen = Begriffsbildung</p> <p>z bilden so die Voraussetzung für die y (B3, 25). → die Verwendung eines Begriffes in der Subjektposition nach einer vorherigen Definition trägt zur Begriffsbildung bei</p> <p>z geht insofern über das Konzept der y hinaus, da [GS→SV] (D3, 9). → genauere Kontextualisierung eines Konzeptes, das durch einen Begriff benannt wird = Begriffsbildung</p> <p>Was bedeutet der sogenannte z und wodurch wird dieser definiert? (D2, 3). → Einleitung einer Begriffsbildung = begriffsbildend</p>	
Beschreibend	<p>Mit einer ähnlichen Begründung schließt A aus, dass sich z einzig und allein auf [Figur] bezogen hat (A1, 5). → Darstellung eines Sachverhalts = beschreibend</p> <p>Des Weiteren handelt es sich hierbei im z nicht um eine y, sondern um x, [GS→SV] (A1, 5). → Spezifizierung, die nicht interpretativ ist = beschreibend</p> <p>In der z-igen Lehre existiert bereits eine große Anzahl an y- und x-modellen (B3, 4). → Darstellung eines Fachdiskurses = <u>Diskursbeschreibung</u></p> <p>In den Texten, welche sich verschiedener z-system bedienen, findet man eine auffallende Mischung aus y und x: [Aufzählung] (B1, 1). → wenn andere Prozedur erkennbar, aber Zweck die Darstellung eines Faktes ist = Beschreibung</p>	Hierbei handelt es sich um z, welche [GS→SV] (B1, 10).
Interpretation „Erklärung, Deutung von Texten, Aussagen o. Ä.“ Duden online	<p>Deutlich wird z bei A und dessen populärem Werk „y“ (A3, 1) Dies ist grundsätzlich bei A nicht nur bei einem z zu beobachten, sondern bei vielen anderen z, wie z. B. [Beispiele] die [GS→SV] (B3, 27). Dabei sind z zu beobachten (B3, 19). → Die Zuschreibung eines Merkmals auf Situationen, Texte, Gegenstände oder AutorInnen = Interpretation</p> <p>Mittels der beiden Themen z und y wollten [Gruppe] die x beschreiben und dadurch w zu präsentieren (A3, 12). → Zusammenfassung und Kondensierung mehrerer Texte = Interpretation</p> <p>Auf die Widerlegung kann in dieser Arbeit nicht eingegangen werden, zumal die Absicht der Ausführung der Argumentation As, die ist, aufzuzeigen, dass [GS→SV] (A3, 16). → Auslegung der Intentionen von AutorInnen = Interpretation</p> <p>Somit ist es ein z-iges, y-iges Modell, welches mit Hilfe eines x-igen Dreiecks die w, den v und den u darstellt (B3, 5). → die genauere Einordnung z.B. eines Modells = Interpretation</p>	Auch bei diesem Aspekt schwingt mi[t] , dass z nicht als y zu werten ist, sondern [GS→SV] (A2, 19). <p>Es geht hierbei um z und y, [GS→SV]: (A3, 13).</p> <p>Hier kann man Parallelen zur [Zitat] in z und y ausmachen (B1, 5).</p>

	<p>Das z-Modell von A funktioniert genauso wie sein y-modell (B3, 6).</p> <p>→ Eine Feststellung, für die keine Auslegung notwendig ist ≠ Interpretation</p> <p>Weiters bezieht sich A auf das z Bs mit dem Titel [Titel], da einerseits dieselben y benutzt werden und andererseits die Thematik gleich ist (B3, 10).</p> <p>→ eine begründete Feststellung in Bezug auf einen anderen Text = Interpretation</p> <p>Ab dem z wird klar, dass es sich beim y um eine x handelt und dass [GS→SV] (B3, 10).</p> <p>→ „klar werden“ impliziert eine Deutung = Interpretation</p> <p>z werden im Gegensatz zu y als x dargestellt (B3, 10).</p> <p>→ Passiv impliziert Deutung = Interpretation</p> <p>z, welches y darstellen soll, spielt stark auf x an (B3, 25).</p> <p>→ „soll“ verweist auf Interpretation</p> <p>Sowohl im z als auch im y sticht die x-ige Thematisierung des w hervor (B3, 27).</p> <p>→ eine Spezifizierung der Art der Thematisierung = Interpretation</p> <p>A und B kamen mit ihrem neuen Modell der z C sehr nahe, [GS→SV], waren aber nicht so y-ig wie C (B1, 5).</p> <p>→ Urteile über Texte = Textkritik ≠ Interpretation</p> <p>Folglich waren Wissenschaftler gezwungen, sich mit den Ursachen von z, y sowie x auseinanderzusetzen (D3, 6).</p> <p>Auslegung einer historischen Situation = interpretativ, aber nicht anhand einer Quelle → (x)</p> <p>So ist es auch wenig überraschend, dass die Hauptvertreter des z aus [Ort] stammen (D2, 8).</p> <p>Eine etwas geringe Anzahl von sonst aber durchschnittlichen z, ansonsten keine ungewöhnlichen Auffälligkeiten (D2,3).</p> <p>→ Beurteilung einer Situation, die Untersuchungsgegenstand ist = Interpretation</p>	<p>Das z beschreibt y anhand x und kann als w verstanden werden (B3, 9).</p> <p>z ist in diesem Fall y-ig zu verstehen: (B3, 11).</p> <p>Dies lässt darauf schließen, dass [GS→SV] (B3, 12).</p>
--	--	---

Tabelle III-37: Vergleich	<i>Erläutern</i>	<i>Argumentieren</i>
textbildendes/kohärenzstiftendes Potential	dialogische Kontiguität	dialogische Kontiguität
Verknüpfungsmittel	u. a. kausale Konnektoren: <i>denn, da, weil</i> etc.	u. a. kausale Konnektoren: <i>denn, da, weil</i> etc.
mikrostrukturelle Markierungsmöglichkeiten	keine	z. B.: Markierung von Positionshaftigkeit
makrostrukturelle Erfordernisse	keine	Höhepunktstruktur (Dissens, Konklusionsbildung)
Funktion	komunikativ-epistemisch	konklusiv-epistemisch

Grafik Argumentation, in Pohl 2007: 356

Regeln für Belegzählung bei Entwicklungsanalyse

Fall	Vorgehen	Zu berücksichtigen
1	In Satz werden mehrere Subprozeduren erfüllt	jede Einheit, die eine Subprozedur erfüllt, wird als Beleg gezählt
2	Wiederholung = clause → Beleg	„clause“ = finites Verb + sichtbares oder implizites Subjekt
	Wiederholung ≠ clause → kein Beleg	
3	Satz bleibt beisammen und wird je nach Analyse behandelt	Dimensionen: ganzer Satz wird analysiert
		Prozeduren: Teilsatz, der Prozedur umsetzt, wird analysiert bzw. gezählt

Zur Diskussion über die Definition einer clause siehe Bulté & Housen (2012): 39-40.

Beispiele in Bezug auf VerfasserInnenreferentiell + Metakommunikation:

Ad Fall 1:

Beispiel (A3, 1):

In diesem Zusammenhang sei aber auch A zu erwähnen, der in der vorliegenden Arbeit aus Gründen der Selektion und Reduktion	eigenes Tun begründen
nicht erwähnt werden wird.	eigenes Tun beschreiben

Selektion und Reduktion sind Substantivierungen von Verben, die sich auf die Handlung der Schreibenden beziehen, deshalb werden sie als eigener Beleg gezählt.

Beispiel (B3, 7):

Das folgende Kapitel enthält allgemeine Informationen zu z	Eigenes Tun beschreiben katalektisch
sowie zu dem im Rahmen der vorliegenden Arbeit behandelten y.	Eigenes Tun beschreiben

Gegenbeispiel (A2,6):

Aufgrund der Länge dieser Arbeit soll auf z, welche mit dem Aspekt der y eng verbunden ist, sowie auf den der x im weiteren Sinne der w eingegangen werden.	Eigenes Tun begründen
---	-----------------------

„Länge dieser Arbeit“ bezieht sich nicht auf Handlung der Schreibenden und wird deshalb nicht als eigener Beleg gezählt.

Ad Fall 2:

Beispiel (A1, 3):

Der dritte größere Teil beschäftigt sich mit der z,	eigenes Tun beschreiben
in dem die Darstellung der y, [GS→SV], analysiert wird.	eigenes Tun beschreiben

→ 2 clauses → 2 Belege

Gegenbeispiel (D2,2):

Nach erstem Kennenlernen dieses Sujets wird im theoretischen Teil dieser Lektüre eine Extraktion der prägnantesten Charakteristika des z anhand des [Werk] von [Autor] erforscht und dargelegt.	Eigenes Tun beschreiben
---	-------------------------

„Nach erstem Kennenlernen dieses Sujets“ ist keine clause, da das finite Verb fehlt. Der Satz wird als ein Beleg gezählt.

Gegenbeispiel (D2, 3):

Das Ziel dieser Arbeit ist es , einen Bogen von den z-igen Ursprüngen des y, über seine ehemaligen, zeitbedingt alternierenden bis hin zu (der) aktuellen Definition(en) zu spannen und somit einen Einblick in diese Materie zu gewähren, zu klarifizieren und eine Basis zur Weiterforschung zu legen; folglich einen Ausblick zu schaffen.	eigenes Tun begründen
--	-----------------------

→ alle weiteren Gliedsätze enthalten kein finites Verb → 1 Beleg

ad Fall 3:

Beispiel (A2, 16):

In diesem Zusammenhang soll die Theorie von A vorgestellt werden, die sich genau mit dieser Fragestellung auseinandersetzt.	eigenes Tun beschreiben
---	-------------------------

→ hier wird im verfasserInnenreferentiellen Gliedsatz das eigene Vorgehen beschrieben und im zweiten Gliedsatz eine Begründung für dieses Vorgehen genannt. Der zweite Gliedsatz spielt bei der Dimensionenanalyse eine Rolle, der erste bei der Prozedurenanalyse.

Beispiel (B1,12):

Dennoch findet man dort z-ige Elemente,	verfasser*innenreferentiell
die aber eine y-ige Funktion besitzen.	interpretativ

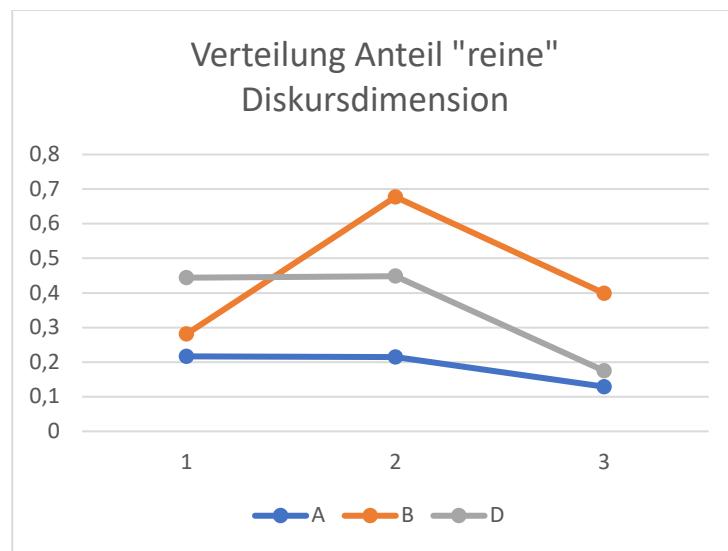
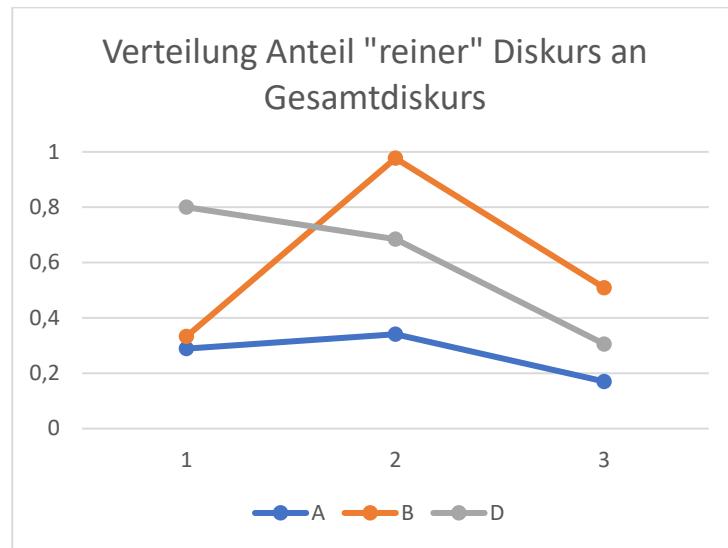
→ die beiden Prozeduren werden nicht in einer Formulierung bzw. umgesetzt → wird nicht als Beleg für verfasser*innenreferentielle Interpretation gezählt

C. Grafiken und Tabellen

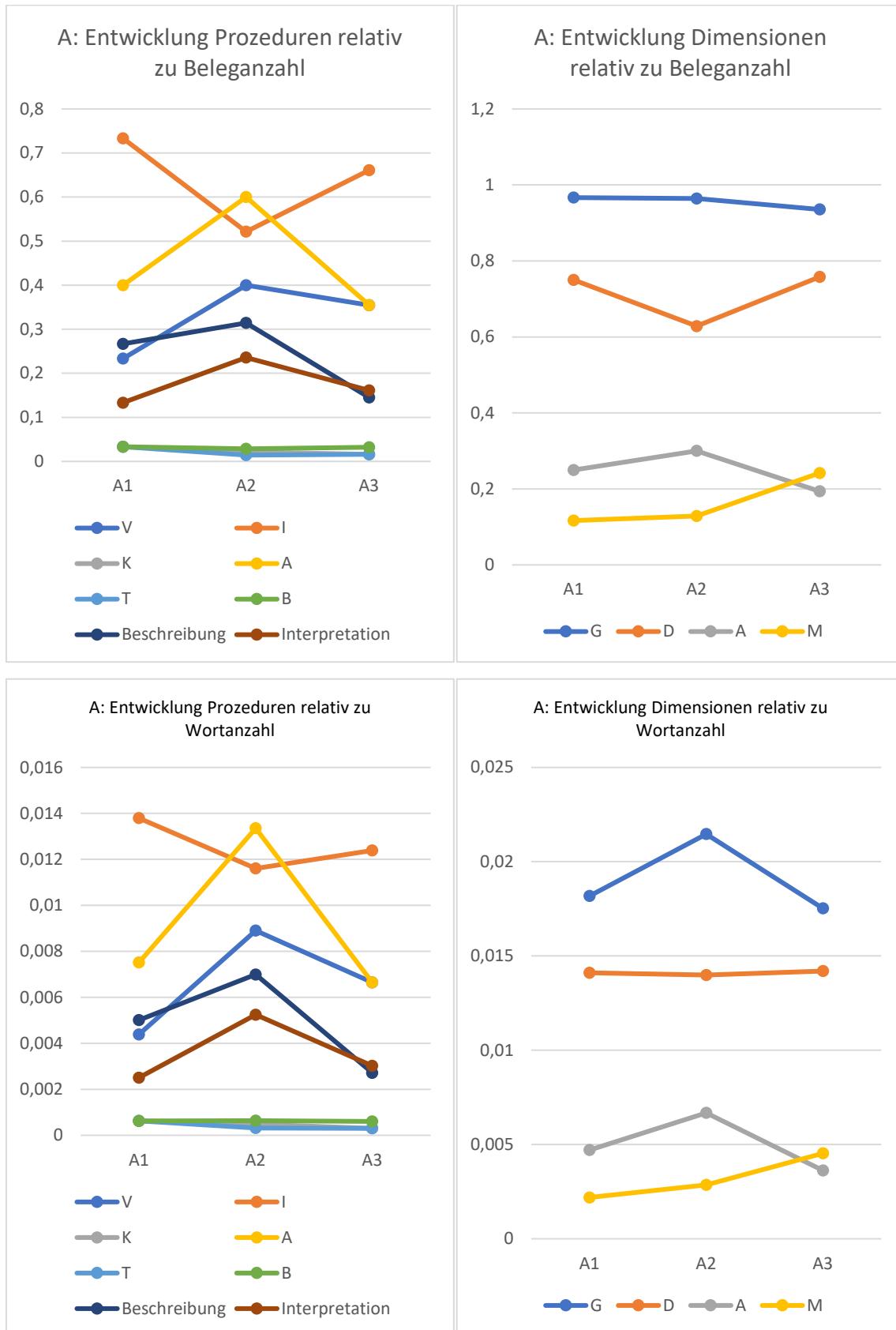
Korpusübersicht: Sätze pro Person und Prozedur bzw. Dimension

TN	Prozeduren									Dimensionen			
	ges.	V	I	K	A	T	B	Bsr.	Intp.	G	D	A	M
A1	60	14	44	2	24	2	2	16	8	58	45	15	7
A2	140	56	73	3	84	2	4	44	33	135	88	42	18
A3	62	22	41	1	22	1	2	9	10	58	47	12	15
B1	64	7	42	1	8	8	12	16	3	63	54	10	3
B2	62	11	28	0	4	0	38	18	0	59	43	4	10
B3	148	55	87	2	33	7	29	42	53	139	116	17	21
D1	36	16	14	1	15	0	7	2	7	36	20	10	6
D2	58	28	26	1	14	0	24	6	12	53	38	18	13
D3	63	19	24	1	20	0	13	12	9	52	36	9	15

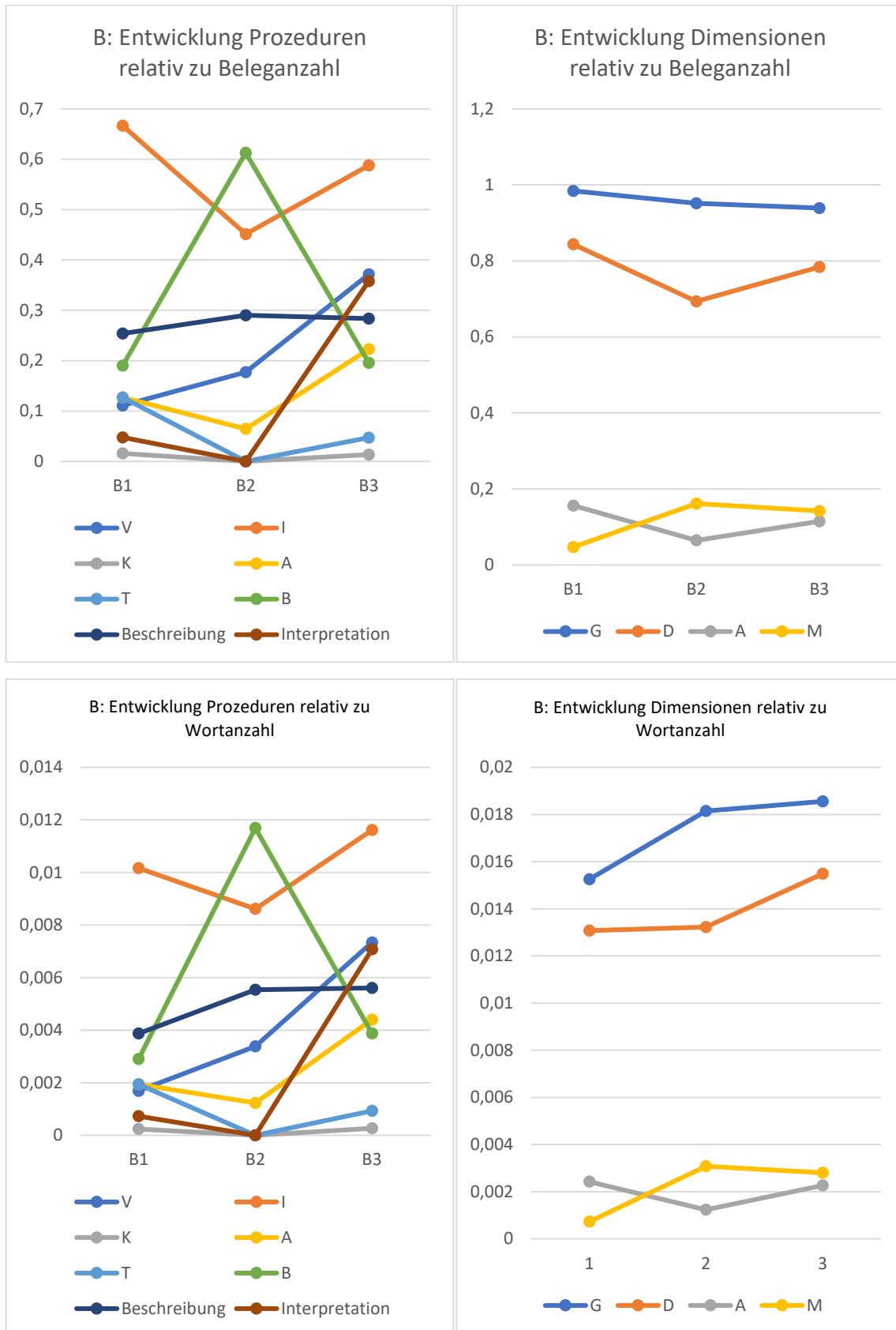
Zusätzliche Grafiken zu Diskurs



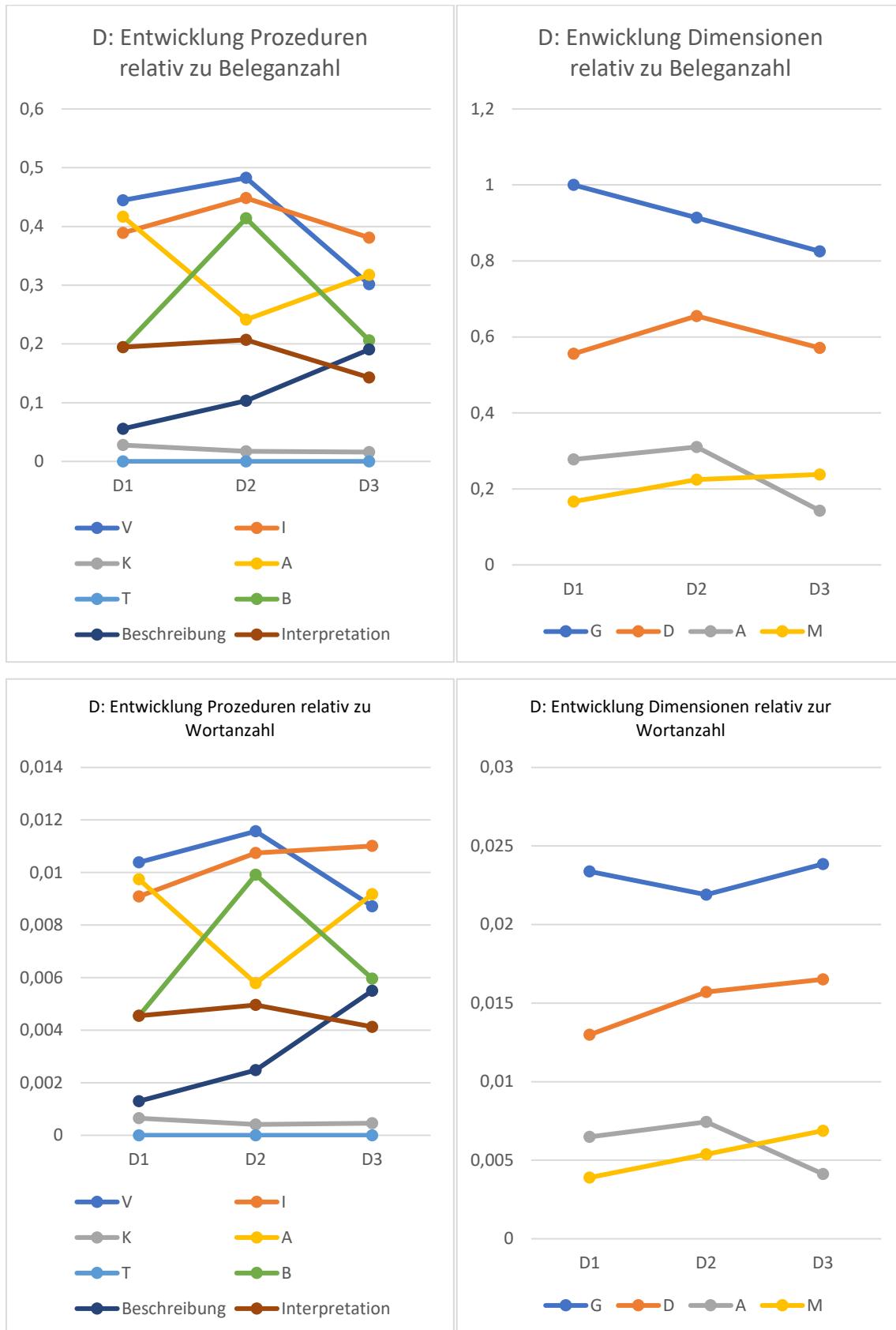
Grafiken zu Teilnehmerin A



Grafiken zu Teilnehmer B



Grafiken zu Teilnehmerin D



Metakommunikative Verfasserinnenreferenz A

Metakommunikativ	Arbeit	Belege	Verteilung	Subprozeduren
	A1	11	8 Einleitung 2 Hauptteil 1 Conclusio	eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (6) Arbeit beschreiben (2) eigenes Tun beschreiben jetzt (2) auf eigenes Tun verweisen anadeiktisch (1)
	A2	23	3 Vorwort 14 Hauptteil (5 davon in Fußnoten) 6 Resümee	Eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (8) Eigenes Tun begründen (7) Auf eigenes Tun verweisen anadeiktisch (6) Eigenes Tun beschreiben jetzt (2)
	A3	17	9 Vorwort (2 davon in Fußnoten) 8 Hauptteil (2 davon in Fußnoten)	Eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (9) Eigenes Tun beschreiben jetzt (3) Eigenes Tun begründen (3) Auf eigenes Tun verweisen anadeiktisch (2)

Metakommunikativ	Handlung	Sprachliche Umsetzung		
		A1	A2	A3
	Arbeit beschreiben	2 Belege 1x lassen + „sich“ + Infinitiv 1x „beginnt“ + „schließt ab“		
	Eigenes Tun be- schreiben (jetzt)	2 Belege 2x Präsens aktiv	2 Beleg 2x können + Partizip II + „wer- den“	3 Belege 1x Phrase: „der Fokus liegt auf“ 1x Präsens aktiv 1x können + Partizip II + „werden“
	Eigenes Tun be- schreiben (katadeiktisch)	6 Belege 4x Präsens passiv 2x sollen + Parti- zip II + „werden“	7 Belege 2x sollen + Infinitiv 4x sollen + Partizip II + „wer- den“ 1x Futur passiv 1x Präsens passiv	9 Belege 8x sollen + Partizip II + „werden“ 1x Futur passiv
	Eigenes Tun begrün- den		7 Belege 2x können + Partizip II + „wer- den“ 1 x sollen + Infinitiv 1x um...zu + Infinitiv 1x Adjektiv + sein (Inversion) 1x „Aufgrund“ + Substantiv 1 x Phrase: Auf den Aspekt ebenso detailliert einzugehen, würde den Rahmen sprengen“	3 Belege 1x „aus Gründen der“+ Substantivierung 1x „dafür“ + Präsens passiv 1x „Aufgrund der“ +Präsens passiv
	Auf eigenes Tun verweisen (anadeik- tisch)	1 Beleg 1x Nominalisie- rung	6 Belege 1x „Wie schon“ + Präteritum passiv + Infinitiv 4x Präteritum passiv 1x „wie schon“ + Partizip II	2 Belege 1x „bisher Erwähnten“ 1x „wie schon“ + Parti- zip II

Metakommunikative Verfasserreferenz B

Metakommunikativ	Arbeit	Belege	Verteilung	Subprozeduren
	B1	5	5 Einleitung	eigenes Tun beschreiben jetzt (4) eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (1)
	B2	10	8 Einleitung 1 Hauptteil 1 Conclusio	Eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (6) Eigenes Tun beschreiben jetzt (3) Auf eigenes Tun verweisen anadeiktisch (1)
	B3	26	14 Einleitung 12 Hauptteil	Eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (15) Eigenes Tun beschreiben jetzt (5) Eigenes Tun begründen (3) Arbeit beschreiben (1) auf Teil der Arbeit verweisen (1) Ziel der Arbeit formulieren (1)

Metakommunikativ	Handlung	Sprachliche Umsetzung		
		B1	B2	B3
Arbeit beschreiben				1 Beleg 1x Zustandspassiv
Eigenes Tun beschreiben (jetzt)	4 Belege 4x Präsens aktiv	3 Belege 3x Präsens aktiv		4 Belege 1x versuchen + „zu“ + Infinitiv 2x Präsens aktiv 1x Partizip II in Substantivgruppe 1x Partizip II
Eigenes Tun beschreiben (katadeiktisch)	1 Beleg 1x Präsens passiv	6 Belege 5x Präsens passiv 1x Präsens aktiv		15 Belege 11x Präsens passiv 4x Präsens aktiv 1x sollen + Partizip II + „werden“
Eigenes Tun begründen				3 Belege 3x Phrase: 1x „Aus diesem Grund“ + Präsens aktiv 1x „von großer Bedeutung“ + sein 1x „als Grundlage dienen“
Auf eigenes Tun verweisen (anadeiktisch)		1 Beleg 1x Präteritum passiv		
Auf Teil der Arbeit verweisen				1 Beleg 1x Präsens aktiv
Ziel der Arbeit formulieren				1 Beleg 1x „zum Ziel haben“ + „zu“ + Infinitiv

Metakommunikative Verfasserinnenreferenz D

Metakommunikativ	Arbeit	Belege	Verteilung	Subprozeduren
	D1	8	5 Einleitung 3 Hauptteil	eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (3) Auf eigenes Tun verweisen anadeiktisch (2) Eigenes Tun beschreiben jetzt (1) eigenes Tun begründen (1) Umstände des Erkenntnisprozesses darlegen (1)
	D2	17	4 Abstract 8 Einleitung 2 Hauptteil 3 Conclusio	Eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (8) Ziel der Arbeit formulieren (2) Auf eigenes Tun verweisen anadeiktisch (3) Eigenes Tun beschreiben jetzt (1) eigenes Tun begründen (2) auf Teil der Arbeit verweisen (1)
	D3	19	3 Einleitung 11 Aufbau und Gliederung 2 Hauptteil 2 Conclusio 1 Ausblick und Fazit	Eigenes Tun beschreiben katadeiktisch (10) Arbeit beschreiben (4) Ziel der Arbeit formulieren (1) Eigenes Tun beschreiben jetzt (1) Eigenes Tun begründen (1) Ziel der Arbeit formulieren (1) Anweisung LeserInnen (1) Auf Beschränkungen der Arbeit hinweisen (1)

Metakommunikativ	Handlung	Sprachliche Umsetzung		
		D1	D2	D3
Arbeit beschreiben				4 Belege 4 x Präsens aktiv
Eigenes Tun beschreiben (jetzt)	1 Beleg 1x Präsens aktiv	1 Beleg 1x Präsens aktiv	1 Beleg 1x Präsens passiv	
Eigenes Tun beschreiben (katadeiktisch)	3 Belege 2x Präsens passiv 1x „müssen“ + Partizip II + „werden“	8 Belege 6x Präsens passiv 2x Präsens aktiv	10 Belege 7 x Präsens passiv 2 x Präsens aktiv 1x Futur I	
Eigenes Tun begründen	1x Phrase: „z fiel dennoch am meisten ins Gewicht und legte den Grundstein für die hier behandelte Forschungsfrage“	2 Belege 1x „um...zu“ + Infinitiv 1x „zwecks Nachvollziehbarkeit“ + Präsens passiv		1 Beleg Substantivierung + Präsens passiv
Auf eigenes Tun verweisen (anadeiktisch)	2 Belege 1x Substantivierung 1x Perfekt aktiv	3 Belege 1x „eben“ + Partizip II 1x „zu Beginn“ +Partizip II 1x Präsens passiv		
Auf Teil der Arbeit verweisen		1 Beleg 1x „Dazu mehr im Folgekapitel“		
Ziel der Arbeit formulieren		2 Belege 1x sollen + Partizip II + „werden“	1 Beleg 1x Phrase: „ist das zentrale Thema dieser Arbeit...“	

		1x „Ziel dieser Arbeit ist es“ + Infinitiv	
Umstände des Erkenntnisprozesses darlegen	1 Beleg 1x „Der gewährte tiefere Einblick in z und dessen y erweckten großes Interesse,...“		
Anweisung LeserInnen			1 Beleg 1x sein + „als“ + „zu“ + Infinitiv
Auf Beschränkungen der Arbeit hinweisen			1 Beleg 1x Phrase: „lassen noch Raum für“

Argumentative Verfasserinnenreferenz A

Argumentativ	Arbeit	Belege	Verteilung	Subprozeduren
	A1	5	4 Hauptteil 1 Conclusio	Aussage belegen (2) Spekulation (2) Relevante Punkte zusammenfassen (1)
	A2	48	5 Vorwort (1 davon in Fußnote) 36 Hauptteil (11 davon in Fußnote) 7 Resümee	Auf relevanten Aspekt hinweisen (9) Eigenes Tun begründen (8) Aussage belegen (6) Spekulation (6) Frage einführen (5) Interpretation für Argumentation (5) Fazit ziehen (5) Fazit ziehen + eigenes Tun begründen (1) These übertragen (1) Auf mögliche zukünftige Forschung hinweisen (1) Eigene Meinung darlegen (1)
	A3	12	5 Vorwort (2 davon in Fußnote) 7 Hauptteil (1 davon in Fußnote)	Aussage belegen (5) Eigenes Tun begründen (3) Spekulation (1) Frage einführen (1) Auf relevanten Aspekt hinweisen (1) Fazit ziehen (1)

Argumentativ	Handlung	Sprachliche Umsetzung		
		A1	A2	A3
	Relevante Punkte zusammenfassen	1 Beleg 1x „Zusammenfassend“ + können + Partizip II + „werden“		
	Aussage belegen	2 Belege 2x „ersichtlich werden“	6 Belege 2x Phrase: „ein Blick auf die Statistik zeigt/belegt“ 1x „ersichtlich werden“ 1x „ersichtlicher werden“ 1x „In Anbetracht“ 1x können + Partizip II + werden	5 Belege 4x „ersichtlich werden“ 1x „klar werden“
	Spekulation	2 Belege 2x Konjunktiv II: „könnnte“	6 Belege 2x Konjunktiv II: „wäre“ 1x Phrase: „Dies kann womöglich daran liegen, dass...“ 1x scheinen + Infinitiv 1x „scheinbar“ 1x können + Partizip II + „werden“	1 Beleg 1x Phrase: „Das ist womöglich auch der Grund dafür“
	Frage einführen		5 Belege 4x reflexiv: „Hierbei stellt sich die Frage“ 1x können + Partizip II + „werden“	1 Beleg 1x Adjektiv + Partizip II
	Eigenes Tun begründen		8 Belege 3x „Aufgrund“ + Substantiv 1x „Sodass“ + sollen im Konjunktiv II + Partizip II + „werden“ 1x sollen + Infinitiv	3 Belege 1x „Aus Gründen der“ 1x „dafür“ + Präsens Passiv

		<p>1x „In diesem Zusammenhang“ + sollen + Partizip II + „werden“ 1x um...zu 1x Phrase: „Auf den Aspekt ebenso detailliert einzugehen, würde den Rahmen sprengen“</p>	1x „Aufgrund“ + Substantiv
Auf relevanten Aspekt hinweisen		<p>9 Belege 4x X + Modalverb + Partizip II + „werden“: 1x können, 1x dürfen, 2x müssen 3x Adjektiv + sein (Inversion) 1x sollen im Konjunktiv II + Partizip II + „werden“ 1x „sich wieder finden in“</p>	1 Beleg 1x Konjunktiv I („sei“) + „zu“ + Infinitiv
Interpretation für Argumentation		<p>5 Belege 2x „scheinen“ + Infinitiv 1x „Diesen Gedanken weitergesponnen“ + Konjunktiv II 1x „ersichtlich werden“ 1x sein + „zu“ + Infinitiv</p>	
Fazit ziehen		<p>5 Belege 5x X + können + Partizip II + „werden“</p>	1 Beleg 1x Phrase: „Aus dem bereits Erwähnten geht hervor“
Fazit ziehen + eigenes Tun begründen		<p>1 Beleg 1x Phrase: „Wie schon in vorigen Kapiteln versucht wurde zu zeigen“</p>	
These übertragen		<p>1 Beleg 1x können + Partizip II + werden</p>	
Auf mögliche zukünftige Forschung hinweisen		<p>1 Beleg 1x Adjektiv + Konj. II („Interessant wäre“)</p>	
Eigene Meinung darlegen		<p>1 Beleg 1x „Meines Erachtens nach“</p>	

Argumentative Verfasserreferenz B

Argumentativ	Arbeit	Belege	Verteilung	Subprozeduren
	B1	1	1 Hauptteil	Auf relevanten Aspekt hinweisen (1)
	B2	0		
	B3	14	2 Einleitung 12 Hauptteil	Auf relevanten Aspekt hinweisen (4) Schlussfolgerung (4) Eigenes Tun begründen (4) Interpretation begründen (1) Ziel der Arbeit formulieren (1)

Argumentativ	Handlung	Sprachliche Umsetzung		
		B1	B2	B3
	Auf relevanten Aspekt hinweisen	1 Beleg 1x „man“ + müssen + Infinitiv		4 Belege 2x müssen + Partizip II + „werden“ 1x Adjektiv + sein+ Infinitiv + „zu“ 1x „es“ + sein + „zu“ +Infinitiv
	Ziel formulieren			1 Beleg 1x Phrase: „hat diese Seminararbeit zum Ziel“
	Eigenes Tun begründen			4 Belege 2x Phrase: „von großer Bedeutung sein“ + „als Grundlage dienen“ 1x „Aus diesem Grund“ + Präsens aktiv 1x lassen + „sich“ + Infinitiv
	Schlussfolgerung			4 Belege 2x „daher“ + sein + Infinitiv + „zu“ 1x lassen + Infinitiv 1x können + Partizip II + „werden“
	Interpretation begründen			1 Beleg 1x können im Konjunktiv II + Partizip II+ „werden“

Argumentative Verfasserinnenreferenz D

Argumentativ	Arbeit	Belege	Verteilung	Subprozeduren
	D1	10	1 Einleitung 9 Hauptteil	Eigenes Tun begründen (3) Fazit ziehen (2) Aussage belegen (2) Auf relevanten Aspekt hinweisen (2) Frage einführen (1)
	D2	11	1 Abstract 3 Einleitung 5 Hauptteil 2 Conclusio	Eigenes Tun begründen (4) Frage einführen (2) Fazit ziehen (2) Ziel der Arbeit formulieren (2) Schlussfolgerung (1)
	D3	7	2 Einleitung 2 Aufbau und Gliederung 1 Definitionen 1 Resümee 1 Ausblick und Fazit	Fazit ziehen (2) Auf mögliche zukünftige Forschung hinweisen (1) Eigenes Tun begründen (1) Ziel der Arbeit formulieren (1) Anweisung Leser*innen (1) Auf relevanten Aspekt hinweisen (1)

Argumentativ	Handlung	Sprachliche Umsetzung		
		D1	D2	D3
	Eigenes Tun begründen	3 Belege 1x Phrase: „legte den Grundstein für die hier behandelte Forschungsfrage“ 2x lassen + „sich“ + Infinitiv	4 Belege 1x um...zu 1x „zwecks“ + Substantiv 1x sein + Adjektiv 1x Phrase: „an der Ordnung“ + sein	1 Beleg 1x „Aus Gründen der“ + Substantiv
	Frage einführen	1 Beleg 1x reflexiv: „stellt sich nun die Frage nach...“	2 Belege 2x Phrase: 1x „Nun ist die Frage nach z noch zu klären offen“ 1x „wirft sich die Frage auf“	
	Fazit ziehen	2 Belege 1x „In Anlehnung an“ + lassen + „sich“ + Infinitiv 1x „In Anbetracht“ + Präsens aktiv	2 Belege 1x „demnach“ + lassen + „sich“ + Infinitiv 1x „Zusammenfassend“ + lassen + „sich“ + Infinitiv	2 Belege 1x „Daraus resultierend“ + können + Partizip II + werden 1x „Zusammenfassend“ + können + Partizip II + „werden“
	Aussage belegen	2 Belege 1x „ich“ + mögen („möchte“) + Infinitiv 1x „so“ + Präteritum		
	Auf relevanten Aspekt hinweisen	2 Belege 1x müssen + Partizip II + „werden“ 1x Partizip I (Gerundiv)		1 Beleg 1x „Jedoch“ + sein + Infinitiv + „zu“
	Ziel der Arbeit formulieren		2 Belege 1x sollen + Partizip II + „werden“	1 Beleg 1x Phrase: „ist das zentrale Thema dieser Arbeit“

		1x Phrase: „Das Ziel der Arbeit ist es“	
Schlussfolgerung		1 Beleg 1x „so“ + sein + Adjektiv	
Anweisung Leser*innen			1 Beleg 1x sein + „als“ + „zu“ + Infinitiv
zukünftige Forschungen, Argumentation weiterdenken			1 Beleg 1x Konjunktiv II + Adjektiv

Interpretative Verfasserinnenreferenz A

Interpretativ	Arbeit	Belege	Verteilung	Subprozeduren
	A1	3	2 Hauptteil 1 Conclusio	Aussage belegen (2) Spekulation (1)
	A2	10	3 Vorwort 6 Hauptteil (2 davon in Fußnoten) 1 Resümee	Interpretation (6) Aussage belegen (3) Beurteilung (1)
	A3	4	4 Hauptteil	Aussage belegen (4)

Interpretativ	Handlung	Sprachliche Umsetzung		
		A1	A2	A3
Beurteilung			1 Belege 1x sein + Adjektiv (Inversion)	
Aussage belegen	2 Belege 2x „ersichtlich werden“	3 Belege 2x „ersichtlicher werden“ 1x „ersichtlich werden“	4 Belege 3x „ersichtlich werden“ 1x „klar werden“	
Spekulation	1 Beleg 1x können im Konjunktiv II + Perfekt			
Interpretation			6 Belege 2x „sich wieder finden in“ 1x Konjunktiv II + Phrase: „Diesen Gedanken weitergesponnen hieße es...“ 1x scheinen + Infinitiv 1x „ersichtlich werden“ 1x sein + „zu“ + Infinitiv	

Interpretative Verfasserreferenz B

Interpretativ	Arbeit	Belege	Verteilung	Subprozeduren
	B1	1	1 Hauptteil	Bezug herstellen (1)
	B2	0		
	B3	28	27 Hauptteil 1 Conclusio	Interpretation (20) Beurteilung (6) Aussage belegen (1) Interpretation begründen (1)

Interpretativ	Handlung	Sprachliche Umsetzung		
		B1	B2	B3
	Bezug herstellen	1 Beleg 1x können + Infinitiv		
	Beurteilung			6 Belege 6x sein + Infinitiv + „zu“
	Interpretation			20 Belege 8x können + Partizip II + „werden“ 4x können im Konjunktiv II + Partizip II + „werden“ 4x lassen + Infinitiv 3x sein + Infinitiv + „zu“ 1x Adjektiv + sein
	Aussage belegen			1 Beleg 1x ersichtlich werden
	Interpretation begründen			1 Beleg 1x können im Konj. II + Partizip II + „werden“

Interpretative Verfasserinnenreferenz D

Interpretativ	Arbeit	Belege	Verteilung	Subprozeduren
	D1	4	4 Einleitung	Beurteilung (3) Beleg einer Aussage (1)
	D2	6	5 Hauptteil 1 Conclusio	Beurteilung (3) Interpretation (2) Zusammenfassung wichtigster Punkte (1)
	D3	2	1 Einleitung 1 Hauptteil	Beurteilung (1) Zusammenfassung wichtigster Punkte (1)

Interpretativ	Handlung	Sprachliche Umsetzung		
		D1	D2	D3
	Beurteilung	3 Belege 3x Adjektiv + sein (3x im Perfekt)	3 Belege 2x lassen + „sich“ + Infinitiv 1x Präsens aktiv + Adjektiv	1 Beleg 1x können + Partizip II + „werden“
	Aussage belegen	1 Beleg 1x Adjektiv + sein (im Perfekt)		
	Interpretation		2 Belege 1x lassen + „sich“ + Infinitiv 1x scheinen	
	Relevante Punkte zusammenfassen		1 Beleg 1x lassen + „sich“ + Infinitiv	1 Beleg 1x können + Partizip II + „werden“

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Aneignung der Alltäglichen Wissenschaftssprache von mehrsprachigen Studierenden. Mit „Alltägliche Wissenschaftssprache“ (AWS) bezeichnete erstmals Ehlich den Anteil der Allgemeinen Wissenschaftssprache, der seinen Ursprung in der Alltagssprache hat und fächerübergreifend verwendet wird. Auf Basis Ehlichs und weiterer theoretischer Beiträge zur Konzeption und Aneignung der AWS wird in dieser Arbeit zunächst eine Arbeitsdefinition aufgestellt und die Aneignung der AWS aus theoretischer Perspektive betrachtet.

Ein Überblick über empirische Untersuchungen bildet dann den Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung, wobei vor allem Pohls (2007) und Steinhoffs (2007) Untersuchung und Modellierung der wissenschaftlichen Schreibentwicklung erstsprachiger Studierender als Vorbild dienten. Um einen Einblick in die Aneignung der AWS mehrsprachiger Studierender zu erhalten, wurde ein Korpus aller Sätze mit AWS-Elementen aus insgesamt neun Texten untersucht – jeweils drei Arbeiten von drei Teilnehmer*innen, die diese zu Beginn, in der Mitte und gegen Ende ihrer Studien geschrieben hatten.

Das Korpus wurde auf Satzebene in den Bereichen Textprozedur (nach Steinhoff 2007) und Dimension (nach Pohl 2007, 2010) annotiert und eine korpusbasierte Produktanalyse der verfasser*innenreferentiellen Schreibprozedur durchgeführt. Dabei konnte gezeigt werden, dass Steinhoffs sich Entwicklungsmodell auch auf die Aneignung mehrsprachiger Studierender anwenden lässt, wobei sich von Steinhoff beobachtete Phänomene auch in diesem Korpus zeigten. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Schreibentwicklung in Richtung des wissenschaftlichen *common sense* weist und in bestimmten Bereichen auch die höchste Entwicklungsstufe der kontextuellen Passung erreicht wird. Zudem scheinen bei der Aneignung der AWS die Ausbildung von Präferenzen und ein Übungseffekt eine Rolle zu spielen.