



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

**Die Stimme(n) mehrsprachiger Schreibender:
eine mesostrukturelle Analyse am Beispiel der
Vorwissenschaftlichen Arbeit**

verfasst von / submitted by

Katrin Brunner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

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

UA 190 333 344

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

Lehramtsstudium UniStG
UF Deutsch UniStG
UF Englisch UniStG

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich im Laufe meines Studiums unterstützt haben und an der Entstehung dieser Arbeit beteiligt waren.

Zuerst gebührt mein Dank Herrn Dr. Ass.-Prof. Mag. Dr. Schweiger, der meine Diplomarbeit mit viel Geduld, Engagement und Hilfsbereitschaft betreut hat.

Ein herzliches Dankeschön möchte ich außerdem meinen Freund_innen aussprechen, die mir das Leben und Studieren in Wien versüßt haben; insbesondere B. und B., die mir darüber hinaus im Zuge der Diplomarbeit motivierend und mit vielen konstruktiven Anregungen unterstützend zur Seite standen.

Ebenfalls möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mir ihre VWAs für die Analyse zur Verfügung gestellt haben. Ohne sie hätte die Arbeit nicht entstehen können.

Außerdem möchte ich mich bei H. für seine Geduld und seinen unermüdlichen emotionalen und moralischen Rückhalt bedanken.

Abschließend bedanke ich mich bei meinen Eltern für die finanzielle Unterstützung und den emotionalen und motivierenden Beistand während der Studienjahre.

Vielen Dank!

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	iii
Tabellenverzeichnis.....	iv
Abbildungsverzeichnis.....	v
1. Einleitung	1
2. Die neue (teil-)standardisierte und kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung	9
2.1. Einführung der sRDP	9
2.2. Drei-Säulen-Modell	12
3. Die VWA	14
3.1. Rechtliche Eckpunkte	14
3.2. Anforderungen der VWA: Wie sie sein <i>muss</i>	17
3.3. Ergänzendes zur VWA: Wie sie sein <i>soll</i>	21
3.4. Genre VWA: Wie sie <i>ist</i>	32
3.4.1. Genretheoretische Überlegungen	32
3.4.2. Genreanalytische Erkenntnisse	40
4. Sprachzentrierte Zugänge	43
4.1. Ehlichs Konzept der Alltäglichen Wissenschaftssprache	43
4.2. Konzept der Textprozeduren	45
4.3. Textprozedurenorientierte Studie	50
5. Studie	60
5.1. Forschungsfrage	60
5.2. Mesostrukturelles Konzept der Stimmen	65
5.2.1. Mesoelement	65
5.2.2. Drei Ebenen eines Textes	66
5.2.3. Textuelle Manöver wissenschaftlicher Mesoelemente	70
5.2.4. Mehrstimmiges Mesoelement	74
5.2.5. Begründung eines mesostrukturellen, stimmenfokussierten Zugangs	77
5.3. Untersuchungsdesign	79
5.3.1. Stichprobe und Textkorpus	79
5.3.2. Mesostrukturelle qualitative Textanalyse	82
5.3.3. Analysekatégorien und Leitfragen	83
5.4. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	86
5.5. Diskussion	93
6. Conclusio	96
7. Bibliographie	99
Anhang: Abstract	vi

Abkürzungsverzeichnis

AHS	allgemeinbildende höhere Schule
AWS	Alltägliche Wissenschaftssprache
BHS	berufsbildende höhere Schule
BMB	Bundesministerium für Bildung
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
DA	Diplomarbeit
DaE	Deutsch als Erstsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
FBA	Fachbereichsarbeit
LBVO	Leistungsbeurteilungsverordnung
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
sRDP	standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und -Diplomprüfung
TP	Textprozedur
TPs	Pluralform von TP
Univ.	Universität
VWA	Vorwissenschaftliche Arbeit
VWAs	Pluralform von VWA

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Gesetzliche Anforderungen in Bezug auf die Textsorte VWA gemäß Prüfungsordnung AHS (BGBl. II Nr. 174/2012)	20
Tabelle 2. Gesetzliche Anforderungen in Bezug auf die Textsorte VWA gemäß Prüfungsordnung AHS (BGBl. II Nr. 174/2012), ergänzt durch Anforderungen aus der <i>Unverbindliche Handreichung für das Prüfungsgebiet ‚vorwissenschaftliche Arbeit‘ (VWA)</i> (BMB 2016a)	27
Tabelle 3. Kontextualisierte Erwähnungen von ‚Einleitung‘ in der Unverbindlichen Beurteilungshilfe für das Prüfungsgebiet ‚vorwissenschaftliche Arbeit‘ (VWA) (2016b: 10, 14)	31
Tabelle 4. Feilkes (2003: 211) Textbeispiele des Textexperiments	46
Tabelle 5. Vierstufiges Analysemodell von Textprozeduren (Feilke 2014: 26)	48
Tabelle 6. Informationen zu Proband_innen	81
Tabelle 7. Informationen zu Proband_innen und VWAs	81

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Ausschnitt aus dem Beurteilungsraster der Unverbindlichen Beurteilungshilfe für das Prüfungsgebiet ‚vorwissenschaftliche Arbeit‘ (VWA) (BMB 2016b: 4)	29
Abbildung 2. Das Verhältnis der (Text-)Prozedur zu (Text-)Prozess und (Text-)Produkt (Feilke 2014: 20)	47
Abbildung 3. Textstrukturelles Ebenenmodell basierend auf Portmann-Tselikas (2011: 28)	68
Abbildung 4. Die mikrostrukturelle Ebene in Anlehnung an Portmann-Tselikas (2011: 28). Sie stellt noch keinen Text dar. Graue Kreise: Mikroelemente	68
Abbildung 5. Die mesostrukturelle Ebene eines einfachen Textes in Anlehnung an Portmann-Tselikas (2011: 28). Graue Kreise: Mikroelemente; blaues Oval: Mesoelement	69
Abbildung 6. Die mesostrukturelle Ebene eines komplexen Textes in Anlehnung an Portmann-Tselikas (2011: 28). Graue Kreise: Mikroelemente; blaue Ovale: Mesoelemente	69
Abbildung 7. Die makrostrukturelle Ebene eines komplexen Textes in Anlehnung an Portmann-Tselikas (2011: 28). Graue Kreise: Mikroelemente; blaue Ovale: Mesoelemente; grün umrandete Ovale: Makroelemente	69

1. Einleitung

Texte informieren, helfen, bestimmen, erklären, erzählen, verwirren, erzeugen Spannung, ärgern, betrüben und begeistern. Sie können Gemeinschaften stiften, oder sie spalten. Die Liste ist bei Weitem nicht vollständig und könnte über Seiten hinweg fortgeführt werden. Eingebettet und kontinuierlich umgeben von schriftlichen, mündlichen, graphischen, auditiven und multimodalen Texten ist eine Welt ohne sie in den heutigen modernen Wissensgesellschaften unvorstellbar geworden – wir sind auf sie angewiesen und sie auf uns.

Um in dieser „Textwelt“ am sozio-kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Leben aktiv teilhaben und mitwirken zu können, wird ein kompetenter Umgang mit Texten vorausgesetzt. Erst wenn es gelingt, Texte eigenständig zu verstehen, deren Inhalte mit eigenem Wissen zu verknüpfen und zu reflektieren sowie (textuell) auf sie zu reagieren, kann von Teilhabe, Mitsprache und Mitwirkung die Rede sein. Daher beginnt der Erwerb von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, die für das Verstehen und Produzieren von Texten unabdingbar sind, im Normalfall bereits im Kindesalter. Textkompetenzen werden während der gesamten Schullaufbahn bis in den tertiären Bildungsbereich gefördert und im Sinne eines lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens individuell ausdifferenziert.

Einen besonders hohen Stellenwert nehmen Texte, vor allem schriftliche, in der Wissenschaft ein, wo das wissensschaffende, das sogenannte heuristische oder epistemische, Schreiben der Wissensbildung dient (Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 14-15). Ehlich (2018: 16) bringt es auf den Punkt, wenn er sagt, dass „[s]chriftliche Textualität [...] für Gesellschaften, die zu Recht als ‚Wissensgesellschaften‘ bezeichnet werden können, das Fundament für die Gewinnung und Tradierung des gesellschaftlichen Gesamtwissens“ ist. „Dessen Gewinnung und Tradierung geschieht zentral als Wissenschaft. Für Wissenschaft ist Schriftlichkeit und schriftliche Textualität grundlegend (Ehlich 2018: 16).“ Spätestens an dieser Stelle müsste die einleitende Liste um einen weiteren Aspekt ergänzt werden: (Wissenschaftliche) Texte sind die Eckpfeiler wissenschaftlicher Kommunikation.

Die Produktion neuen Wissens beruht dabei auf einer doppelten Textarbeit, nämlich jene an und jene mit wissenschaftlichen Texten. Die Praktiken des wissenschaftlichen Lesens und Schreibens sind insofern eng miteinander verknüpft. Dabei fungiert der wissenschaftliche Text nicht nur als Verpackung, Vermittler und Speicher neuer Erkenntnisse, sondern auch als Ort epistemischen Handelns. Im Text findet zunächst bereits bekanntes Wissen Eingang, wo es zitiert, reflektiert, diskutiert und oder kritisiert wird. Erst auf Basis dieser Texthandlungen kann neues Wissen generiert werden. Außerdem bietet der Text als Ort epistemischen Handelns seinen Schreiber_innen Raum für kognitive Entlastung, denn „komplizierte Sachverhalte, Probleme oder Planungsprozesse [können im Text] aufgeschlüsselt und so leichter verarbeitet und besser verstanden werden“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 14).

Spätestens an der Universität müssen sich Studierende im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens, einschließlich des Schreibens und Lesens wissenschaftlicher Texte, unter Beweis stellen. Dies ist nicht nur darauf zurückzuführen, dass ein kompetenter Umgang mit wissenschaftlichen Texten in der Forschung oder in verschiedensten Berufssparten, auf welche ein Studium vorbereitet, vorausgesetzt wird, sondern auch darauf, dass diese Art von Kompetenz, die fortan als *wissenschaftliche Textkompetenz* bezeichnet wird, ein zentrales Werkzeug für die Aneignung von Wissen während des Studiums darstellt. Wissenschaftliche Textkompetenz mag in diesem Zusammenhang – und das zu Recht – zuerst mit wissenschaftlicher Lesekompetenz assoziiert werden, da der Kausalzusammenhang zwischen Textrezeption und Wissenserwerb unverkennbar ist. Aber auch das wissenschaftliche Schreiben führt zur Aneignung und zum Ausbau von Wissen, zum Beispiel beim Exzerpieren, Konzipieren oder beim Verfassen von Mitschriften.

Das studentische, wissenschaftliche Schreiben stellt nicht nur ein maßgebliches Lerninstrument dar, sondern spielt auch im Hinblick auf Leistungsfeststellungen eine wesentliche Rolle (Pohl 2007: 11). Pohl (2007: 11) bezeichnet es in diesem Sinne als „den entscheidenden Erfolgsgaranten innerhalb der universitären Selektionspraxis“. Als akademische Schlüsselkompetenz garantiert es insofern den Studienerfolg, oder dessen Scheitern, als „Schreibfertigkeiten und -leistungen stets grundlegend in Prüfungs- und Prüfungsvorleistungen eingehen“ (Pohl 2007: 11).

Viele wissenschaftliche Arbeiten (z. B. Ehlich & Steets 2003; Pohl 2007; Steinhoff 2007; Schmölzer-Eibinger et al. 2018) aus unterschiedlichen Disziplinen, wie der Wissenschaftslinguistik, Schreibdidaktik und -forschung, zeugen von einem seit den späten 1990er Jahren zunehmenden Forschungsinteresse im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens im Allgemeinen und im akademischen Kontext im Besonderen.

Etliche Beiträge, die das letztgenannte Schreiben in den Blick nehmen, deuten auf „gravierende“ (Pohl 2007: 7-8) mangelhafte Schreibfähigkeiten von Studierenden, welche mittelbar zum Studienabbruch führen können (Pohl 2007: 11). Die Bandbreite der genannten Schreibmängel und -unsicherheiten ist umfassend sowie äußerst heterogen und betrifft sowohl Studienanfänger_innen (Decker & Siebert-Ott 2018: 193; vgl. Ehlich 2018: 19; Pohl 2007: 2-3; vgl. Schindler & Siebert-Ott 2012: 154; Scholten-Akoun, Kuhnen & Mashkovskaya 2012: 181; vgl. Steinhoff 2007: 132) als auch Studierende in den späteren Semestern (Scholten-Akoun, Kuhnen & Mashkovskaya 2012: 181; Steinhoff 2007: 1).

Zum einen werden Schwierigkeiten und Probleme in Bezug auf den Schreib*prozess* genannt, wie z. B. „Schreibblockaden, Schreibabbrüche, Schreibverzögerungen, psychisches Leiden der Betroffenen“ (Pohl 2007: 7-8), eine mangelhafte „Organisation des Schreibprozesses“, ineffiziente „Lese-, Denk- und Schreibstrategien“ (Steinhoff 2007: 1) sowie aktualgenetische Schwierigkeiten (Steinhoff 2007: 131). Zum anderen wird auf eine Vielzahl von Defiziten verwiesen, welche sich eher auf der Ebene des Schreib*produktes* ansiedeln.

Laut Scholten-Akoun, Kuhnen und Mashkovskaya (2012: 180-181) sind vor allem basale Sprachfertigkeiten defizitär: Dazu zählen orthographische (inklusive interpunktionsbezogene) und grammatikalische Probleme sowie Schwierigkeiten und Unsicherheiten im Ausdruck. In studentischen Texten finden sich aber auch Form-, Zitier-, Argumentationsstruktur- und Textorganisationsverstöße (Scholten-Akoun, Kuhnen & Mashkovskaya 2012: 180-181). Pohl (2007: 18-19) listet in seiner umfassenden Recherche eine Reihe von in der Literatur (Fischer & Moll 2002; Fohrmann, zit. in Erlinghagen 1995; Jakobs 1997, 1999; Kruse 1994, 1997; Püschel 1994, Rienecker 1999; Ruhmann 1997, 2000; Sachtleber 1994) erwähnten Mängeln auf, die „von orthographischen ‚Kleinigkeiten‘ bis zur Gesamtgestaltung des Textes“ reichen, und fasst sie in drei Gruppen zusammen.

Zur ersten Gruppe zählt er „allgemein-schriftliche Mängel“, nämlich „rechtschriftliche Mängel“ und „Formulierungsschwächen“ (Pohl 2007: 18). Die zweite Gruppe umfasst „allgemeine textorganisatorische Mängel“ und zur dritten Gruppe gehören jene Mängel, die insbesondere beim wissenschaftlichen Schreiben auftreten, und zwar a) beim „Zitieren und Referieren“ und b) beim Argumentieren (Pohl 2007: 18-19).

Die Differenzierung zwischen Schreibprozess- und Schreibproduktdefiziten ist zwar im ersten Moment eine hilfreiche, aber nicht immer eine haltbare, denn die zwei Ebenen sind stark vernetzt und können sich gegenseitig beeinflussen. So ist es durchaus möglich, dass „Unsicherheiten und Unklarheiten, die eigentlich die Gestalt und Eigenschaften des Schreibprodukts betreffen und sich in diesem in Mängeln und Konventionsverstößen ausprägen, auf den Schreibprozess rückwirken können“ (Pohl 2007: 13). Dasselbe gilt auch umgekehrt: Ein mangelhafter Schreibprozess kann in einem mangelhaften (oder überhaupt keinem) Text resultieren. Pohl (2007: 15) weist darauf hin, dass solch eine Kausalität zwar möglich, aber nicht immer gegeben ist, denn

[e]in langer, umständlicher und mit vielen Irrwegen durchsetzter Schreibprozess kann durchaus zu einem akzeptablen oder sogar besonders herausragenden Schreibresultat führen [...] [und] [e]in zügiger, umwegloser und geradliniger Weg zum Schreibprozess kann einen durchschnittlichen oder gar schlechten Text zur Folge haben, der den textsortenspezifischen Anforderungen nicht genügt.

Für Steinhoff (2007: 1) sind die studentischen Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben auf ein dem Schreibprozess vorgelagertes „überindividuelles Erwerbsproblem“ zurückzuführen: „Es betrifft die Frage einer domänentypischen Kommunikations-, Text- und Sprachkompetenz“ (Steinhoff 2007: 131; Hervorhebung i. Original).

Wie gelingt es, den eigenen Textäußerungen fachliche Autorität zu verleihen? Wie formuliert man wissenschaftsadäquat? Wie weist man sich in seinem Text als Wissenschaftler aus? Erfahrene Wissenschaftler müssen sich solche Fragen im Regelfall nicht stellen, weil sie sich die erforderlichen Kompetenzen über Jahre und Jahrzehnte angeeignet haben. Studenten begleiten derartige Fragen während der gesamten universitären Sozialisation. (Steinhoff 2007: 1)

Obwohl zahlreiche Defizite diagnostiziert wurden – oder vielleicht gerade deswegen – herrscht in der Literatur keine Einigkeit darüber, welcher Aspekt in erster Linie zu fördern wäre. In Anbetracht der Fülle und Heterogenität der genannten Mängel, bleiben kaum noch Aspekte übrig, die nicht zu fördern wären. Lediglich in einem Punkt scheinen sich die

Stimmen aus der Literatur einig zu sein: „Student[_innen] haben handfeste Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben“ (Steinhoff 2007: 1).

Vor diesem Hintergrund, der förmlich nach Handlungsbedarf schreit, stellt sich auch die Frage, wie die Institutionen mit diesem Problem umgehen. Laut Kruse (2003: 95) bleibt die universitäre Reaktion zumeist komplett aus. Er (2003: 95) kritisiert zum einen die Forderung der Universitäten, dass Studienanfänger_innen mit hinreichenden Textkompetenzen ausgestattet sein müssten, da es die Aufgabe der gymnasialen Oberstufe sei, Schüler_innen hinreichend für die Hochschule zu qualifizieren. Zum anderen moniert er (Kruse 2003: 95), genauso wie Ehlich (2018: 19), dass das Lehren und Lernen wissenschaftlicher Schreibkompetenz bis auf wenige Ausnahmen an der Universität nur implizit und beiläufig erfolgen. Sie plädieren beide berechtigt dafür, dass das wissenschaftliche Schreiben explizit vermittelt werden sollte.

Aber auch die Schule wird an den Pranger gestellt:

Für die Entwicklung von akademischer Textkompetenz als einem zentralen Element der Wissensaneignung und Wissensverarbeitung im Studium, wird – so der Befund – gegenwärtig in der gymnasialen Oberstufe nicht systematisch anschlussfähiges Wissen und Können vermittelt. Die Vermittlung von Textkompetenzen, die auf die Anforderungen eines wissenschaftlichen Studiums vorbereitet, erscheint in der gymnasialen Oberstufe gegenwärtig eher randständig. (Schindler & Siebert-Ott 2012: 154)

Eine (zentrale) Aufgabe der österreichischen allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) und berufsbildenden höheren Schule (BHS) besteht eindeutig darin, die Schüler_innen „zur Universitätsreife zu führen“ (Schulunterrichtsgesetz [SchOG], BGBl. 242/1962, § 34 Abs. 1; § 65). Weshalb die Schule dieser Aufgabe nicht gerecht wird, ist vielen Gründen verschuldet. Ehlich (2018: 15) sieht eine Ursache in der steigenden Zahl an Schüler_innen, welche die Oberstufe besuchen. Je mehr Schüler_innen und je größer die Klassen, desto schwieriger wird es, die Lerner_innen mit den nötigen und anschlussfähigen Kompetenzen auszustatten, die an der Universität verlangt werden. Zwischen 1960 und 2018 hat sich in Österreich die Zahl bestandener Reife- und Diplomprüfungen trotz „gleichzeitig insgesamt sinkende[r] Bevölkerungszahlen“ fast vervierfacht (Statistik Austria, *Bestandene Reife- und Diplomprüfungen (Jahrgang 2018)*). Die schulische Aufgabe

steht so „freilich im Widerspruch zur faktischen Entwicklung“ (Ehlich 2018: 15). Weil die Oberstufe die Schüler_innen nicht ausreichend auf die Universität vorbereitet bzw. vorbereiten kann und die Universität Versäumtes nicht nachholt (vgl. Pohl 2007: 8), spricht Ehlich (2018: 15) von einer „bildungsdidaktische[n] Illusion“, der sich sowohl die Schule wie die Universität hinsichtlich der sprachlichen Qualifizierung der Studierenden hingeben“.

Erst seit Kurzem reagiert die Universität auf dieses Problem (Ehlich 2018: 19). Es werden curriculare Änderungen vorgenommen, aber auch außerhalb des Seminarraums stehen den Schreibindividuen Beratungs- und Förderangebote in Form von „Schreibkursen, Beratungsbüros oder Schreibberater_innen“ zur Verfügung (Pohl 2007: 8; vgl. Ehlich 2018: 15).

Österreich ergreift im Sommer 2010 im Rahmen der ‚neuen Matura‘, der sogenannten standardisierten und kompetenzorientierten Reife- und -Diplomprüfung (sRDP), mit der Einführung der *Vorwissenschaftlichen Arbeit* (VWA) an der AHS und der *Diplomarbeit* (DA) an der BHS eine bildungspolitische Maßnahme (BGBl. I Nr. 52/2010), um dem Übergangsproblem zwischen Schule und Universität entgegenzuwirken. Mit dieser Novelle des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG, BGBl. Nr. 472/1986, §§ 34-42), die mit 1. September 2010 in Kraft tritt, an der AHS im Schuljahr 2014/15 und an der BHS ein Jahr später Anwendung findet, sind die Maturant_innen fortan dazu verpflichtet, eine abschließende Arbeit zu verfassen und zu präsentieren, um die Schule absolvieren zu können. „Der Schule obliegt es nun, den Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz gezielt zu unterstützen und die dafür notwendigen sprachlichen Fähigkeiten zu vermitteln“ (Schmölzer-Eibinger et al. 2018: 7). Damit ihr das gelingt, muss sie die „Schreib- und Lernkultur“ nachhaltig verändern (Esterl & Wetschanow 2014: 5). Diese verpflichtende Arbeit ersetzt die davor an der AHS freiwillige Fachbereichsarbeit (FBA), die sich über die Jahre hinweg zu einem „Instrument der Begabtenförderung“ etabliert hatte (Pichler 2014: 12).

Die VWA, der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, ist als relativ neues Phänomen noch wenig erforscht. Als solches wirft es nicht nur schulorganisatorische Fragen auf, sondern stellt Schüler_innen und Lehrer_innen vor neue Herausforderungen. Die Schreibforschung und -didaktik versucht hier unter die Arme zu greifen. 2014

erschieden in der Zeitschrift *ide (informationen zur deutschdidaktik)* die ersten Beiträge, die sich dem Thema VWA aus theoretischer (Pichler 2014; Gruber, Huemer & Wetschanow 2014; Kruse 2014), kompetenzorientierter (Halfmann, Perschak & Raffelsberger-Raup 2014; Struger 2014; Lange 2014; Schindler 2014; Marti & Ulmi 2014; Rheindorf 2014) sowie praxisorientierter (Mertlitsch 2014; Lauber 2014; Zemanek 2014; Müller 2014; Knappik, Langer & Helten-Pacher 2014) Perspektive nähern. Gruber, Huemer & Wetschanow (2014) sowie Wetschanow (2018) leisten bedeutende genreanalytische Überlegungen und zielen darauf ab, die Textsorte VWA genauer zu bestimmen.

Um didaktische Förderkonzepte gezielt zu entwickeln, bedarf es neben einer fundierten Genreanalyse vor allem Lernstandserhebungen. Dieser Aufgabe widmen sich Bushati et al. (2018). In ihrem prozedurenorientierten Forschungsprojekt versuchen sie zum einen die wissenschaftliche Textkompetenz von Schüler_innen der 11. Schulstufe zu erheben und zum anderen ein von ihnen entwickeltes didaktisches Modell zur Förderung dieser Kompetenz zu evaluieren (Bushati et al. 2018: 6-7). Die Erhebung der wissenschaftlichen Textkompetenz beruht auf einer Analyse von Kontroversentexten, die von den Proband_innen im Rahmen der Studie geschrieben wurden (Bushati et al. 2018: 74-75). Studien, die konkrete VWAs in den Blick nehmen, gibt es bislang nur sehr wenige. Wetschanows (2018: 83) Genreanalyse setzt Schwerpunkte auf die formale Gestaltung, „Systematisierung entlang der Unterscheidung ‚theoretische – empirische Arbeit‘“ und Intertextualität von VWAs. Außerdem werden Einleitungen und Schlüsse analysiert (Wetschanow 2018: 83).

Wie sich Schüler_innen mit Deutsch als Erstsprache und Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache als vorwissenschaftliche Autor_innen in Vorwissenschaftlichen Texten positionieren, wurde bis dato noch nicht untersucht. Im Rahmen einer qualitativen Textanalyse wird diese Forschungsfrage beantwortet.

Erkenntnisse über die mesostrukturelle Gestaltung von VWAs könnten bisherige genreanalytische Bestimmungsversuche komplementieren. Außerdem könnten Aussagen über potentielle Stärken und ‚Stolpersteine‘ im Allgemeinen und im DaE-und-DaZ-Vergleich im Speziellen getroffen werden, auf die in zukünftigen Unterrichts- und VWA-Betreuungssequenzen gezielt und differenziert eingegangen werden kann.

Zunächst wird die VWA im Kontext der sRDP verortet (Kap. 2) bevor er in Kapitel 3 aus gesetzlicher Perspektive, in Hinsicht auf offizielle Handreichungen sowie aus genreanalytischem Blickwinkel näher betrachtet wird. In Kapitel 4 werden sprachfokussierte Zugänge näher beleuchtet, nämlich das Konzept der AWS und jenes der TPs. In diesem Kapitel wird auch eine textprozedurenorientierte Studie diskutiert. Anschließend wird in Kapitel 5 die vorliegende Studie dargestellt. Von der Forschungsfrage (Kap. 5.1) ausgehend werden die theoretischen Grundlagen des mesostrukturellen Konzepts der Stimmen, welchen die Studie unterliegt (Kap. 5.2) sowie das Untersuchungsdesign (Kap. 5.3) erläutert. Die Funde der qualitativen Textanalyse werden in Kapitel 5.4 dargestellt und interpretiert. Aufgrund dieser kann in Kapitel 5.5 darauf geschlossen werden, dass sich die Schüler_innen in unterschiedlich explizitem Maße und in diversen Weisen in den VWAs als Autor_innen positionieren, und einige didaktische Maßnahmen angesprochen werden. In der Conclusio werden die Eckpunkte dieser Arbeit und die Ergebnisse der Studie rekapituliert.

2. Die neue (teil-)standardisierte und kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung

2.1. Einführung der sRDP

Um eine Kontextualisierung zu ermöglichen und weil die VWA Teil der neuen sRDP in Österreich ist, wird im Folgenden näher auf die österreichische Maturareform eingegangen.¹

Die sRDP wurde am 1. September 2010 mit dem Bundesgesetzblatt I Nr. 52/2010 im SchUG (BGBl. Nr. 472/1986, §§ 34-42) gesetzlich verankert. Die *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Reifeprüfung in den allgemeinbildenden höheren Schulen (Prüfungsordnung AHS)* (BGBl. II Nr. 174/2012) und die *Verordnung der Bundesministerin für Bildung über die abschließenden Prüfungen in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (Prüfungsordnung BMHS)* (BGBl. II Nr. 177/2012), in denen die jeweiligen, reformierten Prüfungsordnungen geregelt werden, traten 2012 in Kraft.

An der AHS wurde die neue Matura zum Haupttermin 2015 und an der BHS zum Haupttermin 2016 implementiert (BGBl. Nr. 472/1986, § 82 Abs. 5p Z 2). Das Optionenmodell „Neue Reifeprüfung“ bzw. „Neue Reife- und Diplomprüfung“ (BGBl. Nr. 472/1986, § 82c.) ermöglichte es, die sRDP unter Einhaltung gewisser Voraussetzungen bereits ein Jahr früher abzuhalten. Im Schuljahr 2015/16 traten erstmals alle Schüler_innen der letzten Schulstufe der AHS und BHS zur neuen Matura an.

Auf der Website des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) wird verkündet, dass die Reform „mehr Fairness, gleiche Bedingungen für alle Maturant/innen und leichtere Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse für weiterführende Bildungseinrichtungen“ bringe und „für höchste Qualität an Österreichs Schulen“ Sorge (BMBWF 2019a). Diese Versprechen sollten zum einen durch die *Teil*standardisierung und zum anderen durch die Kompetenzorientierung erfüllt werden, wie aus dem Namen der neuen Matura hervorgeht.

¹ Teile dieses Kapitels wurden im Seminar „Masterarbeit DaF/Z“ (LV-Nr. 100226) erarbeitet.

In Bezug auf Ersteres wird erwähnt, dass die sRDP mehr Transparenz und „Objektivität durch standardisierte Aufgaben und einheitliche Beurteilungskriterien“ garantiere (BMBWF 2019a). Dadurch werde die Aussagekraft der Matura erhöht und die österreichischen Schulabschlüsse würden mit Abschlüssen anderer europäischer Länder, die sich ebenfalls mit ihren Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) orientieren, vergleichbar sein (vgl. BMBWF 2019a).

Hinsichtlich der Kompetenzorientierung ziele die abschließende Prüfung darauf ab, „einheitliche Grundkompetenzen“ der Schüler_innen zu überprüfen (BMBWF 2019a) beziehungsweise „Wissen und Kompetenzen nachhaltig ab[zu]sichern“ (BMBWF 2019b). Der kompetenzorientierte Unterricht wurde zusammen mit den Bildungsstandards – das sind zur Erreichung von Kompetenzen „konkret formulierte Lernergebnisse, die sich gemäß dem Lehrplan der jeweiligen Schulart [...] auf einzelne Pflichtgegenstände oder auf mehrere in fachlichem Zusammenhang stehende Pflichtgegenstände beziehen“ (BGBl. 472/1986, § 17 Abs. 1a) – bereits zwei Jahre vor dem Erlass der Maturanovelle im österreichischen Schulsystem eingeführt. Die sRDP soll zum einen die von den Schüler_innen erworbenen Kompetenzen abprüfen, aber zum anderen als eine Art Kontrollmechanismus auch dafür sorgen, dass auf die abschließende Prüfung hin auch wirklich kompetenzorientiert gelehrt und gelernt wird (vgl. Pichler 2014: 10).

Aufgrund der Mannigfaltigkeit von Kompetenzdefinitionen stellt sich zunächst die Frage, auf wessen Verständnis sich die standardisierte und *kompetenzorientierte* Reife- und Diplomprüfung stützt. Unter der Überschrift „Was sind Kompetenzen?“ versucht das BMBWF auf ihrer Website darüber Auskunft zu geben (BMBWF 2019b). ‚Kompetenz‘ wird als „Verbindung zwischen Wissen und Können“ und „als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen“ definiert (BMBWF 2019b). In anderen Worten ließe sich sagen, dass eine Kompetenz genau das „Wissen und Können“ beziehungsweise deren Vernetzung ist, die es braucht, um ein Problem zu lösen. Im übernächsten Satz werden zwei bekannte Texte Franz Weinerts (1999; 2001), in denen er sich ausführlich mit dem Kompetenzkonzept auseinandersetzt, als Referenzdokumente für das Kompetenzverständnis, auf welches sich die abschließende Prüfung orientiert,

beschrieben und es wird auf Weinerts (2001: 27-28) im deutschsprachigen Raum häufig zitierte Definition verwiesen (BMBWF 2019b):

[Kompetenzen sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren *kognitiven Fähigkeiten* und *Fertigkeiten*, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen *motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften* und *Fähigkeiten*, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. [Hervorhebung der Verfasserin]

Auf Basis dieser Definition sollte nun klar werden, dass der Kompetenzbegriff weit über „die Verbindung zwischen Wissen und Können“ hinaus geht (BMBWF 2019b). Er umfasst „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten“, welche Wissen und Können einbeziehen, aber auch motivationale, volitionale und soziale Dimensionen (Weinert 2001: 27-28), die unter anderem auch emotionale Faktoren betreffen und nicht außer Acht gelassen werden sollten.

Anschließend wird der Begriff ein weiteres Mal erklärt: „Von Kompetenzen kann dann gesprochen werden, wenn man grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benennt, in denen systematisch und über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden“ (BMBWF 2019b). Der Kompetenzerwerb vermag vielleicht effizienter und der Unterricht ertragreicher zu verlaufen, wenn konkrete gegenstandsspezifische oder auch fachübergreifende kompetenzorientierte Ziele benannt werden, aber Kompetenzen können auch ohne jene explizite Anführung implizit vermittelt und erworben werden. Außerdem wird in dieser definitorischen Aussage nur auf *Fähigkeiten* eingegangen, weshalb sie vor dem Hintergrund der relativ breitgefächerten Definition Weinerts (2001: 27-28) wiederum zu einseitig bleibt.

Wenn man den ersten Verweis auf Weinert (1999), in dem der Psychologe den Begriff etwas anders als im Folgetext (2001) definiert, ernst nimmt, finden sich innerhalb fünf Sätzen auf der Website des BMBWF vier unterschiedliche Kompetenzdefinitionen. Damit „wird der Kompetenzbegriff unscharf und erschwert eine Operationalisierung im Unterricht“ (Pichler 2013: 16). In der vorliegenden Arbeit wird Kompetenz im Weinert'schen Sinne (2001) verstanden.

2.2. Drei-Säulen-Modell

Die sRDP basiert auf dem sogenannten Drei-Säulen-Modell, das in Zusammenarbeit des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)², der Landesschulräte und des ehemaligen Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)³ konzipiert wurde (BMBWF 2019b). Laut § 34 des SchUG (BGBl. Nr. 472/1986 Abs. 3) besteht die modular aufgebaute Hauptprüfung⁴, zu der alle Lernenden mit positivem Abschluss der letzten Schulstufe zugelassen werden (BGBl. Nr. 472/1986, § 36a Abs. 3), aus folgenden drei Säulen bzw. Prüfungsgebieten:

1. einer abschließenden Arbeit (einschließlich deren Präsentation und Diskussion), die selbstständig und außerhalb der Unterrichtszeit zu erstellen ist (in höheren Schulen auf vorwissenschaftlichem Niveau; mit Abschluss- oder Diplomcharakter)
2. einer Klausurprüfung, die schriftliche, grafische und / oder praktische Klausurarbeiten und allfällige mündliche Kompensationsprüfungen umfasst, und
3. einer mündlichen Prüfung, die mündliche Teilprüfungen umfasst.

Die in Zeile 1 erwähnte abschließende Arbeit wird an der AHS als Vorwissenschaftliche Arbeit und in der BHS als Diplomarbeit bezeichnet. Was unter ‚vorwissenschaftlich‘ verstanden wird, wird nicht genau definiert. Genauso lassen die Beschreibungen „Abschluss- und Diplomcharakter“ der DA mehrere Interpretationen zu.

Die drei Prüfungsgebiete sind für alle Maturant_innen verpflichtend. Die Schüler_innen haben jedoch die Option, zwischen drei schriftlichen und drei mündlichen oder zwischen vier schriftlichen und zwei mündlichen Prüfungen zu wählen (BGBl. II Nr. 174/2012, § 2).

Die schriftliche Klausurprüfung besteht aus drei standardisierten Klausurarbeiten aus den Gegenständen Deutsch, lebende Fremdsprache (Englisch, Französisch,

² Das Ministerium wurde aufgelöst und durch das BMBWF ersetzt.

³ Das BIFIE wurde zum Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS).

⁴ Schüler_innen des Realgymnasiums und Oberstufenrealgymnasiums unter besonderer Berücksichtigung der sportlichen Ausbildung sowie des Werkschulheims Felbertal haben neben der Hauptprüfung auch eine Vorprüfung abzulegen, die aus „mündlichen, praktischen oder mündlichen und praktischen Prüfungen“ besteht (BGBl. II Nr. 174/2012, § 2 Abs. 1-2).

Italienisch oder Spanisch) und Mathematik (BGBl. II Nr. 174/2012, § 12 Abs. 1)⁵. ,Standardisiert‘ oder ,zentral‘ sind Klausurarbeiten dann, wenn die Prüfungsaufgaben vom Bundesministerium vorgegeben werden und für alle Maturierenden gelten (BMBWF 2019b). Sollten sich die Schüler_innen dafür entscheiden, eine vierte Klausurprüfung zu schreiben, kann diese im Gegenstand einer weiteren lebenden Fremdsprache standardisiert stattfinden, in den Sprachen Latein oder Griechisch (ebenfalls standardisiert) oder in den Sachfächern Darstellende Geometrie, Physik, Biologie und Umweltkunde, Musikkunde, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Sportkunde oder einem anderen schulautonomen Unterrichtsgegenstand (BGBl. II Nr. 174/2012, § 12 Abs. 2). Die Aufgabenstellungen der Prüfungsgebiete der Sachunterrichtsgegenstände obliegen der Klassenlehrkraft (BMBWF 2019b) und sind nicht standardisiert, müssen aber bestimmte, festgelegte Vorgaben erfüllen (BGBl. II Nr. 174/2012, § 14). Die schriftliche Prüfung besteht demnach je nach Wahl der Schüler_innen aus drei oder vier zentralen Teilprüfungen oder aus drei standardisierten Prüfungen und einer nicht standardisierten. Um eine höchstmögliche Objektivität, Transparenz und Vergleichbarkeit der schriftlichen Prüfungsleistungen der standardisierten Arbeiten zu gewährleisten, müssen sich die Prüfer_innen an ministerielle Korrektur- und Beurteilungsvorgaben halten (BGBl. Nr. 472/1986, § 38 Abs. 3). Werden Klausurarbeiten negativ beurteilt, können die Prüfungskandidat_innen mündliche Kompensationsprüfungen ablegen (BGBl. II Nr. 174/2012, § 26 Abs. 1). Die Aufgaben der mündlichen Kompensationsprüfungen der standardisierten Klausuren sind ebenfalls zentralisiert; jene der nicht standardisierten Klausuren nicht.

Die mündliche Prüfung setzt sich aus zwei oder drei nicht standardisierten Teilprüfungen zusammen, das heißt die Lehrpersonen sind bis auf die mündlichen standardisierten Kompensationsprüfungen für Klausuren selbst für die Aufgabenstellungen, Bewertungskriterien und Beurteilung der mündlichen

⁵ Es gelten Sonderbestimmungen hinsichtlich des Bundesgymnasiums und Bundesrealgymnasiums für Slowenen, des zweisprachigen Bundesgymnasiums in Oberwart und des Gymnasiums mit dritter lebender Fremdsprache am öffentlichen Gymnasium der Stiftung Theresianische Akademie in Wien (§§ 31-33).

Prüfungen zuständig. Die Prüfungsgebiete können von den Schüler_innen gewählt werden (BGBl. II Nr. 174/2012, § 27).

Auf die abschließende Arbeit wird im nächsten Kapitel genauer eingegangen. An dieser Stelle soll jedoch vorweggenommen werden, dass diese nicht der Standardisierung unterliegt. In Bezug auf die Standardisierung, mit dessen Begriff sich die neue Matura ausweist und dessen Anfangsbuchstabe es im Gegensatz zur Kompetenzorientierung ins Akronym sRDP schafft, bleibt vor dem Hintergrund der Gesetzeslage zu sagen, dass lediglich eines von insgesamt drei Prüfungsgebieten und dieses auch nicht immer vollständig, zentralisiert ist, nämlich die schriftliche Prüfung und gegebenenfalls deren mündliche Kompensationsprüfung im Falle einer negativen Beurteilung. Dies ist insofern interessant, da die Standardisierung der Prüfung öffentlich propagiert wird, wie an diesen Beispielen veranschaulicht: „höchstmögliche Objektivität, Transparenz und Vergleichbarkeit von Schüler/innenleistungen“, „europäischer Vergleich von Abschlüssen“ etc. (BMBFW 2019b). Die Vergleichbarkeit der neuen Matura ist allerdings nur sehr beschränkt gegeben, was aber vor allem hinsichtlich der polaren Schlagwörter ‚Individualisierung‘ und ‚Differenzierung‘, gerade auch in Bezug auf die VWA, auch Vorteile mit sich bringen kann.

3. Die VWA

In diesem Kapitel wird der Forschungsgegenstand dieser Arbeit, die VWA, aus gesetzlicher Perspektive, in Hinsicht auf offizielle Handreichungen sowie aus genreanalytischem Blickwinkel näher betrachtet, da das Forschungsdesign auf diese Grundlagen aufbaut.⁶

3.1. Rechtliche Eckpunkte

Die erste Säule der sRDP bildet die VWA. Hierbei handelt es sich um eine abschließende, schriftliche Arbeit auf „vorwissenschaftlichem Niveau“ (BGBl. II Nr. 174/2012, § 7). Sie muss sich mit einem Thema befassen, das dem Bildungsziel der AHS entspricht (BGBl. II Nr. 174/2012, § 7). Der Arbeitsprozess der VWA beginnt spätestens in der siebten Schulstufe

⁶ Teile dieses Kapitels wurden im Seminar „Masterarbeit DaF/Z“ (LV-Nr. 100226) erarbeitet.

und wird am Ende des Schuljahres der letzten Schulstufe mit einer Präsentation und Diskussion der VWA abgerundet (BGBl. II Nr. 174/2012, § 7). Die Präsentation und Diskussion der VWA sollen nicht länger als zehn bis 15 Minuten dauern (BGBl. II Nr. 174/2012, § 9). Die fertige VWA ist „bis Ende der ersten Woche des zweiten Semesters der letzten Schulstufe“, also im Maturajahr, abzugeben (BGBl. II Nr. 174/2012, § 10). Sollte die VWA wiederholt werden müssen, gibt es weitere mögliche Abgabetermine (BGBl. II Nr. 174/2012, § 10). Im Falle einer positiven Beurteilung der VWA bei gleichzeitig negativer Beurteilung der restlichen Prüfungsteile muss die VWA nicht erneut geschrieben werden und die Beurteilung der VWA bleibt erhalten (BMBWF 2019b). Der schriftliche Text muss in digitaler Form und zweimal in ausgedruckter Form eingereicht werden (BGBl. II Nr. 174/2012, § 10).

Die Beurteilung der VWA bezieht sich sowohl auf den schriftlichen Text als auch auf die zwei mündlichen Komponenten (BGBl. II Nr. 174/2012, § 2 Abs. 3) und wird von der Prüfungskommission vorgenommen. Die Prüfungskommission ist für alle drei Prüfungsmodule (Klausur, mündliche Prüfung und VWA) dieselbe und besteht aus a) einer/einem Prüfungsvorsitzenden, zum Beispiel einer/einem Schulleiter_in oder einer/einem Fachvorständin / -vorstand, b) der/dem Klassen- oder Jahrgangsvorständin / -vorstand oder einer anderen fachkundigen Lehrperson, c) einer/einem Prüfer_in, nämlich der Betreuungslehrperson der VWA oder der Lehrperson, die den in der Klausur und / oder mündlichen Prüfung geprüften Gegenstand unterrichtet hat und d) einer/einem Beisitzenden für die mündliche (Kompensations-)Prüfung, zum Beispiel einer fachkundigen Lehrperson (BGBl. Nr. 472/1986, § 35 Abs. 2). Benotet wird das Prüfungsgebiet der VWA mit den österreichischen Schulnoten „Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4) [und] Nicht genügend (5)“ (BGBl. Nr. 472/1986, § 18 Abs. 2). Die VWA-Note fließt in die „Gesamtbeurteilung der abschließenden Prüfung“ mit ein (BGBl. Nr. 472/1986, § 38 Abs. 6).

Die Schüler_innen müssen jeweils eine Lehrperson finden, die ihre VWAs betreuen. Von der Themenfindung bis zur Präsentation und Diskussion der VWA sollen Betreuungsgespräche zwischen Betreuer_in und Schüler_in stattfinden (BGBl. II Nr. 174/2012, § 9 Abs. 1). Lehrer_innen dürfen maximal fünf Arbeiten in einem Schuljahr

betreuen, und diese auch nur dann, wenn sie „die erforderliche berufliche oder außerberufliche (informelle) Sach- und Fachkompetenz“ aufweisen (BGBI. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 1). So kann ein Sportlehrer beispielsweise, der sich weder beruflich noch in der Freizeit mit Literatur beschäftigt und nicht über literarische Kompetenzen verfügt, nicht eine VWA zum Thema *Goethes Gedichte* betreuen. Die Betreuung der VWAs manifestiert sich in den Betreuungsgesprächen und beinhaltet folgende Bereiche der VWA: „Aufbau der Arbeit, Arbeitsmethodik, Selbstorganisation, Zeitplan, Struktur und Schwerpunktsetzung der Arbeit, organisatorische Belange sowie die Anforderungen im Hinblick auf die Präsentation und Diskussion“ (BGBI. II Nr. 174/2012, § 9 Abs. 1). Selbstverständlich darf die Betreuungslehrperson den Lernenden die Aufgabe des Schreibens nicht abnehmen, sondern muss deren Selbstständigkeit fördern (BGBI. II Nr. 174/2012, § 9 Abs. 1). Eine weitere Aufgabe der Betreuer_innen besteht in der Dokumentation des Arbeitsfortschrittes der Prüfungskandidat_innen, welche am Ende dem Prüfungsprotokoll beigelegt wird (BGBI. II Nr. 174/2012, § 9 Abs. 3). Auch die Schüler_innen müssen in Form eines Begleitprotokolles ihre Arbeitsschritte festhalten und dieses der VWA verpflichtend beilegen (BGBI. II Nr. 174/2012, § 9 Abs. 2).

Als erster Schritt auf dem Weg zur fertigen VWA muss ein Thema festgelegt werden. Die Lehrperson, welche die VWA betreut, muss mit dem Thema einverstanden sein (BGBI. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 1). Bereits bis zum ersten Semester der siebten Schulstufe sollte ein Thema gefunden und festgelegt werden. Dieses wird in Form eines ‚Erwartungshorizontes‘ bis Ende März eingereicht und von der Schulbehörde innerhalb von vier Wochen genehmigt oder abgelehnt (BGBI. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 2). Im Falle einer Ablehnung vonseiten der zuständigen Schulbehörde müssen die betroffenen Schüler_innen laut § 8 Abs. 2 der Prüfungsordnung (BGBI. II Nr. 174/2012) ein neues Thema finden und noch einmal einreichen. Dasselbe geschieht, wenn die VWA am Ende nicht beurteilt oder negativ beurteilt wird: die Schüler_innen haben vier Wochen Zeit, sich ein neues Thema zu überlegen und die zuständige Schulbehörde hat daraufhin zwei Wochen Zeit, das neue Thema zu genehmigen (BGBI. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 3).

Sollte die Schule einen schulautonomen Schwerpunkt im Lehrplan verankert haben, sind die Schulleiter_innen dafür verantwortlich, dass innerhalb der drei Prüfungsgebiete der

schulspezifische Schwerpunkt zumindest in einem der drei Säulen vorfindlich ist (BGBl. II Nr. 174/2012, § 2 Abs. 5). Dies bedeutet, dass Prüfungskandidat_innen, die weder eine schulschwerpunktspezifische Klausur noch mündliche Prüfung ablegen, in ihren VWAs einen thematischen Bezug zum Schwerpunkt herstellen müssen.

3.2. Anforderungen der VWA: Wie sie sein *muss*

Mithilfe der VWA sollen Lernende nicht nur „*umfangreiche* Fachkenntnisse“, also Wissen, sondern auch *vorwissenschaftliche* Arbeitsweisen aufzeigen (BGBl. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 1, Hervorhebung der Verfasserin). Erstere Anforderung bezieht sich eher auf die inhaltliche Komponente (Was?) und zweite auf die Vorgehensweise (Wie?) – wobei die Termini ‚umfangreich‘ und ‚vorwissenschaftlich‘ ohne ergänzende Bestimmungen begrifflich nur schwer zu fassen sind.

Der vom Bundesministerium gewählte Ausdruck ‚vorwissenschaftlich‘, auf den in Folge noch näher eingegangen wird, könnte aufgrund seiner Ambiguität missverstanden werden, denn laut Duden (<https://www.duden.de/rechtschreibung/vorwissenschaftlich>) wird mit diesem Adjektiv etwas beschrieben, das „nicht auf wissenschaftlicher Erforschung, sondern auf allgemeiner Erfahrung beruh[t]“ (vgl. auch Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 28). Ein Blick auf die weiteren Ausführungen der Prüfungsordnung AHS (BGBl. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 1) lässt jedoch erkennen, dass sich der ministerielle Begriff stark von dem im Duden zitierten abgrenzt, denn die Schüler_innen müssen diverse „Informationsquellen unter sachgerechter Nutzung“ in ihren VWAs einbauen, worunter im wissenschaftlichen Kontext zum einen eine angemessene Zitierweise und zum anderen die richtige Wiedergabe des Zitierten zu verstehen ist. Eine ‚Informationsquelle‘ ist die informationstragende Instanz, wie etwa ein (populär-)wissenschaftlicher Artikel, eine Monographie, ein Lexikoneintrag oder ein Zeitungsartikel. Zu analysierende Primärquellen gehören ebenfalls zu den Informationsquellen, wie etwa ein Interview oder die interviewte Person, visuelle Medien (z. B. Fotografien) oder auch literarische Texte. Beruhte die VWA auf der allgemeinen Erfahrung der Lernenden, wären eine umfangreiche Literaturrecherche und intertextuelle Verweise in der Arbeit hinfällig. Die VWA ist selbständig und zu Hause, also außerhalb der Unterrichtszeiten, zu schreiben; die

Schüler_innen dürfen aber Wissen aus dem Unterricht in ihre Arbeit miteinbauen (BGBl. II Nr. 174/2012, § 9 Abs. 1).

Eine weitere VWA-Anforderung besteht im „Einsatz neuer Medien“ (BGBl. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 1). Die Meinungen darüber, was (noch) zu den neuen Medien zählt und was nicht (mehr), gehen auseinander. Als prototypische neue Medien werden aber meistens elektronische und digitale Medien, vor allem der Computer und das Internet, gezählt (Bleffert 2014: 33). Nachdem die Lernenden die VWAs auch in digitaler Form abgeben müssen (BGBl. II Nr. 174/2012, § 10), sind die Nutzung eines Computers oder eines anderen digitalen Endgerätes sowie die Verwendung eines computergestützten Schreibprogrammes unausweichlich.

Auf der vom BMBWF (2019c) für Schüler_innen und Lehrpersonen eingerichteten Website www.ahs-vwa.at wird Lehrpersonen unter der Rubrik „Schreibprozess betreuen“ eine hilfreiche Anleitung (Schmidt 2016) zum VWA-relevanten Arbeiten mit dem Textverarbeitungsprogramm *Word* als Schulungsunterlage zur Verfügung gestellt, damit sie die Schüler_innen in diesem Anforderungsbereich unterstützen können. Hierin wird alles von der Einrichtung der Arbeitsumgebung bis zur Speicherung der finalen VWA und hilfreichen Shortcuts schrittweise schriftlich sowie mithilfe zahlreicher Screenshots visuell erklärt.

Neue Medien können im Zusammenhang mit der VWA aber nicht nur für das Schreiben verwendet werden, sondern auch im Rahmen einer netzgestützten Recherche von Literatur und methodischen Belangen sowie einer internetbasierten Rezeption – man denke in diesem Zusammenhang unter anderem an das Lesen von Online-Artikeln, -Wörterbüchern, -Lexika, -Zeitungen und E-Books, sowie das Hören von Podcast und das Hör-Sehen von Vodcasts.

Des Weiteren wird den Schüler_innen der Einsatz „geeigneter Lern- und Arbeitstechniken“ sowie Methoden abverlangt, damit „zielführende Aufschlüsse über den Themenbereich“ gemacht werden können (BGBl. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 1). Ein Urteil darüber kann nur in Bezug auf die individuelle VWA, basierend auf dem jeweiligen be- und erarbeiteten Wissen des gewählten Themenbereichs, gefällt werden.

Außerdem wird dieser Punkt, welcher für die vorliegende Arbeit besonders relevant ist, gefordert: „*Zusammenhängende Sachverhalte* sollen selbstständig [...] unter Zugrundelegung logischer Denkweisen *sinnvoll hinterfragt* und *kritisch problematisiert* werden können (BGBI. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 1, Hervorhebung der Verfasserin).“ Diese gesetzlich verankerte Anforderung macht deutlich, dass die VWA über eine reine Zusammenfassung der gelesenen Literatur hinausgeht. Die Lernenden müssen in der Lage sein, Zusammenhänge zu erkennen, Literatur abzuwägen und zu beurteilen, das Gelesene zu hinterfragen und in der VWA auch kritisch zu problematisieren. In anderen Worten: Sie müssen sich selbst als Autor_innen und als Vorwissenschaftler_innen in den Text einbringen und sich selbst eine (vorwissenschaftliche) Stimme verleihen, die sich von fremden mittels intertextueller Bezugnahmen im eigenen Text wiedergegebenen Stimmen abgrenzt und die für die Leserschaft eindeutig „hörbar“ bzw. „erlesbar“ ist.

Explizit genannte sprachliche Anforderungen inkludieren „neben klarer Begriffsbildung auf hohem Niveau differenziertes Ausdrucksvermögen“ und „Kommunikations- und Diskursfähigkeit“, sowohl für die schriftliche Arbeit als auch für deren mündliche Präsentation und Diskussion (BGBI. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 1), wobei die vorher bereits genannten Anforderungen nicht von Sprache losgelöst verstanden werden können, sondern nur mittels Sprache in der VWA umgesetzt werden können. Auch in diesem Zitat bleiben Begriffe, wie ‚klar‘, ‚hohes Niveau‘ und ‚differenziert‘, aber auch die erwähnten Fähigkeiten ohne näher spezifizierte Begriffsbestimmungen sehr vage, was im Hinblick auf die VWA-Forderung „klarer Begriffsbildung auf hohem Niveau“ widersprüchlich ist.

Der Umfang der VWA ist auf maximal 60.000 Zeichen „(inklusive Leerzeichen, Quellenbelegen im Text und Fußnoten), ausgenommen Vorwort, Inhalts-, Literatur- und Abkürzungsverzeichnis“ beschränkt (BGBI. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 4). Die Schüler_innen haben die Wahl, die VWA in Deutsch oder in einer anderen lebenden Fremdsprache zu schreiben, vorausgesetzt der fremdsprachliche Unterrichtsgegenstand wird von ihnen in der Schule besucht (BGBI. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 4). Wenn Arbeiten in einer lebenden Fremdsprache, wie zum Beispiel Englisch, geschrieben werden und wenn alle Prüfungskommissionsmitglieder ihr Einverständnis geben, dann besteht für die

Prüfungskandidat_innen die Möglichkeit, die abschließende Präsentation und Diskussion ebenfalls in derselben Fremdsprache zu halten (BGBl. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 6).

Eine weitere Vorgabe der Prüfungsordnung (BGBl. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 5) beinhaltet, dass die Schüler_innen ein Abstract, welches aus 1.000 bis 1.500 Zeichen bestehen und auf das Thema, die Forschungsfrage und -ergebnisse Bezug nehmen soll, verfassen müssen. Die Sprache des Abstracts muss entweder deutsch oder englisch sein (BGBl. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 5).

In der folgenden Tabelle werden die wesentlichen rechtlichen Anforderungen in Listenform kurz zusammengefasst und veranschaulicht. Der Einfachheit halber wurden sie in *inhaltliche, arbeits- und schreibprozessorientierte* sowie *formale Anforderungen* differenziert, wobei sich einige Anforderungen nicht immer eindeutig kategorisieren lassen.

Tabelle 1. Gesetzliche Anforderungen in Bezug auf die Textsorte VWA gemäß Prüfungsordnung AHS (BGBl. II Nr. 174/2012)

Inhalt (Was?)	Vorwissenschaftliches Arbeiten / Schreiben (Wie?)	Formales
<ul style="list-style-type: none"> • umfangreiches Fachwissen • Thema, das dem Bildungsziel der AHS entspricht, ggf. schulstandortspezifischer Schwerpunkt • Wissen aus unterschiedlichen Informationsquellen (Einbringen fremder Stimmen), ggf. Ergebnisse aus dem Unterricht • Zusammenhänge und kritische Problematisierung von Wissen (Einbringen der eigenen Stimme) • Zielführende Aufschlüsse über ein Thema 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständigkeit • logische Denkweisen • Recherche unterschiedlicher Informationsquellen • sachgerechte Nutzung von Quellen • Nutzung neuer Medien • Geeignete Lern- und Arbeitstechniken • geeignete Methoden • klare Begriffsbildung auf hohem Niveau • differenziertes Ausdrucksvermögen • Kommunikations- und Diskursfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • max. 60.000 Zeichen • Sprache: Deutsch oder andere lebende Fremdsprache • Abstract

In diesem Abschnitt wurden die gesetzlichen Vorgaben in Bezug auf die Textsorte VWA thematisiert. Wie den Ausführungen und der Tabelle 1 zu entnehmen ist, bieten die autoritativen Texte zwar eine erste Orientierung, lassen jedoch aufgrund ihrer tendenziell

sehr vagen Formulierungen großen Spielraum für Interpretationen. Zu beanstanden ist außerdem, dass viele genrerelevante Aspekte überhaupt nicht angesprochen werden. Vor dem rechtlichen Hintergrund lässt sich die Textsorte der VWA daher nur unzureichend beschreiben. Ob und inwiefern im Rahmen der VWA von Kompetenzorientierung die Rede ist oder sein kann, ist ebenso unklar, schließlich wird in den VWA-relevanten Paragraphen der Prüfungsverordnung AHS (BGBl. II Nr. 174/2012, §§ 7-10) der Kompetenzbegriff nur ein einziges Mal erwähnt, nämlich in § 8 Abs. 1 in Bezug auf die Betreuungslehrperson.

Zahlreiche Fragen bleiben unbeantwortet, wie beispielsweise die folgenden: Wie ist eine VWA zu strukturieren? Was genau ist unter ‚vorwissenschaftlich‘ zu verstehen? Welchen kommunikativen Zweck erfüllt eine VWA? Anhand welcher Kriterien erfolgt die Beurteilung der mit der VWA in Verbindung gebrachten Leistungen? Einige dieser Fragen werden in Handreichungen, die im nächsten Abschnitt fokussiert werden, beantwortet.

3.3. Ergänzendes zur VWA: Wie sie sein soll

Um ein klareres Bild der wissenschaftspropädeutischen Textsorte zu vermitteln, veröffentlichte das Bundesministerium für Bildung (BMB) 2016 zwei Handreichungen. Eine davon soll Schüler_innen und Lehrer_innen „in Zusammenhang mit der VWA Orientierung und Hilfestellung bieten“ (BMB 2016a: 2), indem sie sich auf gesetzliche Vorgaben stützt und weitere Informationen ergänzt. In der zweiten Handreichung wird in erster Linie die kompetenzorientierte Beurteilung der VWA in den Fokus gerückt (BMB 2016b).

Gemeinsam ist den zwei Handreichungen (BMB 2016a; 2016b) ihre Unverbindlichkeit, wie den jeweiligen Titeln zu entnehmen ist. Damit entsteht eine prekäre Situation: Auf der einen Seite haben die Texte offiziellen, ministeriellen Charakter, dem Schüler_innen und Lehrpersonen Folge leisten sollten, und auf der anderen Seite sind sie unverkennbar als ‚unverbindlich‘ ausgewiesen und dementsprechend eher als Empfehlungen zu verstehen. Dasselbe gilt bzw. galt hinsichtlich der vom BMBWF für Schüler_innen und Lehrpersonen betriebenen Website www.ahs-vwa.at (2019c), in der über die VWA informiert wird und Hilfestellungen gegeben werden, und der Internetseite www.literacy.at⁷ (2019d), in der

⁷ Die Koordinationsstelle Literacy gibt es zwar noch, auf deren Website wird jedoch nicht mehr ausschließlich auf die VWA eingegangen, so wie es im April 2019 noch der Fall war. Stattdessen finden sich dort nun

die VWA in einem 5x5 der VWA zusammengefasst wurde. Im Gegensatz zu den im vorherigen Kapitel angeführten gesetzlichen Vorgaben, die zweifelsfrei dem Modalverb *müssen* entsprechen, sind die ergänzenden VWA-Anforderungen aus den soeben erwähnten Quellen am ehesten und bestenfalls als *soll*-Relationen vonseiten des BMB zu begreifen.

Die *Unverbindliche Handreichung für das Prüfungsgebiet ‚vorwissenschaftliche Arbeit‘* (VWA) (BMB 2016a) bietet insofern einen guten Erstüberblick, als sie die vielen rechtlichen Vorgaben aufgreift und dabei auf eine Sprache zurückgreift, die für alle Beteiligten verständlich ist, die nicht so sehr mit der juristischen Fachsprache vertraut sind. Damit wurde vonseiten des BMB ein bedeutender Schritt für mehr Transparenz getan. Weiters ist sie nachvollziehbar strukturiert und geht auf unterschiedliche VWA-relevante Aspekte ein, vom „Semesterfahrplan“ über die VWA-Betreuung bis hin zu Aufgaben, die sich an die Institution der Schule richten (BMB 2016a).

Bezugnehmend auf die VWA im engeren Sinne, nämlich die Textsorte, werden zunächst die formalen Kriterien (BMB 2016a: 7) erläutert. Ergänzend zu den gesetzlichen Anforderungen werden „ein Inhalts- und Literaturverzeichnis und ggf. Abbildungsverzeichnis“ empfohlen sowie eine leser_innenfreundliche, übersichtliche und einheitliche Textformatierung, worunter auch eine durchgängig „gut lesbare Schrift“ zählt (BMB 2016a: 7).

In einem nächsten Schritt wird Relevantes in Hinsicht auf (vor-)wissenschaftliche Intertextualität dargelegt und präzisiert, was mit „sachgerechter Nutzung“ von Inhalten diverser Informationsquellen (BGBl. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 1) gemeint ist. Dazu wird definiert, was ein Zitat ist und gefordert, dass Zitate „exakt zu belegen“ und „Inhalt und Aussagen [...] *nachvollziehbar* bzw. *überprüfbar*“ sind (BMB 2016a: 8, Hervorhebung i. Original). In der Handreichung wird bezüglich des Zitierens *im* Text ein „Kurzzitat nach dem Autor-Jahr-System“ empfohlen und anhand eines konkreten Beispiels veranschaulicht (BMB 2016a: 8). Außerdem werden drei Zitiermöglichkeiten aufgezeigt, wobei sich die VWA-Schreibenden gemäß des „Grundsatz[es] der *Einheitlichkeit* (auch bei der

Beiträge, die auf diverse Literacy-Konzepte ausgerichtet sind. Rezipient_innen, die sich für die VWA interessieren, werden auf die Website www.ahs-vwa.at (BMBWF 2019c) verwiesen.

Interpunktion)“ für eine Variante entscheiden müssen, und zwar zwischen jener mit Fußnoten, Endnoten oder Textanmerkungen (BMB 2016a: 8, Hervorhebung i. Original). Des Weiteren wird mittels Definitionen zwischen einem wörtlichen Zitat und einem sinngemäßen Zitat unterschieden und erklärt, dass ersteres im Gegensatz zu letzterem „vor allem dann eingesetzt [wird], wenn es auf die Exaktheit der Wiedergabe ankommt“ (BMB 2016a: 8). Auch auf die formalen Unterschiede dieser Zitierarten, beispielsweise die Setzung von Anführungszeichen bei direkten Zitaten, wird verwiesen (BMB 2016a: 8). Im Hinblick auf die Paraphrase, das sinngemäße Zitat, wird angeleitet, „dem Quellenbeleg im Kurzzitat [...] ein ‚Vgl.‘“ voranzustellen (BMB 2016a: 9). Was diese Abkürzung genau bedeutet, wird nicht erklärt. Das ‚Vgl.‘ (kurz für ‚Vergleiche‘) wird tatsächlich für den Quellverweis sinngemäßer Zitate verwendet, in der Regel dann, wenn in der verwiesenen Quelle etwas ‚Ähnliches‘ gesagt wird. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jedem indirekten Zitat ein ‚Vgl.‘ folgen muss, denn es ist auch möglich, denselben Inhalt nicht wortwörtlich, sondern in anderen Worten wiederzugeben, ohne dass sich der wiedergegebene Inhalt verändert. Dieser Empfehlung ist dementsprechend etwas kritisch gegenüberzustehen.

Im Unterkapitel „Inhaltliche Kriterien“ (BMB 2016a: 9) wird nun zum ersten Mal der kommunikative Zweck der Textsorte VWA angehaucht:

Ziel der vorwissenschaftlichen Arbeit ist es nicht, neue Erkenntnisse zu gewinnen, sondern [...] Antworten auf die dem Thema impliziten Fragestellungen zu finden und [...] darzulegen, auch wenn es sich um keine neuen Antworten handelt.

Hierin könnte sich ein erstes textsortenspezifisches Merkmal zeigen, anhand dessen sich die *vorwissenschaftliche* Arbeit von wissenschaftlichen Textsorten unterscheidet. Während die meisten wissenschaftlichen Texte geschrieben werden, um neue Erkenntnisse zu gewinnen und zu vermitteln, geht es in der VWA darum, „implizite Fragestellungen“ zu beantworten, wobei diese Antworten nicht neu sein müssen (BMB 2016a: 9).

Interessanterweise wird eine explizite Forschungsfrage in diesem Kontext nicht erwähnt.

Die Beantwortung von Fragestellungen darf sich nicht in der bloßen

Verarbeitung von Informationsquellen erschöpfen, sondern sie muss deutlich zeigen, dass der/die Schüler/in imstande ist, *eigene* Schlussfolgerungen zu ziehen sowie originale und fremde Anteile zu *verknüpfen*. Der/Die Schüler/in muss in seiner/ihrer Argumentation von der Fragestellung ausgehen, eine *eigene Position* aufbauen, diese durch Thesen, Begründungen und Beispiele überprüfen und absichern und zu ihr zurückkehren. (BMB 2016a: 10, Hervorhebung der Verfasserin)

In diesem Zitat wird noch einmal explizit auf die Forderung hingewiesen, dass die VWA-Schreibenden, die *Vorwissenschaftler_innen*, sich selbst in den Text einbringen müssen. Die in § 8 Absatz 1 der Prüfungsordnung AHS (BGBl. II Nr. 174/2012) formulierte Forderung, Zusammenhänge zu erschließen und Sachverhalte zu hinterfragen, wird konkretisiert. Es genügt nicht, die Inhalte und Positionen fremder Autor_innen darzulegen, sondern Inhalte und Positionen müssen im Prozess des Lesens und der Recherche erkannt, beurteilt, verknüpft und vernetzt werden und in einem nächsten Schritt in eine *eigene* Position und in *eigene* Schlussfolgerungen münden.

Die Prüfungsordnung AHS (BGBl. II Nr. 174/2012) ergänzend wird außerdem auf einen „sachlogischen, stringenten Aufbau („Roter Faden“)“ hingewiesen (BMB 2016a: 10). Der vorwissenschaftliche Sprachstil solle „möglichst neutral[]“ und der Text „relevant, informativ, klar, prägnant und um Objektivität bemüht“ sein (BMB 2016a: 10).

Die Forderung nach einem sachlogischen und stringenten Aufbau lässt sich mit jener nach der Entwicklung und Verbalisierung einer eigenen Position in der VWA gut vereinen. In Bezug auf den geforderten „möglichst neutrale[n] Sprachstil“ (BMB 2016a: 10) könnte sich eine solche Vereinbarung jedoch als schwierig erweisen.

Bei der VWA handelt es sich laut Handreichung (BMB 2016a) um eine argumentative Textsorte – der Begriff ‚Argumentation‘ wird insgesamt achtmal verwendet. Beim mündlichen Argumentieren wird für oder gegen einen Sachverhalt plädiert, die Beteiligten versuchen sich gegenseitig zu überzeugen. Die Sprache, die dabei verwendet wird, wird typischerweise nicht als ‚neutral‘ charakterisiert – man denke hier an die häufig verwendeten, subjektiv-gefärbten Phrasen, wie zum Beispiel *ich denke, ich finde, ich glaube, ich fühle, meiner Meinung nach* usw.

In einer schriftlichen Argumentation erfolgt die Debatte auf dem Papier, mögliche Einwürfe vonseiten der Leserschaft werden gegebenenfalls antizipiert und in der eigenen Argumentation berücksichtigt. Die Essenz einer Argumentation, das persuasive Moment, bleibt dieselbe. Die argumentative, persuasive Schriftsprache unterscheidet sich aber stark von der mündlichen, insbesondere beim schriftlichen *wissenschaftlichen* Argumentieren.

Was das BMB (2016a: 10) in der Handreichung mit „möglichst neutral[]“ höchstwahrscheinlich meint, ist, dass in einer typischen wissenschaftlichen Arbeit auf die vorwiegend im Mündlichen gebrauchten subjektiv-gefärbten Phrasen verzichtet wird. Stattdessen wird auf andere sprachliche Mittel zurückgegriffen, die es aber trotzdem erlauben, eine (schriftliche) Argumentation zu führen und seine eigene Position – oder sogar Meinung – darzulegen. Solche schriftsprachlichen Mittel erzeugen vielleicht einen ‚neutraleren‘ Klang und Eindruck, sind aber nicht ‚neutral‘.

Eine VWA-Schreibende bekundete mir in einem gemeinsamen Gespräch ihre Frustration: Sie finde ihr VWA-Thema höchst interessant, habe schon viel Neues gelernt und sich sorgfältig eingelesen. In Bezug auf einige Sachverhalte stimme sie gelesenen Positionen jedoch nicht zu. Sie habe ihre eigene Meinung, dürfe sie aber nicht in die VWA einbringen, weil der Text laut Betreuungslehrperson ‚neutral‘ und ‚objektiv‘ sein müsste. Die Schülerin legte kritisches, zusammenhängendes und vernetzendes Denken an den Tag, entwickelte eine eigene Position und zeigte motivationale und volitionale Bereitschaften, diese – ihre eigene – Position im Text zu verbalisieren. Aber all diese Bemühungen scheiterten schlussendlich in Folge einer m. E. Fehlinterpretation ministerieller Forderungen vonseiten der Betreuungslehrperson.

Forderungen, in denen interpretierbare Ausdrücke, in diesem Fall ‚neutral‘ und ‚objektiv‘, verwendet werden, sollten daher im Kontext des (vor-)wissenschaftlichen Schreibens näher erläutert werden, um nicht Gefahr zu laufen, missverstanden zu werden.

Im selben Kapitel (BMB 2016a: 9, Hervorhebung der Verfasserin) werden allerlei „nicht-fachspezifische Kompetenzen“, die für das vorwissenschaftliche Arbeiten und Schreiben notwendig seien, bei denen es sich jedoch kaum um Kompetenzen im Weinert’schen Sinne handelt, aufgelistet:

- Lern- und Arbeitstechniken (Recherche, zielgerichtete Informationsentnahme, Zitieren, Exzerpieren, Strukturieren, Datenverarbeitung, Textproduktion)
- Fähigkeit zu relevanter Fragestellung
- kritische Nutzung von Informationsquellen/Grundlagenmaterial
- Eigenständigkeit und Exaktheit im Denken und Arbeiten
- klare Begriffsbildung
- Erfassen von Sachverhalten und Zusammenhängen
- Objektivität in der Analyse
- logisch-kritisches, vernetztes Denken

- basierend auf differenzierten Aussagen eigene Schlussfolgerungen ziehen
- stringente, nachvollziehbare Argumentation
- Fähigkeit zu differenziertem, korrektem schriftlichen Ausdruck
- Überarbeitung von Texten nach inhaltlichen und formalen Kriterien

Der Kompetenzbegriff von Weinert wurde bereits in Kapitel 2.1 zitiert, wird hier aber noch einmal aufgegriffen, um ein weiteres Mal die Relevanz von Begriffsbildung und -verwendung zu verdeutlichen. Er (2001: 27-28) äußert sich in problemlösungsorientierten „kognitiven Fähigkeiten *und* Fertigkeiten [...] sowie [den] damit verbundenen motivationalen, volitionalen *und* sozialen Bereitschaften *und* Fähigkeiten“. ‚Kompetenz‘ ist demnach, verdeutlicht durch die hervorgehobenen Konjunktionen, ein Ensemble von Komponenten. Darauf wird auch im ersten Teil des AHS-Lehrplans (BGBl. Nr. 88/1985, Allgemeines Bildungsziel, Hervorhebung der Verfasserin) hingewiesen: „Kompetenz besteht aus dem *Zusammenspiel* von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, welche in Handlungssituationen durch die Disposition der Einzelnen zur Geltung kommen.“

Nimmt man diese Definitionen ernst, stellt man schnell fest, dass kaum ein Listenpunkt Weinerts umfassendem Kompetenzkonzept entspricht und auch nicht entsprechen kann, da der Terminus ‚Kompetenz‘ nicht verwendet wird. Stattdessen taucht in der (*Un-*)Kompetenzliste beispielsweise zweimal der Ausdruck ‚Fähigkeit‘ auf, einmal in Bezug auf die Bildung von Fragestellungen und einmal hinsichtlich eines angemessenen Ausdrucks. Aber wenn es sich bei Kompetenzen ‚lediglich‘ um Fähigkeiten handelte, wäre das Kompetenzkonzept redundant. Die standardisierte und *kompetenzorientierte* Reifeprüfung wäre eine standardisierte und *fähigkeitsorientierte* Reifeprüfung, und somit nichts Neues. Fähigkeiten sind keine Kompetenzen und Kompetenzen sind keine Fähigkeiten – zumindest nicht ohne die weiteren, dazugehörigen Kompetenzkomponenten. Die Begriffe unterscheiden sich in hohem Maße. Genauso ist eine ‚Technik‘ keine Kompetenz, sondern eine Technik, ‚Objektivität‘ ein wissenschaftliches Gütekriterium und die nominalisierten Verben (*Nutzung, Erfassen, Denken, Überarbeitung* usw.) deuten auf Prozesse hin.

Die ergänzenden Forderungen in der Handreichung sind größtenteils verständlich – die Leser_innen sollten verstehen, was gefordert wird. Aber gerade weil die VWA im Rahmen der (teil-)standardisierten und kompetenzorientierten Reifeprüfung eingeführt wurde und

die Kompetenzorientierung in diesem Sinne relevant ist, sollten solche begriffliche Fauxpas in ministeriellen Handreichungen vermieden werden.

In der Tabelle werden die rechtlichen Forderungen aus Kapitel 3.2 um die *Soll*-Anforderungen aus den Handreichungen ergänzt, um einen besseren Überblick zu schaffen. Letztgenannte sind farblich markiert.

Tabelle 2. Gesetzliche Anforderungen in Bezug auf die Textsorte VWA gemäß Prüfungsordnung AHS (BGBl. II Nr. 174/2012), ergänzt durch Anforderungen aus der *Unverbindliche Handreichung für das Prüfungsgebiet ‚vorwissenschaftliche Arbeit‘* (VWA) (BMB 2016a)

Inhalt (Was?)	Vorwissenschaftliches Arbeiten / Schreiben (Wie?)	Formales
<ul style="list-style-type: none"> • relevant, informativ, klar, prägnant und um Objektivität bemüht • relevante (implizite) Fragestellungen bilden und beantworten • umfangreiches Fachwissen • Thema, das dem Bildungsziel der AHS entspricht, ggf. schulstandortspezifischer Schwerpunkt • Wissen aus unterschiedlichen Informationsquellen (Einbringen fremder Stimmen), ggf. Ergebnisse aus dem Unterricht • Zusammenhänge (u. a. Verknüpfung originaler und fremder Inhalte) und kritische Problematisierung von Wissen (Einbringen der eigenen Stimme) • basierend auf differenzierten Aussagen eigene Schlussfolgerungen ziehen (eigene Position aufbauen) • zielführende Aufschlüsse über ein Thema • sachlogischer, stringenter Aufbau (Roter Faden) 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständigkeit und Exaktheit im Denken und Arbeiten • logisch-kritische, vernetzte Denkweisen • Recherche unterschiedlicher Informationsquellen • sachgerechte, einheitliche und kritische Nutzung von Quellen (exakt zu belegen, überprüfbar) • Nutzung neuer Medien • geeignete Lern- und Arbeitstechniken (<i>Recherche, zielgerichtete Informationsentnahme, Zitieren, Exzerpieren, Strukturieren, Datenverarbeitung, Textproduktion</i>) • geeignete Methoden • klare Begriffsbildung auf hohem Niveau • differenziertes, korrektes Ausdrucksvermögen • möglichst 'neutraler' Sprachstil i. S. von wissenschaftstypischer argumentativer Schriftsprache • Kommunikations- und Diskursfähigkeit • Objektivität in der Analyse • stringente, nachvollziehbare Argumentation • Überarbeitung von Texten nach inhaltlichen und formalen Kriterien 	<ul style="list-style-type: none"> • max. 60.000 Zeichen • Sprache: Deutsch oder andere lebende Fremdsprache • Abstract • Inhaltsverzeichnis • Literaturverzeichnis • ggf. Abbildungsverzeichnis • leser_innen-freundliches, übersichtliches und einheitliches Format inkl. gut lesbare, durchgängige Schrift

Die *Unverbindliche Beurteilungshilfe für das Prüfungsgebiet ‚vorwissenschaftliche Arbeit‘* (VWA) soll, wie es der Titel vermuten lässt, den Prüfer_innen Hilfestellungen beim Beurteilen geben, aber auch den VWA-Schreibenden als „Orientierungshilfe“ zu Gute kommen (BMB 2016b: 2). In dieser Handreichung (BMB 2016b) finden sich einleitende Informationen über die Beurteilung des Prüfungsgebiets VWA, ein Beurteilungsraster sowie Erläuterungen zum Raster.

Die kompetenzorientierte Beurteilung der VWA soll nach folgenden acht Kompetenzen erfolgen (BMB 2016b: 1):

1. Selbstkompetenz
2. Inhaltliche und methodische Kompetenz
3. Informationskompetenz
4. Sprachliche Kompetenz
5. Gestaltungskompetenz
6. Strukturelle und inhaltliche Präsentationskompetenz
7. Ausdrucksfähigkeit und Medienkompetenz
8. Kommunikations- und Diskursfähigkeit

Um die jeweiligen Kompetenzen zu präzisieren, werden im Beurteilungsraster in Bezug auf eine Kompetenz jeweils mehrere Deskriptoren aufgelistet. Diese werden wiederum in der tabellarischen Erläuterung anhand möglicher Indikatoren näher spezifiziert.

Die Bewertung erfolge aufgrund der im § 14 der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO, BGBl. Nr. 371/1974) genannten Erfüllungsgrade. Ein Kompetenzniveau kann von den Prüfungskandidat_innen folgendermaßen erreicht werden (BMB 2016b: 1): a) *überwiegend*, wenn die „Kompetenz in den wesentlichen Bereichen überwiegend nachgewiesen wird“, b) *zur Gänze*, wenn sie „in den wesentlichen Bereichen zur Gänze nachgewiesen wird“, c) *über das geforderte Maß hinaus*, wenn sie „in den wesentlichen Bereichen über die Anforderungen an die VWA hinaus erfüllt wird und andererseits merkliche Ansätze der Eigenständigkeit und des Transfers erkennbar sind“, und d) *weit über das geforderte Maß hinaus*, wenn die Kompetenz „in den wesentlichen Bereichen über die Anforderungen an die VWA weit hinaus erfüllt wird und andererseits deutliche Eigenständigkeit, Transfer und Vernetzung erkennbar sind“.

Abgesehen davon, dass Ausdrücke wie ‚überwiegend‘ oder ‚zur Gänze‘ nicht eindeutig bestimmbar sind und daher von den jeweiligen Prüfer_innen im Vorfeld definiert werden

müssen, stellt sich die Frage, was unter ‚wesentliche Bereiche‘ zu verstehen ist. Die Handreichung (BMB 2016b: 2, Hervorhebung i. Original) gibt darauf eine klare Antwort:

Die acht Kompetenzen stellen die ‚wesentlichen Bereiche‘ im Sinne der LBVO dar. Ist einer Kompetenz (=wesentlicher Bereich) keiner der vier Erfüllungsgrade zuzuordnen, so gilt sie als ‚nicht erfüllt‘ und ist mit ‚Nicht Genügend‘ zu beurteilen.

Wären die acht Kompetenzen die wesentlichen Bereiche, ließe sich der überwiegende Erfüllungsgrad (a) am Beispiel der inhaltlichen und methodischen Kompetenz (2) folgendermaßen übersetzen: Das Kompetenzniveau der inhaltlichen und methodischen Kompetenz ist dann überwiegend erreicht, wenn die inhaltliche und methodische Kompetenz in der inhaltlichen und methodischen Kompetenz überwiegend nachgewiesen wird. Das Problem liegt auf der Hand, nämlich dass das zu Messende, in diesem Fall das Kompetenzniveau einer bestimmten Kompetenz, nicht am zu Messenden nachgewiesen werden kann. Dieses Problem könnte gelöst werden, indem für die jeweilige Kompetenz Subkompetenzen oder abgrenzbare Komponenten bestimmt werden, die dann als wesentliche Bereiche einer Kompetenz angesehen werden.

So ähnlich geht die Handreichung (BMB 2016b: 2) mittels „Diagnosekriterien“, den sogenannten Deskriptoren einer Kompetenz, vor. In der folgenden Abbildung wird zur Veranschaulichung ein Ausschnitt des Beurteilungsrasters gezeigt, der sich auf die inhaltliche und methodische Kompetenz bezieht.

Inhaltliche und methodische Kompetenz					
Der/Die Prüfungskandidat/in...	Anmerkungen				
...geht mit zielführenden Fragestellungen und Methoden an die Themenbearbeitung heran.					
...stellt Fachwissen und aus der Literatur übernommene Fakten und Daten korrekt dar.					
...bearbeitet das Thema fundiert.					
...baut die Arbeit stringent auf.					
...setzt sich in nachvollziehbarer und zielführender Weise mit der/den Fragestellung(en) auseinander.					
...stellt Ergebnisse seiner/ihrer Arbeit sachlich und schlüssig dar.					
...setzt die gewählten Methoden passend und korrekt ein.					
Inhaltliche und methodische Kompetenz	nicht erfüllt	überwiegend erfüllt	zur Gänze erfüllt	über das geforderte Maß hinaus erfüllt	weit über das geforderte Maß hinaus erfüllt

Abbildung 1. Ausschnitt aus dem Beurteilungsraster der *Unverbindlichen Beurteilungshilfe für das Prüfungsgebiet ‚vorwissenschaftliche Arbeit‘ (VWA)* (BMB 2016b: 4)

Die einzelnen Kompetenzdeskriptoren werden links aufgelistet. Rechts wird den Prüfer_innen Raum für Anmerkungen gelassen. Am Ende jedes Kompetenzabschnittes kann das jeweilige erreichte Kompetenzniveau angekreuzt werden.

Der unverbindliche Beurteilungsraster kann, muss aber nicht, für die Beurteilung der VWA verwendet werden und als Unterstützung „bei der Begründung des Beurteilungsvorschlages“ dienen (BMB 2016b: 2). Die Gewichtung der Deskriptoren ist nicht vorgegeben, sondern durch die Prüfer_innen vorzunehmen (BMB 2016b: 7).

Im letzten Teil der Handreichung (BMB 2016b) werden die Deskriptoren mittels möglicher Indikatoren in Form einer Tabelle ausgearbeitet. Diese Indikatoren zeigen konkret beobachtbare Leistungen. So werden beispielsweise für den Deskriptor der inhaltlichen und methodischen Kompetenz *Der/Die Prüfungskandidat/in stellt Ergebnisse seiner/ihrer Arbeit sachlich und schlüssig dar* folgende Indikatoren veranschaulicht (BMB 2016b: 10):

- Er/Sie trennt Eigenes von Fremdem; eigene Überlegungen, Meinungen, Einschätzungen sind präzise von anderen (Literatur etc.) abgegrenzt und deutlich als solche erkennbar.
- Er/Sie trennt exakt zwischen Vermutung und belegbaren Fakten.
- Er/Sie macht gegensätzliche Positionen als solche deutlich.
- Er/Sie zieht – wenn möglich – unterschiedliche Aspekte und Perspektiven zur Bearbeitung des Themas heran und berücksichtigt in der Argumentation verschiedene Sichtweisen.

Solche Indikatoren als konkret formulierte Leistungen bieten Betreuungslehrpersonen einen guten Ansatzpunkt für die Beurteilung und vor allem unerfahrenen VWA-Betreuer_innen und -schreibenden eine Vorstellung davon, welche Leistungen im Rahmen einer VWA vonseiten der Schüler_innen zu erwarten sind und welche nicht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die unverbindlichen ministeriellen Handreichungen die VWA-relevanten Gesetzespassagen um viele, bedeutende Informationen ergänzen und Schüler_innen, Lehrer_innen und anderen VWA-beteiligten oder -interessierten Leser_innen dadurch eine bessere Orientierung ermöglichen. Gleichzeitig bestehen terminologische Klärungsbedarfe, insbesondere in Bezug auf ‚Kompetenz‘ aber auch hinsichtlich anderer interpretierbarer Ausdrücke. Es kann und wird bei weitem nicht auf alle Aspekte eingegangen (was mit diesen Texten auch nicht bezweckt wurde). So werden einige sprachliche und textstrukturelle Fragen – in einem metaphorischen und wortwörtlichen Sinne – nur am Rande berücksichtigt, wie sich am Beispiel der VWA-Einleitung zeigen lässt: Weder in den Gesetzestexten noch in der *Unverbindlichen Handreichung für das Prüfungsgebiet ‚vorwissenschaftliche Arbeit‘* (VWA) (2016a) wird eine Einleitung explizit als makrostrukturelles Element der VWA

vorgeschrieben oder empfohlen. Lediglich in der unverbindlichen Beurteilungshilfe wird dieser Schritt getan, aber auch dort taucht die Einleitung nur in drei Indikator-Beschreibungen im Rahmen der abschließenden Beurteilungsrastererläuterungen (BMB 2016b: 10, 14) auf, wie in Tabelle 3 in einem Gefüge von Kompetenzen, Operatoren und Indikatoren kontextualisiert dargestellt.

Tabelle 3. Kontextualisierte Erwähnungen von ‚Einleitung‘ in der *Unverbindlichen Beurteilungshilfe für das Prüfungsgebiet ‚vorwissenschaftliche Arbeit‘ (VWA)* (2016b: 10, 14, Hervorhebung der Verfasserin)

Kompetenz	Operator	Indikator
Gestaltungskompetenz	Der/Die Prüfungskandidat/in geht mit zielführenden Fragestellungen an die Themenbearbeitung heran.	Er/Sie gibt in der Einleitung eine nachvollziehbare Übersicht, was die Arbeit beinhalten soll, trennt bereits hier klar Wichtiges von Unwichtigem.
Inhaltliche und methodische Kompetenz	Der/Die Prüfungskandidat/in formuliert die einzelnen Abschnitte der Arbeit entsprechend ihrer Funktion.	Er/Sie führt in der Einleitung in Thema und Fragestellung bzw. Zielsetzung ein und gibt eine Vorschau auf die Gestaltung der Arbeit, nimmt jedoch keine Ergebnisse vorweg.
	Der/Die Prüfungskandidat/in gestaltet die Arbeit gut lesbar durch sorgfältige und einheitliche Formatierung und Gliederung.	Er/Sie gestaltet den Aufbau der Arbeit - Einleitung , Hauptteil, Schluss - durch formale Elemente übersichtlich.

Eine profundere und laufend aktualisierte Informationsquelle bietet die bereits erwähnte Internetseite www.ahs-vwa.at, in der sowohl Schüler_innen als auch Lehrer_innen fündig werden sollten, und falls doch nicht, die Möglichkeit besteht, inhaltliche Fragen per E-Mail an Expert_innen zu richten.

Abschließend soll noch einmal auf den unverbindlichen Charakter der Texte hingewiesen werden – bei den Forderungen handelt es sich um autoritative soll-Beschreibungen. Die gesetzliche Verankerung der Vorstellung dessen, wie eine VWA aussehen sollte, in konkret, präzise und eindeutig formulierten Beschreibungen, die einer Textsorte gerecht werden,

bleibt ein Desideratum. Wie eine Textsorte beschrieben werden kann, wird im nächsten Kapitel zum Thema gemacht.

3.4. Genre VWA: Wie sie *ist*

Während in den vorherigen zwei Unterkapiteln ein Abgrenzungsversuch der VWA basierend auf präskriptiven autoritativen Texten vorgenommen wurde, deren Vorgaben etwas zugespitzt als *muss-* und *soll-*Forderungen gekennzeichnet wurden, fußen die Auseinandersetzung mit der VWA in diesem Abschnitt auf genretheoretischen und -analytischen Überlegungen und Erkenntnissen. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die theoretische Arbeit von Gruber, Huemer und Wetschanow (2014) sowie die empirischen Befunde von Wetschanow (2018) bedeutsam.

In ihrer genreanalytischen Pilotstudie untersucht Wetschanow (2018) meiner Recherche zufolge als erste ein Korpus von VWAs. Kontrastiv vorgehend analysiert sie kommunikative Zwecke der Texte auf unterschiedlichen Ebenen. Aufgrund dieser ersten empirischen Untersuchungsergebnisse und in Abgrenzung zu den vorherigen Unterkapiteln wurde der Slogan ‚Wie sie [die VWA] *ist*‘ als Unterkapitelteilbezeichnung gewählt, wobei einem bewusst sein sollte, dass sich dieser temporäre *Istzustand* jederzeit ändern kann und er es im Zuge weiterer Studien, Entwicklungen in der Lehrer_innen-Fort- und -ausbildung, Informationsangeboten, Erfahrungen vonseiten der Betreuer_innen – um nur ein paar zu nennen – mit hoher Wahrscheinlichkeit auch tun wird.

Bevor die Ergebnisse von Wetschanow (2018) zusammengefasst werden, werden zunächst kurz der Textbegriff und das Konzept der Textsorte im Allgemeinen und im (vor-)wissenschaftlichen Kontext im Besonderen problematisiert.

3.4.1. Genretheoretische Überlegungen

Das Texteschreiben wird von Bachmann und Becker-Mrotzek (2017: 41) als ein sprachliches und problemlösendes aufgefasst, das heißt, dass mit Texten, den Produkten des Schreibens, kommunikative Aufgaben bewältigt werden und somit im Text aber auch mittels des Textes *gehandelt* wird.

Schriftliche Texte sind laut Bachmann und Becker-Mrotzek (2017: 29)

zerdehnte, sprachliche Handlungen, bei denen Äußerungsproduktion und Äußerungsrezeption auseinanderfallen; beim Schreiben wird die Äußerung zunächst mittels Schrift fixiert, bevor sie beim Lesen rezipiert wird.

„Zerdehnung“ meint in diesem Kontext das Überschreiten von Zeit- und Raumdimensionen: Das Schreiben und das Lesen von Texten müssen nicht unmittelbar am selben Ort zur selben Zeit stattfinden. Der Text fungiert sozusagen als „Mittler zwischen Schreiber[_innen] und Leser[_innen]“ (Bachmann & Becker-Mrotzek 2017: 29).

Bedingt durch die zerdehnte, mittelbare Kommunikation muss ein Text gewisse Merkmale aufweisen, damit er trotz Abwesenheit der Textproduzent_innen von den Rezipient_innen verstanden werden kann (Bachmann & Becker-Mrotzek 2017: 29). In diesem Punkt unterscheidet sich die schriftliche Kommunikation stark von seinem mündlichen Pendant (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek 2017: 29), in dem in der Regel für die Gesprächsbeteiligten und/oder Rezipient_innen im Falle eines auftretenden Problems, zum Beispiel eines Verständnisproblems, die Option zur unmittelbaren Nachfrage und somit Problemlösung besteht. Aber nicht nur die Möglichkeit zur direkten Bezugnahme entfällt in der schriftlichen Textkommunikation, sondern auch der Rückgriff auf nonverbale Phänomene, wie etwa „Mimik, Gestik [und] Intonation“ (Steinhoff 2012: 121-122), welche für die mündliche Kommunikation typisch sind und in der Regel das Verstehen erleichtern. Aus diesem Grund „müssen Texte expliziter sein als gesprochene Äußerungen, d. h. sie müssen ihren Kontext selbst schaffen“ (Bachmann & Becker-Mrotzek 2017: 29). Texte lassen sich ja nach Funktion unterschiedlich klassifizieren (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek 2017: 29). Sie könnten etwa als *unterhaltend* oder *informativ* (auf die Leserschaft bezogen) oder als *psychisch entlastend* oder *wissensbildend* (auf die Autor_innen bezogen) kategorisiert werden (Bachmann & Becker-Mrotzek 2017: 29).

Konkrete *Texte* sind „Realisierungen von situations- und handlungsorientierten *Textsorten*“ (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 25, Hervorhebung der Verfasserin). Textsorten werden „international auch als *Genres* bezeichnet“ (Bachmann & Becker-Mrotzek 2017: 29, Hervorhebung i. Original). Klassische Beispiele für Textsorten sind etwa der Brief, das Märchen und der Tagebucheintrag. Diese Textsorten lassen sich wiederum in spezifischere

Textsorten differenzieren. Beim Brief könnte beispielsweise zwischen einem Liebesbrief, Beschwerdebrief und Kettenbrief unterschieden werden.

Das Genre ist ein (text-)linguistisches Konzept, das sich durch mehrere Charakteristika kennzeichnet. Gruber, Huemer und Wetschanow (2014: 25-26) legen sechs textsortentypische Merkmale dar und erläutern sie jeweils exemplarisch an der Textsorte des wissenschaftlichen Aufsatzes.

Textsorten stehen sozialen Gruppen zur Verfügung, um in einer bestimmten Situation ein *kommunikatives Problem zu lösen* (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 25). „Sie entstehen, weil eine Gruppe mit immer wiederkehrenden Problemsituationen konfrontiert ist, zu deren Lösung sich Textsorten als (temporär) stabilisierte kommunikative Muster herausbilden“ (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 25). Eine Textsorte erfüllt somit eine entlastende Funktion, denn die Schreibenden müssen nicht ständig nach neuen Lösungswegen suchen, sondern können auf bereits etablierte Problemlösungsmuster zurückgreifen (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 25). Der *kommunikative Zweck* des wissenschaftlichen Aufsatzes besteht primär darin, wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen und weiterzugeben (vgl. Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 25). Gruber, Huemer und Wetschanow (2014: 27) weisen aber auch auf andere Publikationsgründe hin, die meistens „institutionellen Zwängen (Evaluationen, Karriereplanung etc.)“ verschuldet sind.

Das zweite Charakteristikum der Textsorte betrifft die *Textstruktur*. Die Struktur spiegelt systematisch den kommunikativen Zweck wider (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 25). Die interne Struktur eines empirischen wissenschaftlichen Aufsatzes ist gewöhnlich nicht beliebig gestaltet, sondern umfasst die Textteile „Einleitung – Theorie – Daten/Methoden – Resultate – Diskussion“ (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 25) – Conclusio/Zusammenfassung – Bibliographie. Diese funktionalen Abschnitte entlasten die Autor_innen, indem sie schritt- bzw. abschnittsweise sicherstellen, dass keine für eine gelungene Rezeption notwendigen Informationen vergessen werden. Die wissenschaftliche Leserschaft geht zum Beispiel in der Regel davon aus, dass die in einer Untersuchung gewonnenen Daten valide sind. Damit sie sicherstellen kann, dass auch wirklich das gemessen wurde, was gemessen werden sollte, müssen die Autor_innen im

Aufsatz ihr methodisches Vorgehen genau beschreiben (vgl. Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 25-26). Die einzelnen textsortentypischen strukturellen Elemente sind daher „nicht formal begründet, sondern in ihrer Funktion“ (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 25). Eine strukturelle Textsortenspezifität kann sich aber nicht nur in der *Makrostruktur* eines Textes niederschlagen, also in der globalen Organisation eines Textes (Bachmann & Becker-Mrotzek 2017: 29), sondern auch in seiner *Mesostruktur* (vgl. Portmann-Tselikas 2011; 2018). Die mesostrukturelle (*mittlere*) Ebene eines Textes ist als Bindeglied zwischen der mikro- (*lokalen*) und makrostrukturellen (*globalen*) Ebene zu verstehen. Sie wird durch mesostrukturelle Elemente, sogenannte *Mesoelemente* oder *Teiltex*te, in denen ein kommunikativer Zweck mittels Texthandlungen erfüllt wird (Portmann-Tselikas 2018: 49), strukturiert (Portmann-Tselikas 2018: 34). Wissenschaftstypische Mesoelemente sind laut Portmann-Tselikas (2018: 50) *mehrstimmig*. Die Analyse der vorliegenden Arbeit erfolgt auf Basis dieses mesostrukturellen Konzepts von *Mehrstimmigkeit*, weshalb das Konstrukt in einem eigenen Kapitel ausführlich dargestellt wird.

Des Weiteren sind oft *bestimmte Inhalte* und *sprachliche Mittel* charakteristisch für eine Textsorte (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 26). Genauso wie die Textstruktur ergeben sich diese durch den kommunikativen Zweck der Textsorte. Gruber, Huemer und Wetschanow (2014: 26) fassen diese zwei Merkmale unter einem (dem dritten) textsortentypischen Charakteristikum zusammen, wobei es sich um zwei verschiedene Merkmale handelt und sie daher – analog zum zweiten Textsortenmerkmal – m. E. als eigenständige Merkmale zu behandeln wären. In Bezug auf den wissenschaftlichen Aufsatz können die verschriftlichten *Inhalte* stark variieren, insbesondere zwischen den zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen, aber auch innerhalb dieser. Ein Textsortenbeispiel, das sich aufgrund seiner inhaltlichen Merkmale gut beschreiben lässt, ist der (Kurz-)Bericht (Portmann-Tselikas 2011: 27). Er muss nämlich „eine bestimmte informatorische Leistung erbringen“, damit er sich als solcher erkennbar macht. Diese Leistung besteht in der Beantwortung der inhaltlich wichtigsten Fragen über ein Ereignis „(*quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quando*, weitere häufige Berichtselemente betreffen Schadensausmaß, Ereignisfolgen etc.)“ (Portmann-Tselikas 2011: 27).

Textsortentypische *Sprachlichkeit* äußert sich in „prototypische[n] Formulierungen etwa in Form von [...] Kollokationen oder lexikalischen Ausdrücken“ (Bachmann & Becker-Mrotzek 2017: 29). Der wissenschaftliche Aufsatz ist durch seinen „wissenschaftlichen Stil“ sprachlich markiert (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 26), weswegen er sich relativ schnell von anderen, nicht wissenschaftlichen Textsorten abgrenzen lässt.

Da mit wissenschaftlichen Aufsätzen jedoch nicht immer beziehungsweise nicht nur die Ziele der Erkenntnisgewinnung und -weitergabe im Vordergrund stehen, sondern auch individuelle Ziele verfolgt werden, lassen sich nicht alle textstrukturellen sowie sprachlichen Textmuster „vollkommen eindeutig aus den Handlungsstrukturen und Anforderungen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin ableiten“ (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 27).

Das vierte Textsortencharakteristikum nach Gruber, Huemer und Wetschanow (2014: 26) betrifft die *Rollenkonstellation* von Textsorten. Texte entstehen immer in einer bestimmten sozialen Situation. Dieser individuelle soziale und situative Kommunikationskontext beeinflusst den individuellen Text und welche Textsorte beim Schreiben verwendet wird (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 26). Textsorten sind mindestens an zwei Rollen gebunden, jener der Produzent_innen und jener der Rezipient_innen (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 26). Im Hinblick auf den wissenschaftlichen Aufsatz sind üblicherweise beide Rollen von Expert_innen besetzt (vgl. Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 26).

Ein weiteres Merkmal von Textsorten ist ihr *Erwerb* (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 26). Nachdem Textsorten innerhalb einer sozialen Gruppe über Zeit hinweg entwickelt und verwendet werden, müssen sie von neuen Mitgliedern vorerst erworben werden (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 26). Erst mit Textsortenwissen ausgestattete Mitglieder können an den kommunikativen Praktiken teilhaben. Der Erwerb der Textsorte *wissenschaftlicher Aufsatz* findet in der Regel an der Hochschule seinen Anfang, wo die Studierenden ihre ersten wissenschaftlichen Texte lesen und schreiben (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 26).

Als sechsten und letzten Punkt charakterisieren Gruber, Huemer und Wetschanow (2014: 26) die Textsorte als *abstrakt*. Textsorten sind „Abstraktionen von konkreten Texten“, das heißt, dass es zunächst konkrete Texte braucht, damit auf diesen aufbauend eine Textsorte mit ihren textsortentypischen Merkmalen induziert und abstrahiert werden kann (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 26). Diese Abstraktionen können sich aber mit der Zeit auch verändern. Eine Veränderung ist aber nur möglich, weil Texte „sowohl textsortentypische als auch situationstypische Merkmale“ aufweisen (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 26). Wären alle Texte zur Gänze textsortentypisch, also immer zweifelsfrei einer Textsorte zuzuordnen, käme es nie zu einer Adaption und/oder Modifikation.

Basierend auf diesen Textsortenkennzeichen kann nun das Genre VWA näher beleuchtet werden.

Der kommunikative Zweck der VWA

Um dem kommunikativen Zweck der VWA auf den Grund zu gehen, wird zunächst noch einmal auf die Bezeichnung ‚vorwissenschaftlich‘ eingegangen. Wie in Kapitel 3.2 kurz erwähnt, kann im Kontext der VWA mit diesem Ausdruck nicht die vom Duden (<https://www.duden.de/rechtschreibung/vorwissenschaftlich>) gegebene Bedeutung „nicht auf wissenschaftlicher Erforschung, sondern auf allgemeiner Erfahrung beruhend“ (auch zit. in Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 28) gemeint sein. Wie Gruber, Huemer und Wetschanow (2014: 28) treffenderweise darauf aufmerksam machen, hilft auch das Nomen *Vorwissen* bei der Begriffsbestimmung nicht weiter. Die VWA-Schreibenden sollen nämlich über ihre Erfahrungen und ihr Vorwissen hinaus eine Arbeit schreiben. Anders verhält es sich mit dem Präfix *vor-* (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 28). Dieses drückt laut Duden unter anderem ein zeitliches Verhältnis und „etwas als vorbereitend“ aus (https://www.duden.de/rechtschreibung/vor_).

Die ursprüngliche Bedeutung ‚vorwissenschaftlich‘ operiert mit der [zeitlichen] Bedeutung ‚vorgängig‘: In diesem Sinne gebraucht, empfinden wir das Präfix ‚vor‘ als Synonym für ‚jenseits‘ von etwas angesiedelt. Der Wissenschaft vorgängig ist die allgemeine Erfahrung, sie ist der wissenschaftlichen Erkenntnis vorgelagert, sie ist ihr Gegenteil, weil sie noch nicht zur Wissenschaft geworden ist. (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 28)

Aus diesem Grund ist *vorwissenschaftlich* am ehesten als *auf das Wissenschaftliche* und die VWA auf das *wissenschaftliche Arbeiten vorbereitende* zu verstehen (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 28). „In diesem Sinne ist das vorwissenschaftliche dem wissenschaftlichen Arbeiten vorgelagert, aber bereits in die Wissenschaft hineinreichend und damit eng mit Wissenschaft und ihren Ansprüchen verbunden“ (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 28). VWAs sind demnach insofern wissenschaftlichen Arbeiten ähnlich, als sie bestmöglich und ihren Ressourcen entsprechend versuchen, wissenschaftliche (Text-)Handlungen auszuführen (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 29).

Gruber, Huemer und Wetschanow (2014) gehen jedoch nicht auf den in der Handreichung (BMB 2016a: 9) formulierten Hinweis ein, dass VWAs im Gegensatz zum kommunikativen Zweck wissenschaftlicher Arbeiten nicht auf Erkenntnisgewinn abzielen. Dasselbe wird auf der VWA-Website (BMBWF 2019c) in den „FAQs zur VWA“ geschrieben und ergänzt, dass „der Nachweis, die wichtigsten Regeln der Wissenschaftlichkeit anwenden zu können“ im Vordergrund steht. Der kommunikative Zweck einer wissenschaftlichen Arbeit und einer VWA unterscheidet sich daher stark. Dieser lässt sich in Bezug auf die VWA m. E. am ehesten darin erkennen, ein abgegrenztes, fundiert recherchiertes Thema mittels eigener Fragestellungen in der Arbeit intertextuell und argumentativ darzustellen (vgl. BMB 2016a: 10). Dabei genügt es nicht, Informationen sachgerecht wiederzugeben, sondern die Schüler_innen müssen Wissensinhalte beurteilen und kritisch hinterfragen (BGBl. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 1), im Idealfall Zusammenhänge und Vernetzungen herstellen, Schlussfolgerungen ziehen und sich dadurch als *Vorwissenschaftler_innen* im Text positionieren.

Nichtsdestotrotz ist die VWA, um es mit den Worten von Gruber, Huemer und Wetschanow (2014: 27) auszudrücken, „eine auf dem ‚Reißbrett‘ entwickelte Textsorte“ (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 27), mit dem auf einen Kompetenzerwerb abgezielt wird. Dadurch ist der Zweck der VWA nicht in einem forschenden (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 31), sondern in einem didaktischen Kontext angesiedelt. Didaktisch problematisch dabei ist jedoch, dass im Rahmen dieser wissenschaftspropädeutischen Arbeit Kompetenzen nicht nur erworben und ausgebaut, sondern gleichzeitig geprüft werden (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 27).

Im Unterschied zu anderen Textsorten weist die VWA „keine soziale Gruppe und keine wiederkehrenden Problemsituationen [auf], zu deren Lösung sich die VWA als kommunikatives Muster herausgebildet hätte“ (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 27). Die Textsorte wurde nur zum Teil vorgegeben, weswegen die Schüler_innen als neu gegründete soziale Gruppe nun selbst Problemlösungsmuster entwickeln müssen (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 27).

Die Textstruktur der VWA

Die Struktur der VWA wird bis auf das Abstract gesetzlich nicht vorgegeben. Mittlerweile gibt es diesbezüglich jedoch viele Informationen auf der VWA-Website (BMBWF 2019c). Laut Gruber, Huemer und Wetschanow (2014: 27) ist die VWA-Struktur weniger funktional, sondern eher „formal begründet“. Sie argumentieren zu Recht, dass sich die VWA als wissenschaftspropädeutische Textsorte, in welcher „das ‚Erproben‘ wissenschaftlicher Handlungen“ eine vorrangige Funktion darstellt, durchaus durch wissenschaftsuntypische textstrukturelle Abschnitte kennzeichnen könnte, wie zum Beispiel „eine dem Übungskontext entsprechende Begründung für die Wahl der Literatur, ein Teil zur Darstellung und Auswahl einer empirischen Teilhandlung [...] und eine Reflexion dieser erstmals ausgeführten Handlungen“ (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 27).

Inhalte und sprachliche Mittel der VWA

Bei der Themenwahl sind den Schüler_innen keine Grenzen gesetzt, solange die Themen dem Bildungsziel der AHS entsprechen (BGBl. II Nr. 174/2012, § 7). In Bezug auf die in der VWA verwendete Sprache sollte kein wissenschaftsadäquater oder gar disziplinspezifischer Gebrauch erwartet werden, da der Erwerb wissenschaftstypischer Sprache nur unter gewissen Voraussetzungen, welchen die schulische Institution aufgrund fehlender Ressourcen nicht gerecht werden kann, stattfinden kann. Dieser Punkt wird zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal ausführlicher aufgegriffen. Stattdessen sollte es den VWA-Schreibenden ermöglicht werden, „einen eigenen [VWA-]Stil zu entwickeln“ (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 27).

Rollenkonstellation der VWA

Die Rollenkonstellation, die sich im Kontext der VWA ergibt, ist ziemlich unstrittig: die Schüler_innen nehmen als Produzent_innen „die Rollen der Geprüften ein“ und die Betreuungslehrpersonen als Rezipient_innen jene der Prüfer_innen (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 27).

Erwerb der VWA

Der Textsortenerwerb äußert sich in puncto VWA etwas anders. Üblicherweise wird das Wissen einer Textsorte innerhalb einer sozialen Gruppe „an neue Gruppenmitglieder weitergegeben“ (Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 28). Eine Wissensweitergabe und ein Voneinanderlernen unter Schüler_innen als soziale Gruppe ist nur sehr bedingt möglich, weil die Schüler_innen nach bestandener Prüfung die Schule verlassen. Entwickelte Problemlösungsmuster können jedoch auf indirektem Wege, zum Beispiel über die Betreuungslehrpersonen, an die neuen Gruppenmitglieder vermittelt werden, indem etwa gelungene VWAs als Textbeispiele oder Vorbilder in den Unterricht oder Betreuungsphasen eingebracht werden.

Abstraktion der VWA

Zum Zeitpunkt der Publikation von Gruber, Huemer und Wetschanow (2014) konnte noch keine Abstrahierung vorgenommen werden, weil es an konkreten Texten fehlte. Wetschanow (2018) kam diesem Forschungsdesideratum ein paar Jahre später nach. Im nächsten Abschnitt werden die wichtigsten Ergebnisse, welche die Textsorte VWA zum Teil abstrahieren, zusammengefasst.

3.4.2. Genreanalytische Erkenntnisse

Da vielen Schüler_innen sowie Lehrer_innen die Unterscheidung zwischen einer *vorwissenschaftlichen* und einer wissenschaftlichen Arbeit schwerfällt, verfolgt Wetschanow (2018) in ihrer Pilotstudie das Ziel, VWA-typische Merkmale in Abgrenzung zu wissenschaftstypischen Textsortenkennzeichen zu abstrahieren (Wetschanow 2018: 81-82). Sie stützt ihre Analyse auf ein Textkorpus von 19 VWAs, die zwischen 2014 und 2016

geschrieben wurden (Wetschanow 2018: 83). In der Studie werden formale und intertextuelle Merkmale untersucht, anschließend methodische Aspekte fokussiert und zuletzt VWA-Einleitungen und -Schlüsse jeweils einer Moveanalyse unterzogen (Wetschanow 2018: 83).

Im Hinblick auf die Makrostruktur der VWAs konnte sie feststellen, dass alle Texte ein Titelblatt, Abstract und Inhaltsverzeichnis enthalten und die jeweiligen Hauptteile in „hierarchisch organisierte Kapitel“ strukturiert sind (Wetschanow 2018: 85). Außerdem gliedern sich die Hauptteile in erkennbare Einleitungen, Mittelteile und Schlüsse (Wetschanow 2018: 85). Abweichungen von wissenschaftlichen Textsorten zeigen sich im Rückgriff auf wissenschaftsuntypische, visuelle Elemente beziehungsweise im Einsatz dieser grafischen Mittel an in wissenschaftlichen Texten unüblichen Stellen, wie zum Beispiel dem Titelblatt (Wetschanow 2018: 85-86). Im Vergleich zu wissenschaftlichen Texten fällt die häufige Zergliederung des VWA-Hauptteils in Kapitel auf, welche an „Kapitel-ist-gleich-Absatz-Strukturen“ erinnert, aber auch Ein-Satz-Paragraphen kommen in vielen VWAs vor (Wetschanow 2018: 86). Ein weiteres textstrukturierendes Merkmal zeigt sich in der häufigen Verwendung von Listen (Wetschanow 2018: 86).

Kennzeichnend für die Intertextualität der untersuchten VWAs sind innovative Zitiersysteme, die entweder in einer Fußnote oder im Text am Anfang oder am Ende eines Kapitels „als Einheit für ihren Quellbeleg das Kapitel wählen“ (Wetschanow 2018: 86). Die zitierten Passagen stammen aus unterschiedlichsten Informationsquellen, die von Ted-Talks über Ratgeberliteratur bis hin zu Dissertationen und wissenschaftlichen Aufsätzen reichen (Wetschanow 2018: 86). Interessanterweise scheint die Wahl der Informationsquellen einen Einfluss auf die in der VWA verwendete Sprache zu haben (Wetschanow 2018: 87).

Wetschanow (2018: 87) stellt im Vergleich zu wissenschaftlichen Texten einen „marginalen Methodenbezug in den VWAs“ fest, so wird etwa in keiner der Arbeiten die ausgewählte Methode beschrieben. Solch ein Umgang mit Methoden könnte daher als VWA-typisches Merkmal abstrahiert werden.

Die Move-Analyse der Einleitung hingegen zeigt, dass in den VWA-Einleitungen durchwegs wissenschaftsähnliche, einleitende Züge erfüllt werden: Sie etablieren das Thema, formulieren eine oder mehrere Fragen und stellen die Arbeit sowie den Aufbau vor (Wetschanow 2018: 92). Jene Einleitungen, bei denen dies nicht der Fall ist, lassen sich „mit dem Einfluss der ministeriellen Instruktionen erklär[en]“ (Wetschanow 2018: 92). Der größte Unterschied zwischen wissenschaftlichen und vorwissenschaftlichen Einleitungen offenbart sich wohl im Wegfall des Aufzeigens einer Forschungslücke (Wetschanow 2018: 96), was aber nicht sonderlich überrascht, da die Schüler_innen im Rahmen ihrer VWAs in der Regel keine neuen Erkenntnisse generieren (sollen). Stattdessen scheinen sie „die Funktion von VWAs darin [zu] sehen, eine für sich selbst interessante Wissenslücke zu schließen“ (Wetschanow 2018: 96).

Bezüglich der Schlussteile kann Ähnliches festgehalten werden: Zentrale, wissenschaftstypische Züge werden größtenteils realisiert, wobei „[a]n die Stelle des forschenden [...] das persönliche Erkenntnisinteresse [tritt], welches insbesondere in der Reflexion des persönlichen Wissenszuwachses seinen Ausdruck findet“ (Wetschanow 2018: 99).

Aufgrund dieser Analyseergebnisse kann nun ein besseres Bild davon gemacht werden, wie die Textsorte VWA konkret realisiert wird, welchen kommunikativen Zweck die Schreibenden (und implizit durch den Einfluss des Betreuungsfaktors auch die Betreuungslehrpersonen) in den VWAs sehen und umsetzen, welche Gemeinsamkeiten die Realisierungsformen aufweisen und inwiefern sie von wissenschaftstypischen Genres abweichen. All diese Informationen können dabei helfen, das Genre zu beschreiben und zu festigen. In Hinsicht auf die analysierten, wissenschaftsuntypischen Realisierungsformen macht Wetschanow (2018: 100) auf eine didaktisch bedeutsame Frage aufmerksam: „Soll man die Dinge jenseits der Wissenschaftlichkeit zu ‚Fehlern‘ gerinnen oder soll man die Abweichungen zum Programm werden lassen?“. Im ersten Fall kann die VWA „nie genügen, muss sie defizitär bleiben“ (Wetschanow 2018: 100-101), und zwar so lange, bis sie wissenschaftlichen Anforderungen entspricht. Sollten Abweichungen jedoch für eine Textsortenbeschreibung hergenommen werden, könnten daraus textsortenunterstützende und -festigende Maßnahmen getroffen werden, wie etwa die

Konkretisierung des kommunikativen VWA-Zwecks als Erarbeitung eines Themenbereichs, für den die Schüler_innen Interesse zeigen, und eine obligatorische Offenlegung und Reflexion dieses Interesses in der Arbeit (Wetschanow 2018: 101).

Während in diesem Abschnitt die VWA aus einer Genreperspektive betrachtet wurde, wird im nächsten Kapitel eine weitere Sichtweise auf (vor-)wissenschaftliche Texte thematisiert.

4. Sprachzentrierte Zugänge

Da sich die Musterhaftigkeit wissenschaftlicher Texte – die Beantwortung der Frage danach, was einen wissenschaftlichen Text als *wissenschaftlich* kennzeichnet – nicht aufgrund ihrer Inhalte manifestiert, muss sie anderweitig bestimmt werden. Daher bieten sich zum einen sprachzentrierte und zum anderen (text-)strukturell-orientierte Ansätze an, diese Musterhaftigkeit zu untersuchen. Erstere werden am Beispiel der *Allgemeinen Wissenschaftssprache* und der *Textprozeduren* in diesem Kapitel erläutert. Der für die Untersuchung der vorliegenden Arbeit gewählte Zugang grenzt sich bewusst von diesen Ansätzen ab. Die Gründe hierfür werden in Kapitel 5 gegeben.

4.1. Ehlichs Konzept der Alltäglichen Wissenschaftssprache

In den letzten Jahren hat das Forschungsinteresse hinsichtlich der wissenschaftlichen *Sprachlichkeit* zugenommen (Schindler, Rosell & Gleis 2018: 105). Textsprache war aber auch davor schon Gegenstand der Forschung, insbesondere der Fachsprachenforschung, die in den dreißiger Jahren als Teildisziplin der Sprachwissenschaft ihre Anfänge findet (Eckardt 2000: 5). Forschungsschwerpunkte wurden insbesondere auf terminologische Aspekte gesetzt, weshalb „lange Fachsprache überhaupt weitgehend mit Terminologie gleichgesetzt wurde“ (Eckardt 2000: 5). Ehlich kritisiert diese „Terminologiefixierung“ und plädiert stattdessen dafür, „die Aufmerksamkeit auf das zu richten, was sozusagen ‚zwischen den Fachtermini‘ steht“ (Ehlich 1999: 8), nämlich auf zentrale, sprachliche Mittel, „derer sich die Wissenschaften [Plural!] unumgänglich bedienen“ (Ehlich 2007a: 382). Auf dieser Kritik aufbauend entwickelte Konrad Ehlich sein Konzept der *Alltäglichen Wissenschaftssprache* (AWS), das auch unter dem Terminus ‚Wissenschaftliche Alltagssprache‘ bekannt ist (Ehlich 2007a: 104).

Die AWS versteht er als „ein Ensemble sedimentierten wissenschaftlichen Wissens“ (Ehlich 2018: 16). Dieses *Sprachwissen* „verdankt sich der neuzeitlichen Wissensentwicklung, die sich von der mittelalterlichen Wissenschaftsform her, der scholastischen Wissenschaft, ausgebildet hat“ (Ehlich 2018: 16). Während die Scholastik sich insbesondere dem antiken rhetorischen Verfahren der Deduktion bedient und somit Wissen *organisiert*, stellt die neuzeitliche Wissenschaft die *Innovation* von Wissen in den Vordergrund (Ehlich 2018: 16). In der modernen Wissenschaftskultur wird nicht nur die Wissenschaft selbst als Prozess konzipiert, sondern auch die Wirklichkeit (Ehlich 2018: 17). „Destabilisierung, Umbruch, Modifikation und Fluktualität sind Leitmodelle für das, wofür wissenschaftliche Textualität steht“ (Ehlich 2018: 17). Eine Voraussetzung für die Generierung neuen Wissens ist demnach das Infragestellen von Wissen, das sich als ‚wahr‘ und ‚gültig‘ etabliert hat. Neues Wissen muss daher erst textuell „erstritten“ werden.

Die Anforderungen, welche Wissensinnovation mit sich bringt, können Ehlichs (2018: 17) Argumentation folgend mit den herkömmlich verwendeten rhetorischen Formen der Antike nicht länger erfüllt werden. Stattdessen bedarf die moderne *Eristik*, das wissenschaftliche Streitgespräch, anderer schriftsprachlicher Kommunikationsformen, etwa des „explorative[n] Argumentieren[s]“, einer Argumentationsform, welche sich an der „Sache“ orientiert (Ehlich 2018: 17). Solche wissenschaftliche Kommunikationsformen sind Formen textueller Schriftlichkeit und bedienen sich der AWS (Ehlich 2018: 17), die auf der Alltagssprache aufbaut und alltagssprachliche Mittel auf wissenschaftliche Zwecke hin adaptiert (vgl. Ehlich 1999: 10).

Die AWS als sedimentiertes Sprachwissen ist komplex und schwer an der Textoberfläche zu finden, da sie „geradezu in den Mantel ihrer Alltäglichkeit eingehüllt“ ist (Ehlich 1999: 10). Ehlich (2018: 17) stellt die AWS am Beispiel der Modalisierung dar. Mit Modalisierungsformen kann in wissenschaftlichen Texten auf den Stellenwert einer Aussage verwiesen werden (Ehlich 2018: 17). So wird beispielsweise mit dem Ausdruck ‚scheinbar‘ im Gegensatz zu ‚deutlich‘ der Gehalt einer Aussage „diskreditiert, aus dem Bereich möglichen Wissens eliminiert“, denn wenn etwas ‚scheinbar‘ ist, *ist* es noch nicht (Ehlich 2018: 17). An diesem Beispiel lassen sich auch die Eristizität und Prozesshaftigkeit wissenschaftlicher Texte und deren Sprache, welche die moderne Wissenschaftskultur mit

sich bringt, erkennen. Der Erwerb der AWS, der ein „Lernen durch Lesen“, aber insbesondere ein Lernen durch explizite, produktive Aufgaben erfordert (Ehlich 2018: 19), stellt aufgrund der Komplexität und Unauffälligkeit der AWS laut Ehlich (2018: 28-29) insbesondere für Schreibende mit DaZ eine große Herausforderung dar. Aber auch Muttersprecher_innen sind im „mühsamen“ Erwerbsprozess auf „Übung und Kritik (bis hin zur Korrektur)“ angewiesen (Ehlich 2018: 29).

Auf der Annahme beruhend, dass mit Sprachen *gehandelt* wird, realisieren sich sprachliche Prozeduren, die kleinsten Einheiten von Sprachhandlungen, in konkreten, sprachlichen Äußerungen (Ehlich 2018: 28). Der Terminus ‚Prozedur‘ verweist auf die Prozesshaftigkeit schriftsprachlichen Handelns. Diese Prozeduren können den kommunikativen Zwecken entsprechend *Feldern* – Ehlich hat in Anlehnung an Bühlers Feldtheorie ein Fünffeldermodell entwickelt (vgl. z. B. Ehlich 2007b) – zugeordnet werden (Ehlich 2018: 28).

Der prozedurale Ausdruck wird ebenfalls im Konzept der Textprozeduren verwendet, begrifflich sind die zwei homonymen Ausdrücke aber zu unterscheiden, wie im nächsten Abschnitt aufgezeigt wird.

4.2. Konzept der Textprozeduren

Genauso wie Ehlich stützt sich Helmuth Feilke (z. B. Feilke 2003) in seiner Forschung auf sprachliche Phänomene, die über fachsprachliche Termini hinausgehen, und zwar auf sogenannte *Textprozeduren* (TPs). Seine konzeptuellen Überlegungen werden im Folgenden exemplarisch an einem von ihm durchgeführten Textexperiment (Feilke 2003: 210ff.) dargestellt.

Zunächst kondensierte er drei Texte aus jeweils unterschiedlichen Textsorten zu einer Reihe von Ausdrücken, wobei die Reihenfolge dieser Ausdrücke unverändert blieb (Feilke 2003: 210). Diese Ausdrucksreihen, die in der Tabelle 4 repräsentiert sind, legte er Studierenden diverser Studienrichtungen und aus unterschiedlichen Semestern mit der Aufgabe vor, „Hypothesen zum mutmaßlichen Kontext anzustellen“ (Feilke 2003: 210). Die

Proband_innen sollten anhand dieser Ausdrücke das jeweilige potenzielle Textthema, die Textfunktion und den Textkontext erschließen (Feilke 2003: 210-211).

Tabelle 4. Feilkes (2003: 211) Textbeispiele des Textexperiments

Text 1	Text 2	Text 3
...Durchzug von... ...weitgehend trocken... ...vereinzelt...	...auf den Trümmern errichtet... ...Sorgen und Mühen... ...am Markt bestehen... ...vorbildliche Zusammenarbeit... ...Die Konkurrenz schläft nicht... ...das Tanzbein schwingen... ...erhebe mein Glas...	...bisher kaum wahrgenommen... ...werden herausgestellt... ...Anhand sogenannter... ...werden kontrastiert... ...es zeigt sich...

Die Ausdrücke aus Text 1 sind einem Wetterbericht entnommen, jene aus Text 2 einer Musterrede, die im Rahmen eines Betriebsjubiläums gehalten werden könnte, und Text 3 gibt eine Reihe von Ausdrücken aus einem wissenschaftlichen Abstract wieder (Feilke 2003: 211).

Studierende mit DaZ hatten trotz umfassender Deutschkenntnisse sichtbar größere Probleme als Studierende mit DaE, Textthema, -funktion und -kontext zu induzieren (Feilke 2003: 211). Dem Großteil der Probandinnen mit DaE gelang es, bezüglich der Texte 1 und 2 weitgehend richtige Schlussfolgerungen zu ziehen. Signifikante Unterschiede zeigten sich hinsichtlich des dritten Textes: Während es im Studium fortgeschrittenen Studierenden relativ einfach fiel, den Text im wissenschaftlichen Kontext zu verorten, hatten Studienbeginner_innen damit große Schwierigkeiten (Feilke 2003: 211).

Die Relevanz dieses Textexperiments zeigt sich in der „komplexe[n] textbezogene[n] Ordnungs- bzw. Konstruktionsleistung“ auf der Basis von Ausdrucksreihen, denen „beinahe alles, was nach den Lehrbüchern der Textlinguistik die linguistische Substanz von Texten ausmacht“, fehlt, wie zum Beispiel „Satzcharakter“ und kontextuelle Informationen (Feilke 2003: 212). Trotz dieser Dekontextualisierung war es denen Studierenden durchaus

möglich, Textthema, -funktion und -kontext zu erschließen. Aus dieser Konstruktionsleistung kann daher geschlossen werden, dass sich – Bezug nehmend auf Text 3 – wissenschaftliche Texte durch konventionalisierte domänentypische sprachliche Mittel als solche qualifizieren lassen.

Solch konventionalisierte wissenschaftstypische Sprachelemente sind Realisierungsformen von *Textprozeduren*, die zunächst von Feilke als ‚literale Prozeduren‘ und als ‚Textroutinen‘ (z. B. 2010) bezeichnet wurden. Schlussendlich hat sich für Feilke (2014: 11, Hervorhebung i. Original) der Terminus ‚Textprozedur‘ (TP) bewährt, denn er „hebt mit ‚Prozedur‘ die Mittlerstellung zwischen dem Prozess- und dem Produktaspekt des Schreibens hervor und macht deutlich, dass es um eine auf *Texte* und deren Komponenten bezogene Kompetenz geht“. Diese Mittlerstellung ist in Abbildung 2 visualisiert.



Abbildung 2. Das Verhältnis der (Text-)Prozedur zu (Text-)Prozess und (Text-)Produkt (Feilke 2014: 20)

TPs sind „komplexe Zeichen“, auf welche zurückgegriffen werden kann, um eine bestimmte Texthandlung auszuführen (Feilke 2014: 23). In Anlehnung an den Handlungsbegriff differenziert Feilke (2014: 24-25) zwischen Prozedurausdrücken, Handlungsschemata, Texthandlungstypen und Textsorten. *Handlungsschemata* werden mithilfe von TPs ausgeführt und als *Prozedurausdrücke* im Text realisiert. Daher kann durch einen sprachlichen, prozeduralen Ausdruck ein Handlungsschema indiziert werden (Feilke 2014: 23). In einem Text realisierte (Sub-)Handlungsschemata, wie zum Beispiel das Zitieren oder Positionieren, weisen hingegen auf ein umfassenderes Handlungsschema oder auch einen *Texthandlungstypen* (Feilke 2014: 25) hin. Texthandlungstypen, wie etwa das Erzählen oder Berichten, geben wiederum Aufschluss über die *Textsorte* (Feilke 2014: 25). Diese vier Begriffe systematisiert Feilke (2014: 25-26) in einem vierstufigen Analysemodell (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5. Vierstufiges Analysemodell von Textprozeduren (Feilke 2014: 26)

		Textprozeduren	
A) Textsorte	B) Texthandlungstyp	C) Handlungsschema	D) Prozedurausdrücke
Privater Brief (Schulaufsatz) (Kommentar) (Wiss. Artikel) (etc.)	Argumentieren (Anrede) (Vorstellung) (etc.)	Positionieren	<i>Ich finde, dass ... meiner Meinung nach ... meines Erachtens ... m. E. ...</i>
		Begründen und Schließen	<i>weil ... deshalb ... aus diesen Gründen ... infolgedessen ...</i>
		Konzedieren	<i>Zwar ..., aber ... einerseits ... andererseits ... wenn auch ..., so doch ...</i>
		Modalisieren	<i>möglicherweise... ggf. ... könnte man ja vielleicht... wäre zu überlegen ob, ...</i>

Die Relationen zwischen den einzelnen Begriffen können als *Indem*-Relationen bezeichnet werden (Feilke 2014: 24), wie im folgenden Beispiel dargestellt: In einem wissenschaftlichen Aufsatz (Textsorte) wird argumentiert (Texthandlungstyp), *indem* die Schreibenden unter anderem intertextuelle Bezüge herstellen, *indem* sie sprachliche Mittel (Prozedurausdrücke), wie zum Beispiel *XY zu Folge*, verwenden. Um diese Indem-Beziehung hervorzuheben, wurden die einzelnen Kategorien in Tabelle 5 durch Farbabstufungen gekennzeichnet.

Neben unterschiedlichen Akzentuierungen – bei Ehlich sind dies vor allem die Prozesshaftigkeit und Eristik wissenschaftlicher Texte – scheinen sich die Konzepte der AWS und TP's insbesondere in Bezug auf Systematisierungsvorschläge zu unterscheiden. In der Essenz, nämlich der Zweckhaftigkeit und Funktionalität von sprachlichem Material, sind die Konzepte weitgehend übereinstimmend.

Eine grobe Systematisierung von TPs kann hinsichtlich der in Tabelle 5 genannten Begriffe (A-C) sowie in Bezug auf die Handlungsdomäne (z. B. das *wissenschaftliche* Argumentieren vs. *juristische* Argumentieren) erfolgen (vgl. Feilke 2010: 13). Decker und Siebert-Ott (2018: 199) stützen sich in ihrem Förderkonzept beispielsweise auf diskursstrukturierende Prozeduren, welche sie als „wissenschaftliche[] Textprozeduren, die man in besonderem Maße benötigt, um an einem wissenschaftlichen Diskurs schreibend erfolgreich partizipieren zu können“ definieren. Zu diskursstrukturierende TPs zählen sie etwa intertextuelle TPs (z. B. „*X stellt die These auf, dass...*“) und Positionierungsprozeduren (z. B. „*Meines Erachtens*“) (Decker & Siebert-Ott 2018: 199).

Feilke (2014: 23) betont, dass sich der Erwerb von TPs nicht im Auswendiglernen wissenschaftstypischer Prozedurausdrücke vollzieht, sondern dass eine kompetente Verwendung dieser das *Verstehen* der funktionalen Zusammenhänge voraussetzt. Damit dieser Verstehensprozess gelingt, soll eine textprozedurale Didaktik sowohl die Ausdrucksseite (Mikrostruktur) als auch die mittlere Ebene (Mesostruktur) eines Textes in den Blick nehmen, und zwar in gleichem Maße („*joint attention*“) (Feilke 2014: 28). Rezeptive Erfahrungen sind für die Aneignung von TPs daher unerlässlich, sie „setzt eine entsprechende literale Erfahrung voraus“ (Feilke 2010: 4). Anhand Rezeptionserfahrungen steht den Schreibenden „prozedurale[s] Sprach- und Textwissen[]“ zunächst implizit zur Verfügung (Feilke 2014: 26). Dieses Wissen muss dann in einem zweiten Schritt den Lernenden mittels produktiver Aufgaben explizit verfügbar gemacht werden (Feilke 2014: 26).

Lernen (mitunter im Sinne von Erwerben) und *Lesen* stehen dabei in einem engen Wechselverhältnis. Auf der einen Seite ermöglichen rezeptive Erfahrungen den Erwerb von TPs, auf der anderen Seite erleichtern erworbene TPs als „sprachliche Werkzeuge“ (Rüßmann et al. 2016: 44) die Rezeption, indem sie zu füllende „Leerstellen“ im Leseprozess eröffnen. Ähnliches gilt in Hinsicht auf den Schreibprozess, im Rahmen dessen die Schreibenden die Leerstellen mit konkreten Inhalten füllen (Rüßmann et al. 2016: 44). Demzufolge haben TPs als ‚sprachliche Werkzeuge‘ und ‚Textbausteine‘ (vgl. z. B. Bachmann & Feilke 2014 [Buchtitel & Zusammenfassung auf Buchrückseite]) textkonstituierenden Charakter, sowohl aus der Perspektive der Lesenden als auch aus

jener der Schreibenden. Wie eine textprozedurale Didaktik umgesetzt werden kann, wird im nächsten Kapitel gezeigt.

4.3. Textprozedurenorientierte Studie

Im folgenden Abschnitt wird ein von Bushati et al. (2018) durchgeführtes Forschungsprojekt vorgestellt, das sich auf das Konzept der TPs stützt. Eine Auseinandersetzung mit dieser Studie ist aus dreifacher Sicht für die vorliegende Arbeit relevant. Zum einen soll im nächsten Kapitel darauf aufbauend die Relevanz der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit erläutert und zum anderen daran abgrenzend die Wahl des für die Untersuchung der vorliegenden Arbeit gewählten Zugangs (mit-)begründet werden. Des Weiteren verweisen die in der Studie gewonnenen Erkenntnisse auf sprachliche Werkzeuge, mit welchen Schüler_innen vor dem Beginn der VWA ausgestattet sind. Dies wiederum ermöglicht eine bessere Einschätzung dessen, was im Rahmen der VWA (sprachlich) zu erwarten ist, was sich bei der späteren Analyse der zu untersuchenden VWAs als hilfreich erweisen könnte.

Das Forschungsprojekt *Wissenschaftliches Schreiben. Die textlinguistische und erwerbstheoretische Bedeutung von wissenschaftlichen Textprozeduren* wurde vom Fachdidaktikzentrum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät Graz (Schmölzer-Eibinger 2018: 57) unter der Leitung von Schmölzer-Eibinger und der Mitarbeit von Ebner, Bushati und Fanta (Universität Graz [I]) durchgeführt und von der Österreichischen Nationalbank als dreijähriges Projekt finanziert (Bushati et al. 2018: 6). Eine kurze Beschreibung des Projekts und eine Zusammenfassung der Ergebnisse finden sich auch auf der Website der Universität Graz (s. Universität Graz [II]; [III]).

Mit der Studie verfolgen Bushati et al. (2018: 13) zwei Ziele: Einerseits sollte der Stand der wissenschaftlichen Textkompetenz von Schüler_innen der 11. Schulstufe erhoben werden und andererseits lag die Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines didaktischen Konzepts zur Förderung dieser Kompetenz mittels einer Interventionsstudie im Forschungsinteresse. Dem Forschungsprojekt liegt im Kontext der VWA die Annahme zugrunde, dass Schreibende für das Verfassen wissenschaftlicher Texte auf wissenschaftliche Textkompetenz angewiesen sind (vgl. Bushati et al. 2018: 5). Sowohl die

Kompetenzerhebung als auch die mögliche Förderung der wissenschaftlichen Textkompetenz basieren auf dem Konzept der TPs (Bushati et al. 2018: 13).

Die Erhebung der wissenschaftlichen Textkompetenz erfolgte im Rahmen eines Prätests, an dem alle Proband_innen teilnahmen, die Intervention wurde anschließend mittels eines Posttests evaluiert (Bushati et al. 2018: 7). Die zweite Testung fand einen Monat nach dem Interventionsende statt (Bushati et al. 2018: 102). An der Studie nahmen insgesamt 66 Schüler_innen aus jeweils zwei Klassen aus drei österreichischen Schulen teil (Bushati et al. 2018: 72). Für die Interventionsstudie wurden die Proband_innen in eine Interventions- (30 Schüler_innen) und Kontrollgruppe (36 Schüler_innen) eingeteilt (Bushati et al. 2018: 72). Die Gruppierung erfolgte klassenweise, das heißt dass pro Schule eine Interventions- und eine Kontrollklasse identifiziert wurden (Bushati et al. 2018: 72).

Die Intervention umfasst 12 Einheiten und ist in vier Module gegliedert, die jeweils aufeinander aufbauend unterschiedliche Themen fokussieren (Bushati et al. 2018: 20):

- das wissenschaftliche Referieren (Modul A)
- das Darstellen einer Kontroverse (Modul B)
- das wissenschaftliche Einleiten (Modul C)
- das Schreiben einer Kontroverse (Modul D)

Das Design des didaktischen Konzepts beinhaltet sowohl rezeptive als auch semi- und produktive Aufgaben in einem vorrangig materialgestützten Setting, die als Einzel- sowie Partner_innen- und Gruppenarbeiten konzipiert wurden (Bushati et al. 2018: 17ff.). Die Aufgaben sind wohl durchdacht, sie berücksichtigen die textuelle Ausdrucks- (*Wie macht die / der Autor_in das?*) und Handlungsseite (*Was tut die / der Autor_in im Text?*) und sind nachvollziehbar sequenziert.

Wie an den Modulen zu erkennen ist, wurden bei der Intervention insbesondere TPs fokussiert, die für Kontroversentexte und wissenschaftliche Einleitungen typisch sind (Bushati et al. 2018: 81ff.). In Bezug auf *Kontroversentexte* sind das insbesondere diskursive Referierprozeduren – „diskursives Referieren“ umfasst ein Referieren, das über die Wiedergabe eines Inhalts hinausgeht, indem es anderen Inhalten (oder Positionen) gegenüberstellend diskutiert wird (Bushati et al. 2018: 84) – und darauf aufbauende Positionierungsprozeduren (Bushati et al. 2018: 86), aber auch einleitende TPs zur

diskursiven Verortung des Themas wurden in der Analyse der Kontroversentexte mitberücksichtigt (Bushati et al. 2018: 83). TPs, auf die üblicherweise *in wissenschaftlichen Einleitungen* zurückgegriffen wird, werden von Bushati et al. (2018: 55) als „Einleitungsprozeduren“ bezeichnet.

Eine Analyse der Schüler_innentexte, die im Rahmen der Module B-D kooperativ geschrieben wurden, gibt Aufschluss über die „unmittelbare Wirkung der Intervention“ (Bushati et al. 2018: 91). Diese zeigt, dass die Lernenden in der Intervention kennengelernte Prozedurausdrücke häufig und zum Teil auch kontextuell passend in ihren Texten einsetzen konnten (Bushati et al. 2018: 91 ff.), wobei in vielen Fällen Prozedurausdrücke zwar funktional angemessen verwendet wurden, aber inhaltlich noch nicht (Bushati et al. 2018: 58, 71). Weitere Schwierigkeiten schienen die Schüler_innen bei der Rezeption wissenschaftlicher Texte zu haben (Bushati et al. 2018: 38, 112). Bushati et al. (2018: 38) stellten fest, „dass die Schülerinnen und Schüler trotz sprachlicher und inhaltlicher Entlastung Probleme hatten, den Text [von Steinhoff, auf den sich die Aufgabe stützt] bzw. die Position von Steinhoff zu verstehen“.

Eine Herausforderung für die Schüler_innen stellte vor allem die Positionierung im Rahmen des Kontroversentextes dar: Anstatt die „Position zum *Diskurs*“ auszudrücken, wurde „in den Texten die Position zum *Thema*“ zum Ausdruck gebracht, wie an einem Beispiel gezeigt werden soll (Bushati et al. 2018: 87, Hervorhebung i. Original). Das Beispiel stammt aus einem Kontroversentext, der im Rahmen der zweiten Testung (Posttest) durchgeführt wurde (Bushati et al. 2018: 87):

Meiner Meinung nach sind diese geschlechtlichen Unterschiede gleichgewichtig auf biologische Veranlagung und Erziehung beziehungsweise Umweltfaktoren zurückzuführen.

Weil solche Meinungsbekundungen wissenschaftsuntypische Texthandlungen sind, hätten die darin realisierten TPs keine Aufschlüsse über eine domänenspezifische Passung geben können, welche wiederum dem Konstrukt wissenschaftlicher Textkompetenz von Bushati et al. (2018: 14) zugrunde liegt. Aus diesem Grund wurden solche Positionierungsprozeduren als Indikatoren sowohl von der Wirksamkeitsmessung der Intervention als auch von der Kompetenzerhebung ausgeschlossen (vgl. Bushati et al.

2018: 87). Wie viele Schüler_innen, wenn überhaupt, eine diskursive Positionierung textuell erarbeiten konnten, wird nicht erwähnt.

Um die Wirksamkeit der Intervention festzustellen, wurden Prozedurausdrücke aus den im Prä- und Posttest geschriebenen Lerner_innentexten zunächst kodiert, indem sie abstrahiert, also „aus ihrem textuellen Umfeld herausgefiltert“ und somit „von der Proposition gelöst“ (Bushati et al. 2018: 87), wurden. In Anlehnung an Steinhoffs (2007) Entwicklungsmodell wissenschaftlicher Textkompetenz (Bushati et al. 2018: 17) wurde die Domänentypik der sprachlichen Realisierungsformen der TPs anschließend bestimmt (Bushati et al. 2018: 88). Die dadurch erhobenen Daten wurden quantifiziert und statistisch ausgewertet (Bushati et al. 2018: 91).

Zu erwarten wäre gewesen, dass die Testgruppe aufgrund der Intervention domänenspezifische Prozedurausdrücke häufiger verwenden als die Kontrollgruppe. Aufgrund der Daten konnte jedoch kein signifikanter Effekt festgestellt werden. Daraus schließen Bushati et al. (2018: 111), dass der Erwerb wissenschaftlicher TPs mehrfacher literaler Erfahrungen bedarf, damit die textprozedurale Verwendung von den Lernenden routiniert werden kann – dafür müsste wissenschaftliche Kompetenz „über die gesamte Oberstufe hinweg“ systematisch gefördert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vielversprechende Intervention zwar unmittelbar auf die wissenschaftssprachlichen Fähigkeiten der Schüler_innen wirkte, aber keine signifikanten nachhaltigen Effekte erzielte.

Nachdem das textprozedurenorientierte didaktische Konzept erläutert und die Ergebnisse der Intervention umrandet wurden, wäre es naheliegend, an dieser Stelle auf die Erhebung der wissenschaftlichen Textkompetenz näher einzugehen, schließlich zielte das Forschungsprojekt auch darauf ab, „den Stand der wissenschaftlichen Textkompetenz von Schülerinnen und Schülern in der 11. Schulstufe zu erheben“ (Bushati et al. 2018: 6). Die Darstellung des methodischen Vorgangs und der Ergebnisse im Kontext dieses Forschungsziels müssen jedoch kurz ausfallen, da Bushati et al. (2018) im Vergleich zu den detaillierten Erläuterungen des didaktischen Konzepts dieses Vorhaben in geringerem

Ausmaß und weniger explizit beschreiben. Es ergeben sich einige Fragen, welche einer Auseinandersetzung bedürfen.

Das prinzipielle „Dilemma“, dem Kompetenzmessungen unterworfen sind, ist unumstritten (z. B. Böhme et al. 2017: 55; Weinzierl & Wrobel 2017: 223): Kompetenzen lassen sich nicht direkt *messen* bzw. beobachten. Diese Nicht-Beobachtbarkeit „betrifft nicht nur die im engeren Sinne kognitiven Prozesse, sondern auch Phänomene wie etwa Motivation, Emotionen oder Intentionen de[r] Schreibenden“ (Weinzierl & Wrobel 2017: 223).

Kompetenzen sind „als latente Konstrukte“ zu verstehen, deren Ausprägungen daher nicht unmittelbar gemessen, sondern lediglich mittelbar *erschlossen* werden können (Böhme et al. 2017: 55).

Im Kontext einer Kompetenzmessung – bzw. besser gesagt *Kompetenzerhebung* – gilt zunächst zu fragen, welche Kompetenz und welcher Aspekt dieser überhaupt untersucht werden soll. „In der Bildungsforschung wird häufig zwischen Kompetenz*nivea*umodellen [auch Kompetenz*stufen*modellen] und Kompetenz*struktur*modellen [sowie Kompetenz*entwicklung*smodellen] unterschieden“ (Böhme et al. 2017: 55, Hervorhebung i. Original). Kompetenzniveaumodelle identifizieren skalierte Kompetenzniveaus gemäß einer Aufgabenschwierigkeit, für deren Überwindung die Notwendigkeit einer Kompetenzausprägung angenommen wird (vgl. Wirtz 2019). Mithilfe eines Kompetenzstufenmodells kann daher eine erschlossene Kompetenzausprägung einem Niveau zugeordnet und gegebenenfalls nach wiederholter Messung ein Kompetenzzuwachs festgestellt werden (vgl. Wirtz 2019). Der Beurteilungsraster der VWA (s. Kap. 3.3) nähert sich mit den einzelnen Erfüllungsgraden einem Kompetenzstufenmodell an. Ein Kompetenzentwicklungsmodell hingegen sagt weniger aus, inwiefern ein Kompetenzniveau erreicht wurde, sondern welchem Entwicklungsstadium eine Kompetenzausprägung zugeordnet werden kann. Demgegenüber bilden Kompetenzstrukturmodelle die „dimensionale[] Struktur von Kompetenzen“ ab (Wirtz 2019), wie zum Beispiel Subkompetenzen oder andere Komponenten einer Kompetenz. Sie sind daher eher inhaltsorientiert. Ein Beispiel eines Kompetenzstrukturmodells ist das von Weinert (2001) entwickelte Kompetenzmodell (s. Kap. 2.1), welches die inhaltlichen Strukturen oder Komponenten einer Kompetenz

darstellt. Für die Entwicklung oder auch Modifikation eines Kompetenzmodelles, muss es in einem ersten Schritt theoretisch modelliert und in einem zweiten Schritt empirisch überprüft werden (Wirtz 2019).

Eine empirische Kompetenzmessung setzt neben einer ausführlichen Beschreibung des Kompetenzkonstrukts, das für die Erhebung operationalisiert werden muss, auch ein geeignetes Modell voraus. Eine Operationalisierung ist „die beobachtbare oder messbare Konkretisierung eines Konstrukts im Rahmen einer Untersuchung“ (Grabowski 2017: 317).

Wenn also von einer Erhebung des „Entwicklungsgrad[es] wissenschaftlicher Textkompetenz in Texten von Schülerinnen und Schülern der 11. Schulstufe“ (Bushati et al. 2018: 13) die Rede ist, ist davon auszugehen, dass für die Kompetenzmessung ein Kompetenzentwicklungsmodell herangezogen wird, damit der Kompetenzgrad auf einem Entwicklungskontinuum oder -spektrum verortet werden kann. Als Kompetenzentwicklungsmodelle wissenschaftlicher Textkompetenz kommen nach dem aktuellen Forschungsstand insbesondere zwei in Frage: jenes von Steinhoff (2007) und jenes von Pohl (2007). In Bezug auf das letztgenannte Modell konnten Bushati et al. (2018: 15) „kein[en] Anknüpfungspunkt finden, der die Anwendung auf Schülerinnen- und Schülertexte nachvollziehbar rechtfertig[en]“ würde. Daher stützen sie ihre Testung auf Steinhoffs (2007) Modell, in welchem der Autor die wissenschaftliche Domänentypik mitberücksichtigt (Bushati et al. 2018: 15). Problematisch scheint jedoch, dass auch Steinhoffs (2007) Modell auf ein „Korpus von Studierenden- und ExpertInnen-texten“ fußt, wie Bushati et al. (2018: 16) hinweisen. Daher erweist sich eine Erhebung des Entwicklungsgrades der wissenschaftlichen Textkompetenz der Schüler_innen auch hinsichtlich dieses Modells als schwierig. Eine systematische Verortung würde eine Erweiterung der modellierten Kompetenzentwicklung über Studierende und Expert_innen hinaus auf jene von Schüler_innen und somit eine Ausdifferenzierung des Entwicklungsmodells erfordern, was wiederum eine empirische Überprüfung des modifizierten Modells voraussetzen würde. Ohne die Ausdifferenzierung des Entwicklungsmodells wäre der Kompetenzgrad der Schüler_innen am Anfang des Entwicklungsspektrums anzusetzen, denn dass die Schüler_innen den Studierenden vor der Intervention in der Kompetenzentwicklung voraus sind, erweist sich als äußerst

unwahrscheinlich. Eine Erweiterung und Ausdifferenzierung des Entwicklungsmodells und dadurch ermöglichte systematisierte Beschreibungen des Erwerbgrades der wissenschaftlichen Kompetenz der Schüler_innen hätten eventuell durch Einbeziehung einer Vergleichsgruppe, und zwar Studierenden, welche sich denselben Aufgaben der Testung stellen hätten müssen, erfolgen können. Eine andere Möglichkeit wäre, eine theoretisch fundierte und empirisch geprüfte Strukturmodellierung der *vorwissenschaftlichen* Textkompetenz in Abgrenzung zur wissenschaftlichen Textkompetenz vorzunehmen und im Anschluss darauf basierend die Kompetenzentwicklung von Schüler_innen zu modellieren. Eine Verortung des Entwicklungsgrades der wissenschaftlichen Textkompetenz der Schüler_innen im Entwicklungsmodell von Steinhoff (2007) fällt dementsprechend in der Studie aus.

Stattdessen wird m. E. eher ein anderes Ziel verfolgt, nämlich eine Beschreibung der textprozeduralen Verwendung der Lernenden im Hinblick auf die wissenschaftliche Domänentypik. Diese Annahme wird dadurch bekräftigt, dass im Rahmen der Diskussion die Kompetenz(stands)erhebung lediglich als Forschungsvorhaben erwähnt (Bushati et al. 2018: 111, Hervorhebung der Verfasserin), aber nicht systematisch diskutiert wird:

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Schülerinnen und Schüler der 11. Schulstufe durchaus über *prozedurales Wissen* in Bezug auf wissenschaftssprachliches Handeln verfügen. So macht [...] die Analyse der vor der Intervention verfassten Texte deutlich, dass die Texthandlung des Referierens den Schülerinnen und Schülern sehr wohl *bekannt ist*, die dafür *verwendeten* sprachlichen Ausdrücke jedoch aus verschiedenen, teilweise wissenschaftsfernen Domänen stammen.

Diese Beschreibung entbehrt der expliziten Relativierung der Ergebnisse zur wissenschaftlichen Textkompetenz.

Ferner verdeutlicht das Zitat, dass vielmehr andere (Forschungs-)Fragen von Bedeutung sind, nämlich unter anderem die folgenden:

- Verfügen die Schüler_innen der 11. Schulstufe über textprozedurales Wissen mit Hinblick auf Handlungsformen, die typisch für die Textsorte des Kontroversentextes sind?
- Entsprechen die TP-Ausdrücke aus den Kontroversentexten der Schüler_innen der sprachlichen Typik der Wissenschaftsdomäne?

In Kapitel 4.5, „Testungsergebnisse im Vergleich“ (Bushati et al. 2018: 102-11), findet sich eine ähnliche Beschreibung, welche ausschließlich auf Prozedurausdrücke des Referierens beruht, „[d]a die Darstellung aller verwendeten Textprozeduren den Rahmen [des] Buches [ge]spreng[t]“ hätte (Bushati et al. 2018: 102). Darüber hinaus erfolgt eine weitere Einschränkung: Die Ergebnisse werden nicht in Bezug auf das *diskursive* Referieren, sondern auf das Referieren *im Allgemeinen*, also „unabhängig davon ob [sie] im Kontext des diskursiven Referierens verwendet [wurden] oder nicht“, dargestellt (Bushati et al. 2018: 102). Die häufigsten Ausdrücke werden in zwei Tabellen wiedergegeben (Bushati et al. 2018: 106), die textprozedurale Verwendung wird folgendermaßen beschrieben (Bushati 2018: 106-107):

An dieser Aufstellung [bezogen auf die tabellarische Darstellung] wird auf einen Blick deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler bereits bei der ersten Testung über Referierausdrücke verfügen, die der wissenschaftlichen Domäne entsprechen, wie z.B. *laut x p*. Allerdings verwenden sie bevorzugt Ausdrücke, die der wissenschaftlichen Domäne nicht oder nicht ganz entsprechen, wie *x meint, dass p* oder *x ist der Meinung, dass p*. Dies ist nicht überraschend, da die Schülerinnen und Schüler bisher nicht für wissenschaftliche, sondern meist fast ausschließlich für schulische Zwecke geschrieben haben.

Ob die in der Ergebnisdarstellung eingegrenzte Fokussierung auf allgemeine anstatt diskursive Referierausdrücke und die damit einhergehende Nichtbeachtung diskursiver Positionierungsausdrücke und einleitender Prozedurausdrücke genügt, aussagekräftige Schlüsse über den Entwicklungsstand der wissenschaftlichen Textkompetenz zu ziehen, scheint fraglich. Inwiefern damit auf die Kompetenz bzw. deren Erwerbsgrad geschlossen werden kann, ist vom Konstrukt der wissenschaftlichen Textkompetenz und dessen Operationalisierung abhängig.

Bushati et al. (2018: 14) definieren wissenschaftliche Textkompetenz in Anlehnung an Steinhoff (2007: 79) „als Fähigkeit [...], den domänenspezifischen Diskurspraktiken entsprechend schriftlich zu handeln“ und verstehen diese Textkompetenz „als ein[] Konstrukt mit verschiedenen, mehr oder weniger experten- oder novizenhaften Ausprägungen“ (Bushati et al. 2018: 14). Da die Ergebnisse der Studie, unter anderem bedingt durch den auf die wissenschaftliche Domämentypik gesetzten Schwerpunkt, insbesondere die Ausdrucksseite der Texte fokussieren, kann das Konstrukt als ein vorwiegend sprachorientiertes und weniger handlungsorientiertes aufgefasst werden. Dies

zeigt sich inter alia auch daran, dass in Bezug auf die Positionierungsprozeduren, mit welchen ein wissenschaftsuntypisches Handlungsschema (Positionierung zur Sache anstatt zum Diskurs) ausgeführt wurde, keine Angabe über die Häufigkeit gemacht wird.

Als Erwerbsindikatoren für wissenschaftliche Textkompetenz werden TPs bestimmt, und zwar einleitende, diskursreferierende und diskurspositionierende. Begründet wird diese Operationalisierung unter anderem auf Basis der Studie von Knopp et al. (2014), in der gezeigt wird, „wie Textprozeduren zu Analysekategorien operationalisiert und somit analysiert und quantifiziert werden können“ (Bushati et al. 2018: 15). Die Überlegungen von Knopp et al. (2014: 111) basieren auf der Grundannahme, dass Textqualität einen Indikator für Schreibkompetenz⁸ darstellt. Im Rahmen dieser Studie stellten die Autoren fest, dass „sprachanalytisch ermittelte[] Textprozeduren“ unterschiedliche „Effekt[e] auf die Textqualität haben“ (Knopp et al. 2014: 126). Dementsprechend können nicht alle TPs als Indikatoren für eine Kompetenz konkretisiert werden. Es müsste daher zuerst im Zusammenhang mit der Qualität der Schüler_innentexte geprüft werden, ob sich die von Bushati et al. bestimmten TPs als Indikatoren für wissenschaftliche Textkompetenz überhaupt eignen.

Zum Schluss soll noch ein letzter Aspekt thematisiert werden. Dieser betrifft die Konzeptualisierung von „wissenschaftlicher Textkompetenz“ und das daraus resultierende didaktische Potenzial. Die Konzipierung wissenschaftlicher Textkompetenz als Sprachgebrauchskompetenz, „einer Kompetenz zum Gebrauch einer fächerübergreifenden, aber auch fachgebundenen Sprache“, wie sie bei Steinhoff (2007: 2) erfolgt, scheint viele Erfordernisse wissenschaftlichen Schreibens über das Wort und die Prozedur – oder generell über den Textrand – hinaus zu ignorieren.

Wenn man davon ausgeht, dass wissenschaftliche Textkompetenz jene Kompetenz ist, die für das Schreiben wissenschaftlicher Texte notwendig ist, dann müsste sie mehr als schriftsprachlich domänenspezifisches Handeln, das mit routiniertem textprozeduralem Wissen ermöglicht wird, umfassen (vgl. Ehlich 2018: 19). Dieses *Mehr* zeigt sich etwa in

⁸ Der Terminus ‚Schreibkompetenz‘ wird oft synonym für Textkompetenz verwendet und umgekehrt (Schindler & Siebert-Ott 2012: 157). Während mit ‚Schreibkompetenz‘ eher der „(Schreib-)Prozess“ betont wird, erfolgt durch die Verwendung von ‚Textkompetenz‘ eine Akzentuierung auf das „(Text-)Produkt“ (Schindler & Siebert-Ott 2012: 157).

kognitiven Fähigkeiten der „Abstraktion, Kondensation, Imagination und Ökonomie“ im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen in der Textproduktion (Ehlich 2018: 19), in der engen Verzahnung mit wissenschaftlicher Lesekompetenz (wissenschaftliche Texte müssen verstanden werden, bevor sie referiert werden können), Recherchewissen (Wie komme ich zu Informationen?) sozialen (z. B. Zusammenarbeit mit Kolleg_innen) sowie emotionalen Kompetenzen (z. B. seine emotionalen Grenzen kennen), Strategiewissen (z. B. Umgang mit Schreibblockaden), Textsortenwissen und – Weinert (2001: 27-28) folgend – „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“.

Ein Kompetenzstrukturmodell, das solch eine dimensionale Vielfalt umfasst, müsste erst modelliert werden – ein Vorhaben, das sich aufgrund der Diversität an zu berücksichtigenden Aspekten als äußerst schwierig erweisen würde. Eine Kompromisslösung könnte sich darin zeigen, anstelle von *einer* umfassenden wissenschaftlichen Textkompetenz von wissenschaftlichen Textkompetenzen *im Plural* zu sprechen, wie es zum Beispiel auch Feilke, Köster und Steinmetz (2012) tun. So könnten unter anderem die wissenschaftliche Lesekompetenz, Sprachkompetenz oder Schreibkompetenz als wissenschaftliche Textkompetenzen mit jeweils unterschiedlichen Fokussen verstanden werden.

Für eine Erhebung der wissenschaftlichen Textkompetenz von Schüler_innen, der ein umfassenderes Konstrukt zugrundeliegt, wäre die Aufgabe, einen Kontroversentext unter Vorgabe zweier im Voraus „gekürzt[er] und mit Referierausdrücken bereichert[er]“ Vorlagentexte (Bushati et al. 2018: 76) zu schreiben, indem die Lernenden „die unterschiedlichen Positionen und Argumente der Autorinnen und Autoren wiedergeben und gegenüberstellen“ sowie „Stellung zu den beiden Positionen“ beziehen (Bushati et al. 2018: 75), aus mehreren Gründen nicht ausreichend. Zum einen etwa, weil dadurch wissenschaftstypische Recherche- und Leseprozesse ausfallen und zum anderen, weil den Schüler_innen durch die stark gelenkte Schreibaufgabe wissenschaftstypische Texthandlungen (Wiedergabe und Gegenüberstellung von Positionen und diskursive Positionierung) vorgeschrieben werden. In diesem Aufgabenformat müssen Schüler_innen daher kaum bis gar nicht selbst Überlegungen darüber anstellen, auf welche Informationsquellen sie sich verlassen oder stützen, auf welche Inhalte sie sich beziehen

oder wie sie textstrukturell vorgehen (1. Referieren, 2. Gegenüberstellen, 3. Positionieren). Wissenschaftlich kompetente Schreibende müssen aber Entscheidungen wie diese fällen. Um wissenschaftliche Textkompetenz in einem weiteren Sinne zu erheben, müssten anders elizitierte Texte untersucht werden, wie zum Beispiel VWAs – dies wurde laut Projektbeschreibung (Universität Graz [I]) von den Autor_innen ursprünglich auch anvisiert: „Das Textkorpus [des Forschungsprojekts] wird sich zu einem Großteil aus Fachbereichsarbeiten bzw. Vorwissenschaftlichen Arbeiten zusammensetzen.“

Außerdem könnte – aus der Perspektive der zumeist adoleszenten Lernenden betrachtet – der Einsatz eines zu stark sprachorientierten didaktischen Konzepts insbesondere im Anfangsstadium der Kompetenzentwicklung Gefahr laufen, Schüler_innen die Freude am Lernen an und mit wissenschaftlichen Texten sowie Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte zu nehmen.

Sprachlich orientierte Konzepte wie die AWS und die TPs sind praktikable und hilfreiche textlinguistische Werkzeuge zur Annäherung, Untersuchung und Beschreibung wissenschaftlicher (Schrift-)Sprachlichkeit. Darüber hinaus bieten sie sich als Grundlage für didaktische Zwecke an. Dies wurde am Beispiel einer Interventionsstudie gezeigt, in der wissenschaftstypische TPs für eine mögliche Förderung der wissenschaftlichen Sprachkompetenz didaktisiert wurden.

5. Studie

5.1. Forschungsfrage

Untersuchungen von VWAs sind in vielerlei Hinsicht sinnvoll: Unter anderem könnten didaktische (Förder-)Konzepte für den Unterricht sowie Unterrichtsmaterialien darauf aufbauend (gezielter) entwickelt, ministerielle Vorgabentexte eventuell angepasst, Prozesse des Lehrens und Betreuens durch eine Fokussierung auf mit der VWA in Verbindung stehenden Kompetenzen begründet und besser gesteuert und dadurch den Lernenden bei der Durchführung der VWA unter die Arme gegriffen werden.

Eine erste empirische Studie liegt mit Wetschanows (2018) aussagekräftigem genreanalytischem Bestimmungsversuch der Textsorte VWA vor (s. Kap. 3.4.2). Die darin

gewonnenen Erkenntnisse müssen jedoch um weitere ergänzt werden. Da Genres „über typische Strukturen und Inhalte sowie bestimmte sprachliche Mittel“ verfügen (Bachmann & Becker-Mrotzek 2017: 29, vgl. Gruber, Huemer & Wetschanow 2014: 25-26), bieten sich im Rahmen einer Textanalyse unterschiedliche Schwerpunktsetzungen an.

Eine vorwiegend *inhaltsorientierte* Analyse könnte zwar unter anderem Themenvorlieben der Schüler_innen bestimmen, wäre aber in Bezug auf das (vor-)wissenschaftliche Schreiben weniger aufschlussreich. Aufgrund der unbestreitbaren Relevanz von Sprachlichkeit wissenschaftlicher Texte und wissenschaftlichen Schreibens, wäre eine *sprachzentrierte* Untersuchung, beispielsweise basierend auf der AWS oder TPs, durchaus legitim. In Anbetracht dessen, dass Schüler_innen für den Erwerb wissenschaftlicher Sprachkompetenz rezeptiver und produktiver Erfahrungen mit wissenschaftlichen Texten bedürfen (z. B. Bushati et al. 2018: 9; Ehlich 2018: 19; Feilke 2010: 4; Feilke 2014: 26; Steinhoff 2007: 1-2), was mit den Ergebnissen der Interventionsstudie von Bushati et al. (2018: 111) untermauert wird, und in Anbetracht dessen, „dass eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten [...] im Unterricht [in der Regel] nicht stattfindet“ (Bushati et al. 2018: 12) und daher wissenschaftssprachliche Kompetenzen erst im Laufe eines Studiums mühsam erworben werden (z. B. Pohl 2007; Steinhoff 2007) kann von den Schüler_innen ohne eine grundlegende Veränderung der Institution Schule dahingehend, wissenschaftliche Texte im Unterricht erfahrbar zu machen, schlichtweg und zu Recht *wissenschaftssprachlich* nicht viel erwartet werden. Auch in den Gesetzestexten wird von den VWA-Schreibenden keine wissenschaftstypische oder -adäquate Sprachverwendung gefordert (vgl. BGBl. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 1). Vor diesem Hintergrund sollte der wissenschaftlichen Sprachlichkeit im Kontext der VWA vielleicht eine geringere Bedeutung zugemessen werden. Relevanter hingegen scheint m. E. – sowohl aus einer Genre- als auch didaktischen Perspektive betrachtet – zunächst die Frage danach zu sein, wie die Lernenden (mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln) die Aufgabe der VWA *textuell* bzw. *textstrukturell* lösen, insbesondere in Bezug auf den Hauptteil der VWA – oder mit den Worten von Portmann-Tselikas (2018a: 35) ausgedrückt: Wie sieht die textuelle „Machart“ von VWAs aus?

Das Gesetz stellt hierzu mehrere Anforderungen an die VWA-Schreibenden, die in Kapitel 3.2 bereits erwähnt wurden, nämlich „zielführende Aufschlüsse über den Themenbereich“ zu geben, indem „unterschiedliche Informationsquellen [...] sachgerecht[]“ genutzt, „[z]usammenhängende Sachverhalte [...] erfasst und unter Zugrundelegung logischer Denkweisen sinnvoll und kritisch problematisiert werden“ (BGBl. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 1). Dementsprechend werden in den VWAs bereits wissenschaftstypische Texthandlungen eingefordert: das Herstellen intertextueller Bezüge im Text, eine kritische Auseinandersetzung mit den wiedergegebenen Inhalten bzw. Positionen und das daraus resultierende Ziehen von Schlussfolgerungen. In einer Handreichung wird außerdem betont, dass die Schüler_innen „eine *eigene* Position aufbauen“ und sich sozusagen im Text *positionieren* müssen (BMB 2016a: 10) bzw. im Sinne Portmann-Tselikas' (2018a; 2018b) sich selbst als Vorwissenschaftler_innen eine „hörbare“ Autor_innenstimme verleihen müssen. Es wird jedoch an keiner Stelle erwähnt, wie die Schüler_innen im Fließtext der Kapitel schrittweise vorgehen sollten oder könnten, damit eine Selbstpositionierung im Text gelingen kann. Auf der Website www.ahs-vwa.at (BMBWF 2019c) steht in Bezug auf das „Schreiben der Kapitel“ etwa, dass die Lernenden „[n]ach Themenfindung, Recherche, Lesen, Exzerpieren und dem Ordnen der Ideen“ die Arbeit strukturieren sollen. Daraufhin wird den VWA-Schreibenden der folgende relativ allgemein gehaltene Tipp gegeben (BMBWF 2019c, Hervorhebung der Verfasserin):

Ordne erst einmal alles, was du bisher erarbeitet hast. Gliedere dein Material und teile es in die Kapitel auf, die du schreiben möchtest. Benutze deine Notizen und notiere dir zu jedem Kapitel, was darin vorkommen soll. Überlege dir, wie der Ablauf eines jeden Kapitels sein soll, *dann beginn zu schreiben*.

Wie im Zitat ersichtlich ist, werden den Lernenden Anregungen dazu gegeben, wie sie am besten zu schreiben *beginnen*, aber Empfehlungen zum Vorgehen während des „Schreiben[s] der Kapitel“ bleiben aus (BMBWF 2019c).

An derselben Stelle wird den Schüler_innen ein durchaus hilfreiches Dokument mit „Schreibhilfen zum Verfassen einer VWA“ (Stadtschulrat für Wien & Pädagogische Hochschule 2016) zum Download bereitgestellt, in dem wissenschaftstypische Textprozedurausdrücke aufgelistet sind. Den Lernenden werden vorwiegend Hilfestellungen für das schriftliche Verbalisieren gegeben, aber kaum welche, die sie beim

Textualisieren, also in Textgestaltungsprozessen, unterstützen würden. Insofern ist nicht klar, welche textuellen „Schritte“ die Lernenden beim VWA-Schreiben „gehen“ und wie sie sich als handelnde Instanzen bzw. Autor_innen im Text bemerkbar machen. Vor diesem Hintergrund stellt sich folgende Forschungsfrage, die im Rahmen dieser Studie beantwortet werden soll:

Wie positionieren sich Schüler_innen mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache als vorwissenschaftliche Autor_innen in Vorwissenschaftlichen Arbeiten?

Eine Antwort auf diese Frage soll Einsichten in die textuelle Machart von VWAs ermöglichen und potenzielle Stolpersteine identifizieren, damit diese in Zukunft mit didaktisch differenzierten Mitteln „aus dem Weg geräumt“ werden können.

In der Studie werden nicht nur Texte von Schüler_innen mit DaE untersucht, sondern auch jene Texte, die von Schüler_innen mit DaZ geschrieben wurden. Im Schuljahr 2019/20 besuchten insgesamt 92.549 Schüler_innen eine AHS-Oberstufe; davon sprachen 19.000 (20,5%) der Schüler_innen, also etwa jede fünfte Schülerin oder jeder fünfte Schüler, eine nicht-deutsche Umgangssprache (Statistik Austria, *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2019/20*). Da Schüler_innen mit DaZ häufig mit einem „mangelnden Bildungserfolg“ in Verbindung gebracht werden, der unter anderem aus einer unzureichenden Textkompetenz resultiert (Petersen 2012: 203), und da Lernende mit DaZ eine beachtliche Gruppe an der Oberstufe der AHS darstellen, sollte dieser Gruppe besondere Beachtung geschenkt werden.

In Bezug auf den Erwerb wissenschaftssprachlicher Kompetenzen wird mehrfach angenommen, dass er für Schüler_innen mit DaZ eine größere Herausforderung als für Schüler_innen mit DaE darstellt (z. B. Ehlich 2018: 28-29; Feilke 2003: 211; Bushati et al. 2018: 5). Schindler und Siebert-Ott (2011: 101, zit. in Petersen 2012: 206) konnten in einer auf Studierende fokussierte Studie jedoch feststellen, dass die Lernenden mit DaZ, obwohl sie einige Probleme beim wissenschaftlichen Argumentieren aufzeigten, wissenschaftsrelevante Textaufgaben „überwiegend zufriedenstellend“ lösen konnten. Wissenschaftspropädeutische Texte von Schüler_innen mit DaZ wurden meiner Recherche zu Folge noch nicht untersucht. Es ist daher ungewiss, ob und wie sich die

Schüler_innengruppen in textuellen Vorgehensweisen unterscheiden. Eine mögliche zukünftige Differenzierung im Unterricht setzt jedoch gruppenspezifische Erkenntnisse voraus, weshalb die Analyse Texte beider Gruppen anvisiert.

Die Beantwortung der Forschungsfrage bedarf eines Textzugangs, welcher inhaltliche, sprachliche und strukturelle Phänomene berücksichtigt. Ein solcher zeigt sich in einem mesostrukturellen Zugang.

Um die „sprachlich-textuelle Gestalt“ wissenschaftlicher Texte genauer in den Blick zu nehmen, bietet sich insbesondere eine Fokussierung auf die Mesostruktur an (Portmann-Tselikas 2018a: 33-34). Mit einem mesostrukturellen Ansatz wird im Gegensatz zum „traditionelle[n] textlinguistische[n] Ansatz“, welcher seinen Fokus auf „übergreifende Textstrukturen (und in Bezug darauf abstrakte Einzelmomente an Texten)“ setzt, ein umfassender und integrativerer Blick auf den Text ermöglicht (Portmann-Tselikas 2018a: 33). Ähnliches gilt für sprachfokussierte Zugänge, etwa das Konzept der AWS oder der TPs, mit denen zentrale wissenschaftstypische sprachliche Werkzeuge bestimmt und untersucht werden können (Portmann-Tselikas 2018a: 33). „Aber auch hier bleibt offen, wie die Schreibende dazu kommen, das, was sie zu sagen haben, in erkennbare wissenschaftlich-textuelle Gestalt zu bringen“ (Portmann-Tselikas 2018a: 33, Hervorhebung der Autorin). Angenommen, die Schreibenden weisen eine hohe wissenschaftssprachliche Kompetenz auf, vermögen sie zwar, wissenschaftlich *klingende* Texte zu schreiben, aber die Texte müssen nicht zwangsläufig auch wissenschaftlich *sein*. Dieser Argumentation folgend spiegelt sich die Wissenschaftlichkeit wissenschaftlicher Texte nicht nur in sprachlichen, sondern auch in textuellen Kennzeichen wider (Portmann-Tselikas 2018a: 51).

Portmann-Tselikas (2018a; 2018b) stellt ein Konzept bereit, welches wissenschaftstypische textuelle Elemente festlegt und somit „eine Charakterisierung [der sprachlich-textuellen Gestalt wissenschaftlicher Texte] in allgemeinen Termini“ ermöglicht (Portmann-Tselikas 2018a: 45). Darin identifiziert er bestimmte textuelle „Manöver“, mit denen im wissenschaftlichen Text unterschiedliche „Stimmen“ zum Vorschein gebracht werden (Portmann-Tselikas 2018a: 46).

Das von Portmann-Tselikas (2018a) entwickelte mesostrukturelle Konzept der Stimmen lässt sich leicht modifiziert auch auf vorwissenschaftliche Texte anwenden, wie an einer anderen Stelle noch gezeigt werden soll. Das Untersuchungsdesign der qualitativen Textanalyse basiert auf diesem Konzept, weshalb im nächsten Abschnitt die theoretischen Grundlagen des mesostrukturellen Konzepts erläutert werden.

5.2. Mesostrukturelles Konzept der Stimmen

5.2.1. Mesoelement

Die unterschiedlichen Stimmen, die in wissenschaftlichen Texten zum Vorschein kommen, sind insbesondere im „mesostrukturellen textuellen Element“, oder auch „Mesoelement“, zu finden, denn

[i]n ihm treten das semiotisch vorgeprägte sprachliche Material, die jeweils aktuellen fachlichen Sachverhalte, die generellen Anforderungen an wissenschaftliche Texte sowie die Absichten der Autorinnen und Autoren in Kontakt miteinander, hier müssen sie alle gleicherweise berücksichtigt werden und in sprachlich-textueller Gestalt zum Ausdruck kommen. (Portmann-Tselikas 2018a: 34)

Wie das Zitat zeigt, ermöglicht bzw. erfordert eine Analyse von Mesoelementen eine Auseinandersetzung mit dem Zusammenspiel aus inhaltlichen, sprachlichen und textuellen Elementen, mit dem die Schreibenden einen kommunikativen Zweck erfüllen. Das Mesoelement ist sozusagen ein Textabschnitt, zum Beispiel ein Teil eines Kapitels, der eine bestimmte Aufgabe erfüllt (Portmann-Tselikas 2018a: 48). Dadurch gewinnt es an Eigenständigkeit und fungiert „als eigenständiger Kleintext“ oder „Teiltext“, der „notfalls auch mit einem eigenen Titel versehen werden könnte“ (Portmann-Tselikas 2018a: 48-49). Mesoelemente kongruieren jedoch nicht immer mit der typographisch, also grafisch sichtbar, gekennzeichneten Gliederung von Absätzen, sondern können über Absätze hinweg ihre Grenzen setzen (Portmann-Tselikas 2018a: 34). Durch Mesoelemente wird die mesostrukturelle Ebene eines Textes, nämlich die Mesostruktur, gebildet (Portmann-Tselikas 2018a: 34). Um die Mesostruktur von den anderen textuellen Strukturen, der Mikrostruktur und der Makrostruktur, begrifflich abzugrenzen, werden die drei textuellen Ebenen im Folgenden erläutert, bevor auf die Gestalt wissenschaftstypischer Mesoelemente eingegangen wird.

5.2.2. Drei Ebenen eines Textes

Portmann-Tselikas (2011: 28, Hervorhebung i. Original) unterscheidet zwischen folgenden drei Ebenen, die viele Texte, unter anderem der wissenschaftliche Text, aufweisen:

- Die *Ebene der Mikrostruktur*, die alle jene Elemente umfasst, die in ihrer Gesamtheit einen Text bzw. Teiltex te konstituieren, aber selber kein textuelles Format aufweisen. Diese mikrostrukturellen Elemente sind immer zunächst Elemente einer mesostrukturellen Größe.
- Die *Ebene der Mesostruktur* [...]. Die Elemente dieser Struktur zeichnen sich aus durch eine gewisse Eigenständigkeit, zumindest lassen sie sich aus dem Textganzen aus thematischen (und anderen) Gründen relativ leicht herausheben.
- Die *Ebene der Makrostruktur* komplexer Texte, die sich beschreiben lässt als Ensemble von gegeneinander abgrenzbaren Textelementen, die ihrerseits aus mikrostrukturellen Elementen bestehen.

Möchte man auf Basis dieses Zitats die drei Ebenen visualisieren, wie in den Abbildungen 3-7 versucht wurde, ist eine detaillierte Aufarbeitung der Definitionen erforderlich, woraus mehrere Schlussfolgerungen gezogen werden können.

Mit Hinblick auf die mikrostrukturelle Ebene weist die Verwendung des Plurals (*alle jene Elemente*) darauf hin, dass die Elemente voneinander abgrenzbar sind, sonst wäre in Bezug auf das Wort ‚Element‘ keine Pluralverwendung möglich. Das heißt, dass die mikrostrukturelle Ebene immer aus mindestens einem Mikroelement, z. B. einem Satz, besteht, aber auch aus mehreren Mikroelementen bestehen kann. Auf dieser Ebene konstituiert das mikrostrukturelle Element alleine oder mit anderen Mikroelementen zusammen (*in ihrer Gesamtheit*), *kein textuelles Format*, d. h. auf dieser Ebene wird „keine erkennbare kommunikative Leistung“ erbracht (Portmann-Tselikas 2011: 39). Texte bestehen immer aus Mikroelementen. Die Bedeutung des Affixes *mikro-*, aus dem Griechischen *mīkrós* ‘klein, kurz, gering’ (DWDS „mikro-“), deutet daraufhin, dass Mikroelemente als kleinste textuelle Bausteine eines Textes oder Teiltex te verstanden werden können. Alle Mikroelemente und die Gesamtheit dieser *können*, müssen aber nicht, von einer anderen Größe umfasst werden, und zwar von der Mesoebene. Das Adverb ‚immer‘ (*Diese mikrostrukturellen Elemente sind immer zunächst Elemente einer mesostrukturellen Größe.*) könnte missverstanden werden. Es meint nicht, dass mikrostrukturelle Elemente *immer* einer mesostrukturellen Größe zuteilbar sind. Ein Satzgefüge, das aus mikrostrukturellen Elementen, z. B. zweier Sätze, besteht, die

zusammen kein textuelles Format konstituieren, ist auf der mikrostrukturellen Ebene angesiedelt und kann nur auf dieser beschrieben werden. Stattdessen ist es in Verbindung mit *zunächst* zu verstehen: Mikroelemente *sind zunächst Elemente einer mesostrukturellen Größe*, bevor sie Elemente einer makrostrukturellen Größe werden.

Auch in Bezug auf die Mesostruktur deutet die Verwendung des Plurals (*die Elemente dieser Struktur*) darauf hin, dass die Elemente voneinander abgrenzbar sind. Die Ebene der Mesostruktur besteht immer aus mindestens einem Mesoelement. Sie kann aber auch aus mehreren mesostrukturellen Elementen bestehen. Das Mesoelement konstituiert sich *durch eine gewisse Eigenständigkeit*: Anders als das Mikroelement muss es eine kommunikative Aufgabe erfüllen. Diese Eigenständigkeit besteht nicht allein im textuellen Format, sondern weist sich zusätzlich (unter anderem) thematisch aus. Das Mesoelement ist Teil des Textganzen, denn es lässt sich *aus dem Textganzen herausheben*. Das aus dem Griechischen abgeleitete Affix *meso-* bedeutet ‚mittel, mittlere‘ (DWDS „meso-“), die Ebene dieser Struktur ist sozusagen als *mittlere* zwischen zwei anderen Ebenen positioniert. Unter der Mesostruktur ist die Mikrostruktur und über ihr die Makrostruktur anzufinden.

Die Makroebene wird hinsichtlich *komplexer Texte* erwähnt. Das stellt einen Hinweis darauf dar, dass sich *komplexe* Texte unter anderem durch das Vorhandensein einer makrostrukturellen Ebene bestimmen lassen. Die makrostrukturelle Ebene ist ein Zusammenspiel [*Ensemble*] von Textelementen. Auch diese Textelemente lassen sich voneinander abgrenzen und bestehen *ihrerseits* wiederum *aus mikrostrukturellen Elementen*. Mit *Textelementen* sind höchstwahrscheinlich Mesoelemente gemeint, da – wie bereits hingewiesen wurde – die mikrostrukturellen Elemente immer zunächst Elemente von Mesoelementen sind.

Den Definitionen und den Ausführungen zu Folge offenbart sich ein dreistufiges hierarchisches textstrukturelles Ebenenmodell (s. Abb. 3), nach welcher sich die mikrostrukturelle Ebene auf der ersten, niedrigsten Stufe, die mesostrukturelle auf der zweiten, mittleren und die makrostrukturelle auf der dritten, höchsten befinden. Ein Blick auf die Etymologie in Bezug auf die Lehnwörter *mikro*, *meso* und *makro* – griech. *makrós* ‚groß‘ (DWDS „meso-“) – bekräftigt diese Annahme.

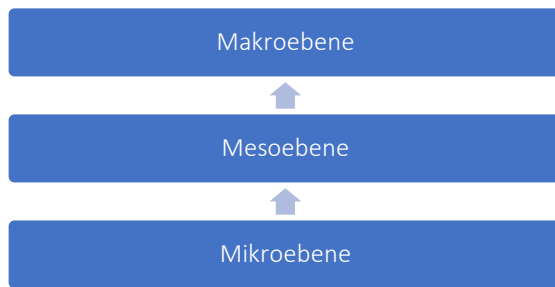


Abbildung 3. Textstrukturelles Ebenenmodell basierend auf Portmann-Tselikas (2011: 28)

Gemeinsam ist den drei Ebenen, dass sie alle aus Mikroelementen bestehen. Eine Frage bleibt jedoch unbeantwortet: Nachdem sich sowohl die mesostrukturelle als auch die makrostrukturelle Ebene aus mehreren Mesoelementen konstituieren, ist nicht klar, wie zwischen den zwei Ebenen schlussendlich differiert werden kann. Diese Frage beantwortet Portmann-Tselikas an einer anderen Stelle (Portmann-Tselikas 2011: 29) in Bezug auf das Beispiel *Kurzbericht*:

Kurzberichte sind einfache Texte; sie verfügen über keine aufweisbare textuelle Makrostruktur. Entsprechend lässt sich ihnen im Unterschied zu komplexen Texten nur mesostrukturelles Format zuweisen (analog etwa zu Witzen und anderen kleinen Formen).

Jetzt wird klar, dass jeder *Text* mindestens ein Mesoelement, so wie der Kurzbericht oder auch der Witz, verkörpern muss, aber nicht dringend eine Makrostruktur. Oder anders gesagt lässt sich jeder Text auf der Mesoebene und somit auf der Mikroebene beschreiben, aber nicht zwangsläufig auf der Makroebene. Ein Unterschied zwischen den zwei Ebenen liegt somit auf der Hand: Während die Ebene der Mesostruktur auch nur aus einem einzelnen Mesoelement bestehen kann, vermag jene der Makrostruktur das nicht. Ist kein Mesoelement im „Text“ vorzufinden, manifestiert sich der „Text“ lediglich in der textuellen Mikrostruktur (s. Abb. 4). Laut Portmann-Tselikas (2011: 39) handelt es sich in diesem Fall jedoch (noch) nicht um einen Text, weil die Mikrostruktur kein textuelles Format aufweist.



Abbildung 4. Die mikrostrukturelle Ebene in Anlehnung an Portmann-Tselikas (2011: 28). Sie stellt noch keinen Text dar. Graue Kreise: Mikroelemente

Besteht der Text hingegen aus einem einzelnen Mesoelement, spricht Portmann-Tselikas von einem *einfachen* Text. Eine mögliche mesostrukturelle Gestalt eines einfachen Textes ist in Abb. 5 dargestellt.

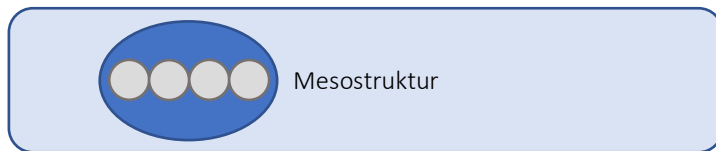


Abbildung 5. Die mesostrukturelle Ebene eines einfachen Textes in Anlehnung an Portmann-Tselikas (2011: 28). Graue Kreise: Mikroelemente; blaues Oval: Mesoelement

Beim Vorhandensein mehrerer Mesoelemente definiert sich der Text als *komplexer Text* und erhält neben der Meso- eine Makrostruktur (Portmann-Tselikas 2011: 29). Wenn der Text aus mehreren Mesoelementen besteht, nimmt die Makroebene die höchste Position ein und umrahmt den Text, wie in den Abbildungen 6 und 7 dargestellt wird. In diesem Fall unterscheiden sich die zwei Ebenen lediglich in ihrer textuellen Hierarchie. Die Einleitung eines wissenschaftlichen Aufsatzes könnte sozusagen sowohl als Meso- als auch als Makroelement verstanden werden.

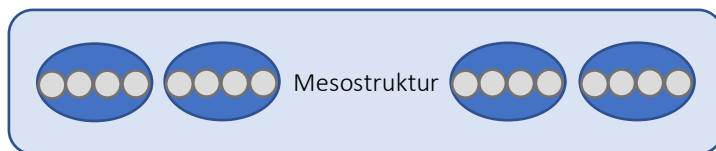


Abbildung 6. Die mesostrukturelle Ebene eines komplexen Textes in Anlehnung an Portmann-Tselikas (2011: 28). Graue Kreise: Mikroelemente; blaue Ovale: Mesoelemente

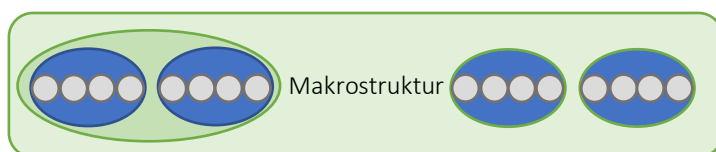


Abbildung 7. Die makrostrukturelle Ebene eines komplexen Textes in Anlehnung an Portmann-Tselikas (2011: 28). Graue Kreise: Mikroelemente; blaue Ovale: Mesoelemente; grün umrandete Ovale: Makroelemente

Obwohl Portmann-Tselikas keinen expliziten Hinweis darauf gibt, kann davon ausgegangen werden, dass sowohl die Mikro- als auch die Mesoebene nicht nur syntagmatisch durch das Nebeneinander ihrer Elemente, sondern auch paradigmatisch durch ein Ineinander beschreibbar sind. Zumindest scheint nichts gegen die Überlegung zu sprechen, dass

Mikro- und Mesoelemente ihrerseits jeweils Mikro- und Mesoelemente „beherbergen“ können.

Nach dieser definitorischen Auseinandersetzung mit den einzelnen Ebenen und deren Elementen, kann der wissenschaftliche Text, wie in Abb. 6 und 7 visualisiert, als komplexer Text verstanden werden, der aus mehreren Teiltexten besteht (Portmann-Tselikas 2018a: 50). Wissenschaftlichkeit wird in allen Ebenen markiert, die genauso wie ihre Elemente in engen kommunikativ-funktional ausgerichteten Beziehungen zueinanderstehen. Mit einem mesostrukturellen Zugang können durch die Funktion der Mesoebene als Verbindungsstelle zwischen den anderen zwei Ebenen solche Relationen im Unterschied zu anderen Zugängen stärker mitberücksichtigt werden. Nachdem die einzelnen strukturellen Ebenen erklärt und voneinander abgegrenzt wurden, richtet sich der Blick nun zurück auf die Mesoebene und ihren Elementen im Kontext wissenschaftlicher Texte.

5.2.3. Textuelle Manöver wissenschaftlicher Mesoelemente

Ein wissenschaftlicher Text besteht vorwiegend aus deklarativen Sätzen, mit welchen unterschiedliche Handlungen ausgeführt werden (Portmann-Tselikas 2018a: 35), wie zum Beispiel eine intertextuelle Bezugnahme. Es ist die Aufgabe der Leser_innen, in der Menge von Feststellungen „die Beziehungen zwischen all [den] Aussagen und damit das Gewicht jeder einzelnen von ihnen zu entdecken“ (Portmann-Tselikas 2018a: 35). Da das wissenschaftliche Schreiben insbesondere auf Erkenntnisgewinn und dessen Weitergabe abzielt, sind jene Aussagen, in denen sich die Schreibenden positionieren, besonders relevant (Portmann-Tselikas 2018a: 35). Die Schreibenden müssen sie daher für eine gelungene Rezeption – schließlich möchten die Autor_innen die Leser_innen von ihren Beiträgen überzeugen – erkennbar markieren. Solch eine Positionierung kann explizit erfolgen oder aber, wie es meistens der Fall ist, eher implizit (Portmann-Tselikas 2018a: 35).

Ein Beispiel für eine explizite Positionierung stellt das folgende dar, in welchem Ehlich (2018: 28) sich unmissverständlich gegen Feilkes Konzept der TPs ausspricht:

Die sprachlichen Prozeduren sind nicht mit den sogenannten ‚Textprozeduren‘ (Feilke u. a. passim) zu verwechseln. Diese waren mit dem Ausdruck ‚Textroutine‘ m. E. – auch

jenseits der durchaus irreführenden Homonymisierung, die hinsichtlich des Ausdrucks ‚Prozedur‘ entstanden ist (s. zur Kritik Redder, 2017) – klarer bezeichnet.

Die Verwendung des Indikativs verleiht den Aussagen Gewicht. Der Autor kommt gänzlich ohne Weichmacher aus (vgl. Portmann-Tselikas 2018a: 43). Der Stellenwert der Aussage wird nicht in Frage gestellt. Im Verweis auf Redder (2017) wird das, was Ehlich in diesem Abschnitt *tut*, sogar benannt, nämlich das Kritisieren einer anderen Position. Lediglich mit „m. E.“ wird der Gehalt der Aussagen etwas abgeschwächt, indem Ehlich die Leser_innen implizit einlädt, sich selbst ein Bild zu machen und sich zu positionieren.

Wenn Positionierungen mehr oder weniger implizit erfolgen, geschieht dies in der Regel durch den Ko-Text, den sie unmittelbar umgebenen Text, und mittels textueller Schritte (Portmann-Tselikas 2018a: 39, 47). Diese textuellen Elemente weisen in wissenschaftlichen Texten drei Stimmen auf. Die einzelnen textuellen Manöver werden analog zu Portmann-Tselikas (2018a: 40) mithilfe eines Textbeispiels erklärt – Portmann-Tselikas’ exemplarische Darstellung erfolgt mit einem Textbeispiel aus Steinhoff (2007: 25) –, welches „typographisch so dargestellt [wird], dass drei ‚Ebenen‘ der Darstellung sichtbar werden“. Als Beispiel soll noch einmal Ehlichs (2018: 28) Abschnitt dienen, dieses Mal jedoch um weitere Aussagen ergänzt, sodass er als *mehrstimmiges* Mesoelement bezeichnet werden kann. Lediglich ein Satz, der hervorgehoben wurde, stammt nicht von Ehlich, sondern wurde von mir hinzugefügt, damit die textuellen Elemente deutlicher erkennbar werden.

Die sprachlichen Prozeduren sind nicht mit den sogenannten ‚Textprozeduren‘ (Feilke u. a. passim) zu verwechseln.

Für Feilke (2010: 14) stellen Prozeduren „textuell routinisierte[] Formen des Handelns“ dar.

Die Textprozeduren waren mit dem Ausdruck ‚Textroutine‘ m. E. – auch jenseits der durchaus irreführenden Homonymisierung, die hinsichtlich des Ausdrucks ‚Prozedur‘ entstanden ist (s. zur Kritik Redder, 2017) – klarer bezeichnet. Routinisierung bietet Entlastung, Routinewissen hält diese Entlastung für die je einzelnen Exemplare von Texten in den verschiedenen Textarten produktiv wie rezeptiv zur Verfügung. Routinewissen, dessen systematische Qualität und Einbindung in die Zwecke der Kommunikation nicht durchsichtig ist, steht freilich in der Gefahr, tatsächliche kommunikative Leistungsfähigkeit zu verfehlen.

Umso wichtiger ist das Transparent-Machen der wissenschaftskommunikativen Strukturen, die für die einzelnen Textarten, aber auch für die einzelnen Diskursarten, zweckdienlich sind. (Ehlich 2018: 28)

Im ersten Satz lenkt Ehlich die Aufmerksamkeit der Leser_innen auf einen Begriff (TPs) hin, der sich stark von seinem, mit dem er sich unmittelbar davor ausführlich auseinandersetzt,

unterscheidet. Damit erfolgt eine *auktoriale Setzung*, denn der Autor entscheidet an dieser Stelle, „diesen bestimmten Aspekt zum Thema zu machen und mit dem Text so und nicht anders weiterzufahren“ (Portmann-Tselikas 2018a: 40). Dieses textuelle Element nennt Portmann-Tselikas (2018a: 41) *Thematisierung*: „Thematisierungen sind Eingriffe, mit denen Schreibende ihre Texte in Bezug auf ihre eigenen Fragen und Ziele hin gestalten. Sie sind dominante Handlungen“.

Im selben Satz verweist Ehlich auf Informationsquellen (*Feilke u. a. passim*), in welchen der Begriff nicht in seinem Sinne verstanden wird. Er erwartet sich von den Leser_innen Kenntnisse über das Konzept der TPs, weshalb er es nicht an dieser Stelle, wie sonst oft üblich, im Rahmen einer intertextuellen Bezugnahme darstellt. Mit einem Referat oder Zitat können die Lesenden eindeutig erkennen, worauf sich Autor_innen im Ko-Text beziehen bzw. in einem nächsten Schritt beziehen werden. Aus diesem Grund wurde Ehlichs Mesoelement um eine intertextuelle Bezugnahme in der Form eines Zitats ergänzt. Portmann-Tselikas (2018a: 41) spricht im Zusammenhang mit dieser Texthandlung von einem *Referat*, egal ob ein Inhalt oder eine Position (wortwörtlich) zitiert oder (sinngemäß) referiert wird. In dieser Arbeit wird der Terminus ‚intertextuelle Bezugnahme‘ bevorzugt und in Folge anstelle von ‚Referat‘ verwendet, weil dieser sowohl Referate als auch Zitate umfasst (vgl. z. B. Pohl 2007: 296). Mit der intertextuellen Bezugnahme wird eine fremde Stimme erkennbar (Portmann-Tselikas 2018a: 49). Typographisch ist sie am weitesten eingerückt, da sie „die Basis für die weitere Auseinandersetzung [bildet]“ (Portmann-Tselikas 2018a: 41).

Die Sätze, die danach folgen, sind typographisch auf der mittleren Ebene zu finden. Hier argumentiert und kritisiert Ehlich das Konzept, auf das er in der Thematisierung aufmerksam macht. Anders als bei der intertextuellen Bezugnahme bringt er sich selbst in den Diskurs ein und betrachtet die TPs von einer anderen Perspektive. Dieses textuelle Element wird als *Elaboration* bezeichnet (Portmann-Tselikas 2018a: 42).

Beim letzten Satz handelt es sich wieder um eine *auktoriale Setzung*, weshalb er sich wie die Thematisierung typographisch an der „dominante[n], vorgezogene[n] Stelle“ befindet (Portmann-Tselikas 2018a: 43). Der Satz leitet jedoch weniger ein Thema ein, sondern zeigt „den Ertrag von Referat und Elaboration“ auf (Portmann-Tselikas 2018a: 43).

Genannt wird dieses letzte textuelle Manöver *Festlegung*, und wie der Ausdruck vermuten lässt, legen sich Schreibende mit solchen auktorialen Setzungen im Text fest. Sie positionieren sich selbst. Dies ist ohne die restlichen textuellen Schritte jedoch kaum möglich. Ehlich (2018: 28) plädiert in diesem letzten Satz für „das Transparent-Machen der wissenschaftskommunikativen Strukturen“, welches sich seines Erachtens in Bezug auf die TPs kaum bewerkstelligen lässt. Diese Festlegung konnte jedoch nur in einer gewissen Struktur ko-textuell markiert werden (vgl. Portmann-Tselikas 2018a: 39).

Die textuellen Schritte reflektieren die grundlegenden Anforderungen eines wissenschaftlichen Textes, über die in der Literatur weitgehend Konsens besteht (Portmann-Tselikas 2018a: 50): „Diskursbindung/Intertextualität, Perspektivierung/Kritik und Erkenntnisfortschritt/Originalität“.

Man kann in wissenschaftlichen Texten überall die Spuren dieser Rahmenforderung erkennen – sie bestimmen den Takt der Arbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von Anfang an, sie strukturieren ihre Aufmerksamkeit und formen ihre Intentionen. (Portmann Tselikas 2018a: 50)

Solche Spuren sind etwa in der Studie von Bushati et al. (2018) zu erkennen, welche mit ihrer Fokussierung auf diskursive Referier- und Positionierungsprozedurausdrücke sprachlich zu realisierende Grundaufgaben des wissenschaftlichen Textes auf der mikrostrukturellen Ebene untersucht.

Wie an einer anderen Stelle bereits erwähnt wurde, muss bestehendes Wissen zunächst destabilisiert und modifiziert werden (Ehlich 2018: 17), damit neues Wissen generiert werden kann (Portmann-Tselikas 2018a: 37). Im wissenschaftlichen Text ist die Wissensgewinnung der Eristik gebeugt (Ehlich 2018: 17). Wissenschaftliche Autor_innen müssen sich der hier erläuterten textuellen Manöver bedienen, damit eristische Strukturen im Text überhaupt geformt werden können. Ohne die Wiedergabe fremden Wissens (intertextuelle Bezugnahme), kann das Wissen auch nicht kritisiert werden (Elaboration) und ohne eine nachvollziehbare Auseinandersetzung mit diesem, kann auch kein neues Wissen gewonnen werden (Festlegung). Die vier textuellen Manöver eines Mesoelements, die nicht immer gleich sequenziert sein müssen (Portmann-Tselikas 2018a: 48), – Thematisierung, intertextuelle Bezugnahme, Elaboration und Festlegung – helfen den Schreibenden dabei, einen für ihren wissenschaftlichen Text relevanten

Gedankenschritt in textuell-sprachliche Gestalt zu bringen (Portmann-Tselikas 2018a: 50). In einem Mesoelement, in dem die vier textuellen Werkzeuge verwendet werden, findet die „Rückbindung an Grundwerte wissenschaftlichen Arbeitens ihren prägnantesten und fassbarsten Ausdruck“, weshalb die vier in Verbindung stehenden textuellen Elemente „das wissenschaftliche Grundverfahren schlechthin“ darstellen (Portmann-Tselikas 2018a: 37).

Mesoelemente als Teiltexthe sind wie „Mosaikstein[e]“ zu verstehen (Portmann-Tselikas 2018a: 49), die erst im Nebeneinander und in ihrer Gesamtheit Sinn und ein Ganzes ergeben. Im (Text-)Ganzen sehen jedoch nicht alle Mosaiksteine gleich aus: Je nach kommunikativem Zweck sind sie unterschiedlich gestaltet, das heißt, dass nicht in jedem Mesoelement die vier textuellen Schritte umgesetzt werden müssen. Im Gegenteil: „Die notwendige Aufarbeitung vorhandenen Wissens kann dazu führen, dass über lange Strecken Referate und Übersichtsdarstellungen vorherrschen“ (Portmann-Tselikas 2018a: 48). Ähnliches gilt etwa für Textstellen, in denen empirisch gewonnene Daten diskutiert oder dargestellt werden. Nichtsdestotrotz sind komplex strukturierte Mesoelemente an manchen Stellen im Text unerlässlich, worauf Portmann-Tselikas (2018a: 48) im folgenden Zitat aufmerksam macht:

[M]an wird überall dort Textelemente der hier besprochenen Art finden, wo die Schreibenden beginnen, ihr eigenes Geschäft zu betreiben, wo sie aktiv die Grundbegriffe und Gedankengänge ihres eigenen Beitrags bestimmen, um damit etwas zu sagen, was im Fach so noch nicht gesehen und gesagt worden ist.

Mesoelemente, die durch diese musterkonstituierenden textuellen Reflexe wissenschaftlichen Handelns strukturiert sind, sind Portmann-Tselikas (2018a: 50) zu Folge mehrstimmig. Das nächste Kapitel widmet sich dieser Mehrstimmigkeit.

5.2.4. Mehrstimmiges Mesoelement

Im *mehrstimmigen* Mesoelement nehmen die Schreibenden jeweils eine unterschiedliche Rolle ein, in denen sie bestimmten Pflichten unterworfen sind (Portmann-Tselikas 2018a: 40, 48). In diesen Rollen kommen die jeweiligen verwendeten Stimmen zum Vorschein. Durch sie gelingt es den Schreibenden, sich im Text zu positionieren.

Hinsichtlich der intertextuellen Bezugnahme verpflichten sich die Schreibenden „als *unparteiische Vertreter abwesender Dritter*“ „zur Treue“: Sie müssen das fremde Wissen in Form eines Zitats oder Referats nachvollziehbar und korrekt wiedergeben. Fremde Inhalte dürfen daher nicht ent- oder verstellt reproduziert werden (Portmann-Tselikas 2018a: 48) und müssen stets mit einem Literaturverweis als solche erkennbar und überprüfbar sein (Portmann-Tselikas 2018a: 41). Da die Schreibenden im Zuge dieses textuellen Schrittes lediglich als „Sprachrohr des Diskurses“ fungieren (Portmann-Tselikas 2018b: 186), kann ihre Stimme als *Vermittler_innenstimme* bezeichnet werden. Referate oder Zitate können auch außerhalb des textuellen Elements der intertextuellen Bezugnahme auftreten, zum Beispiel um eine Festlegung zusätzlich abzusichern (Portmann-Tselikas 2018a: 48).

Anders sieht es in Bezug auf die Elaboration aus, im Rahmen derer die Schreibenden als mit Fachwissen ausgestattete *Expert_innen* das in bzw. mit der intertextuellen Bezugnahme Wiedergegebene diskutieren, analysieren, vergleichend darstellen, erläutern, in Frage stellen, in eine Argumentation einbauen usw. „Elaborationen verorten das Referierte in einem größeren Kontext und bringen es in Kontakt mit Begriffen und Gesichtspunkten, die im Original nicht zur Geltung kommen“ (Portmann-Tselikas 2018a: 47). Wenn wiedergegebenes Wissen elaboriert wird, wird es sozusagen auf irgendeine Weise ergänzt. Diese Ergänzung muss „fachlich stimmig[] und stringent[]“, also nachvollziehbar sein (Portmann-Tselikas 2018a: 47). Mit Elaborationen kommen die *Expert_innenstimmen* zum Vorschein.

„Auktoriale Setzungen[, nämlich die Thematisierung und Festlegung], sind die Lenkelemente“ eines Teiltextes, wobei sie sich „nicht auf die Anfangs- und Endposition“ eines Mesoelements beschränken müssen: Sie bestimmen „seinen Ausgangspunkt und sein Resultat“ (Portmann-Tselikas 2018a: 47). In Bezug auf auktoriale Setzungen nehmen die Schreibenden die Rolle *wissenschaftlicher Autoritäten* ein (Portmann-Tselikas 2018a: 47). Als solche lassen sie erkennen, dass *sie* es sind, welche den Text formen und ihm seine Gestalt geben, sie markieren den Text als *ihren eigenen* Beitrag. Dafür müssen sie selbst unter Berücksichtigung der Forschungsfragen und Ziele des Textes entscheiden, was sie an welcher Stelle im Text thematisieren und welche Absichten sie damit verfolgen (Portmann-Tselikas 2018a: 47). Wenn fremde auktoriale Setzungen aus einem Quelltext übernommen

werden, fungieren sie im Zieltext nicht mehr als solche. Auktoriale Setzungen müssen außerdem, genauso wie intertextuelle Bezugnahmen und Elaborationen, für die Leser_innen stets nachvollziehbar sein, damit sie gelingen. Die Stimme, die sich mit einer auktorialen Setzung entfaltet, ist im Sinne von Autor_innenschaft die relevanteste: die *autoritative Stimme*. ‚Autor_innenschaft‘ ist in diesem Kontext nicht mit ‚Urheber_innenschaft‘ gleichzusetzen, vielmehr wird damit die Etablierung der Schreiber_innen, der realen Personen, als „Autor[_innen]-im-Text“ gemeint (Portmann-Tselikas 2018b: 189).

Damit mehrstimmige Mesoelemente einwandfrei funktionieren, müssen sie für die Leser_innen nachvollziehbar sein. *Nachvollziehbarkeit* setzt voraus, dass die einzelnen Stimmen unmissverständlich voneinander differenziert werden können (Portmann-Tselikas 2018b: 189). Ab dem Moment, wenn Stimmen ineinander tönen und die Leser_innen nicht mehr wahrnehmen können, wer gerade „spricht“, ist der im Mesoelement verfolgte Gedankenschritt nicht mehr nachvollziehbar. Erfüllen die Schreibenden jedoch die Pflichten, denen sie hinsichtlich der textuellen Manöver obliegen, werden die einzelnen Stimmen an der Textoberfläche für die Leser_innen (und somit auch die Mehrstimmigkeit) sichtbar. Die Schreibenden zeigen damit, dass sie als handelnde Instanzen ihren Teiltex im Griff haben und wissen, worauf sie hinauswollen und wie sie das bewerkstelligen. Die Zieldimension *Autor_innenschaft* manifestiert sich sozusagen einerseits durch auktoriale Setzungen und andererseits durch die unmissverständliche Markierung der Stimmen (vgl. Portmann-Tselikas 2018b: 189-190).

Die Fruchtbarkeit des mesostrukturellen Zugangs von Portmann-Tselikas (2018a; 2018b) zeigt sich darin, dass mit ihm textuelle Dimensionen zur Geltung kommen, die sich von anderen Zugängen nur schwer, wenn überhaupt, aufgreifen lassen. Gleichzeitig werden inhaltliche und sprachliche Aspekte nicht übergangen, sondern mitberücksichtigt. Ohne sie wäre eine Untersuchung eines Mesoelements unmöglich, da mesostrukturelle Phänomene nur durch sprachliche Realisierungsformen zur Geltung kommen. Eine Untersuchung der Mesoelemente bzw. Mesoebene ermöglicht, „Einsichten in Struktur und Machart wissenschaftlicher Texte“ zu gewinnen (Portmann-Tselikas 2018a: 47).

5.2.5. Begründung eines mesostrukturellen, stimmenfokussierten Zugangs im Kontext der VWA

Genauso wie der Erwerb wissenschaftlicher Sprachkompetenzen erfordert der Erwerb wissenschaftlicher textstruktureller Kompetenzen literale Erfahrungen an und mit wissenschaftlichen Texten und bedarf Übung über einen längeren Zeitraum (vgl. Portmann-Tselikas 2018b). Daher könnte argumentiert werden, dass auch in Bezug auf wissenschaftliche mesostrukturelle Anforderungen aufgrund des Mangels an schulischen Auseinandersetzungen mit wissenschaftlichen Texten lediglich schwache Schüler_innenleistungen in Bezug auf mesostrukturelle Aspekte zu erwarten wären. Dieser Annahme ist jedoch insofern zu widersprechen, als die Schüler_innen bereits in der Auseinandersetzung mit anderen schulischen Textsorten mesostrukturelle Kompetenzen erworben haben sollten, wie etwa beim Schreiben von Erörterungen, Kommentaren, Textanalysen nicht-fiktionaler Texte und Zusammenfassungen. Diese Textsorten kommen neben anderen in den Klausurprüfungen der sRDP zum Einsatz (BMBWF 2020). Die Schüler_innen werden daher im Unterricht gezielt auf das materialgestützte Schreiben solcher Texte vorbereitet (BMBWF 2020). Im Schreiben von Zusammenfassungen müssen Inhalte korrekt wiedergegeben werden. Dieser Anforderung müssen die Lernenden auch im Rahmen der mesostrukturellen intertextuellen Bezugnahme gerecht werden. In Bezug auf Textanalysen werden die Lernenden unter anderem darauf vorbereitet, sprachliche Elemente eines Textes genauer in den Blick zu nehmen und Intentionen der Autor_innen zu erschließen und darzustellen, eine Qualifikation, die sich insbesondere beim Elaborieren als hilfreich erweisen könnte. Im Schreiben von Kommentaren und Erörterungen lernen die Schüler_innen unter anderem Stellung in Bezug auf eine Position zu nehmen; die damit verbundenen Fähigkeiten könnten die Lernenden in Positionierungsprozessen in Bezug auf das VWA-Schreiben unterstützen. Wie anhand dieser Beispiele zu erkennen ist, sollten Schüler_innen bereits mit Textkompetenzen ausgestattet sein, welche ihnen ermöglichen, mehrstimmige Teiltex te zu verfassen.

Eine mesostrukturelle auf Mehrstimmigkeit fokussierte Textanalyse scheint nur dann sinnvoll zu sein, wenn es sich beim Untersuchungsmaterial, den VWAs, auch um komplexe Texte handelt, in denen mehrere Mesoelemente zu finden sind. Dieser Gesichtspunkt ist gegeben, da VWAs makrostrukturell wissenschaftlichen Texten durch ihre Strukturierung

in Kapitel ähnlich sind. Die Vielzahl an Mesoelementen geht mit der Aufgabe der Schreibenden einher, die Texte durch auktoriale Setzungen zu strukturieren, damit sie für die Leser_innen – im Kontext der VWA sind es die Prüfer_innen der sRDP – nachvollziehbar sind.

Ein mesostruktureller stimmenfokussierter Zugang begründet sich unter anderem im Vermögen, Realisierungen von gesetzlich verankerten textuellen VWA-Anforderungen zur Geltung zu bringen. Aufgrund dieser Vorgaben muss angenommen werden, dass Mesoelemente von VWAs mehr oder weniger mehrstimmig sind, da VWAs mehr als (einstimmige) Zusammenfassungen darstellen müssen (BGBl. II Nr. 174/2012, § 8 Abs. 1).

Außerdem können mit dem Konzept nicht nur sprachliche und strukturelle Dimensionen untersucht werden, sondern auch inhaltliche Aspekte, welche im Rahmen der VWA eine zentrale Rolle einnehmen, in der Analyse mitberücksichtigt werden. Im Kontext der inhaltlichen Kompetenz, dessen Beurteilung in der VWA-Beurteilungshilfe gefordert wird (BMB 2016b: 1), betont Struger (2014: 59), „dass Wissen untrennbar mit seiner sprachlichen Realisierung zu betrachten ist“. Eine Beurteilung inhaltlicher Kompetenz kann sozusagen ausschließlich über die sprachliche Realisierung erfolgen, „also darüber, wie diese Inhalte im Text formuliert, strukturiert, gegliedert, kommentiert etc. werden“ (Struger 2014: 59). In Anlehnung an ministerielle Vorgaben interpretiert auch er, dass die oder der VWA-Schreibende

das gewählte Themengebiet zumindest in einem perspektivischen Ausschnitt (= Fragestellung) souverän überblickt. Dazu gehört neben der Wiedergabe dieser Informationen auch die Reorganisation dieser Informationen, also ihre Zusammenstellung unter übergeordneten Gesichtspunkten und weiters die Reflexion der Inhalte unter einer kritischen Perspektive (wiederum die Fragestellung).

Die Informationsvergabe erfordert *intertextuelle Bezugnahmen*, die Reorganisation von Wissen *Thematisierungen* und die Reflexion der wiedergegebenen Inhalte *Elaborationen*. Da inhaltliche Kompetenz nur sprachlich erschlossen werden kann, müssen die Schüler_innen fremdes Wissen er- und bearbeiten, etwa durch zusätzliche Erklärungen und Kontextualisierungen. Erst dadurch können Prüfer_innen beurteilen, ob das wiedergegebene Wissen verstanden wurde (Struger 2014: 60). Daraus kann im Zusammenhang mit der VWA auf eine *mehrstimmige* Textsorte geschlossen werden.

Inwiefern sich die Mehrstimmigkeit auf einzelne Mesoelemente auswirkt, muss in der Analyse erst bestimmt werden.

Nichtdestotrotz erwies sich eine Eins-zu-eins-Übernahme des Konstrukts als problematisch, da es im Kern zentrale *wissenschaftliche* textuelle Manöver des mehrstimmigen Mesoelements bestimmt und nicht *vorwissenschaftliche*. Daher muss es dahingehend instrumentalisiert und modifiziert werden, dass eine Kompatibilität zwischen seinen Kategorien und den VWA-Erwartungen, welche sich aus gesetzlichen Vorgaben in Bezug auf Sprache, auktoriale Handlungen und inhaltliche Aspekte ergeben, gewährleistet werden kann.

5.3. Untersuchungsdesign

5.3.1. Stichprobe und Textkorpus

Die Proband_innen wurden nach dem Prinzip der Zugänglichkeit gebeten, an der Studie teilzunehmen. So wurden Personen persönlich oder durch Bekannte gefragt. Außerdem wurden Social-Media-Kanäle genutzt, um eine heterogenere Streuung der Stichprobe zu gewährleisten.

Die freiwillige und unbezahlte Teilnahme bestand zum einen darin, einen Fragebogen auszufüllen, und zum anderen, die positiv beurteilte VWA für die Analyse zur Verfügung zu stellen. Mit dem Fragebogen wurden insbesondere personenbezogene Daten erfasst, damit eine Gruppierung von (ehemaligen) Schüler_innen mit DaE und jenen mit DaZ erfolgen konnte. Als Zeichen der Dankbarkeit wurde ein Essensgutschein unter den Teilnehmer_innen verlost. Insgesamt erklärten sich 12 Personen bereit, den Online-Fragebogen am Handy, Tablet oder Computer auszufüllen und ihre VWAs per E-Mail zu schicken.

Die Begriffe *Erstsprache* und *Zweitsprache* beziehen sich Jeuk (2013: 15) folgend „auf die Reihenfolge des [Sprach-]Erwerbs“. Die Proband_innen wurden daher im Fragebogen unter anderem danach gefragt, welche Sprache sie zuerst erwarben. 6 Personen gaben die deutsche Sprache als Erstsprache an, 4 Personen sprechen eine andere Erstsprache als Deutsch und 2 Personen führten an, mit zwei Erstsprachen aufgewachsen zu sein; eine

davon verwendet überwiegend Serbisch als Familiensprache und die andere spricht beide Sprachen in gleichem Ausmaß in der Familie.

Das Textkorpus setzt sich aus insgesamt acht VWAs zusammen – vier davon wurden von Personen mit DaE geschrieben und vier Texte stammen von DaZ-Sprecher_innen bzw. -schreiber_innen. Die Texte gingen nach dem Zufallsprinzip in das Korpus ein. Eine Lektüre fand davor nicht statt, sondern erst, nachdem der Zufall die Auswahl der VWAs bestimmte und die Darstellung der theoretischen Grundlagen und der methodischen Rahmenbedingungen erfolgte.

Die Texte wurden zwischen 2014 und 2019 verfasst und positiv beurteilt. Die Themenvielfalt der VWAs umfasst unter anderem gesellschaftsrelevante, historische und psychologische Themen. Alle Schüler_innen besuchten zum Zeitpunkt der sRDP eine AHS in Wien. Von den Schulen wurden in Bezug auf die VWA laut Proband_innen unterschiedliche Formen von Vorbereitungskursen angeboten: unverbindliche Übungen (5 Angaben), welche die meisten Schüler_innen regelmäßig besuchten, verbindliche Übungen (2 Angaben) und eine einmalige verpflichtende Informationsveranstaltung in Form einer Fragestunde (1 Angabe). Die Bildungsabschlüsse der Eltern reichen von Hauptschulabschlüssen bis hin zum Doktorat. Die Erstsprachen der Proband_innen mit DaZ sind Englisch, Rumänisch, Bosnisch und Serbisch.

Im Rahmen des Fragebogens gaben die Proband_innen außerdem eine Selbsteinschätzung in Bezug auf die Schwierigkeit des VWA-Schreibens auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht schwierig) bis 5 (sehr schwierig). Der Mittelwert der DaZ-Gruppe liegt bei 3,25 und damit etwas höher als bei der DaE-Gruppe (2,75).

Informationen zu den Proband_innen und den jeweiligen VWAs sind in den Tabellen 6 und 7 zusammengefasst. Um die Anonymität der Schüler_innen zu gewährleisten, werden sie in Folge nach dem Schema S_DaE_x und S_DaZ_x bezeichnet und analog dazu die Texte VWA_DaE_x und VWA_DaZ_x. Darüber hinaus werden die konkreten Titel der VWAs vermieden und stattdessen die jeweiligen Themenbereiche der Texte genannt.

Tabelle 6. Informationen zu Proband_innen

Proband_innen und Texte	Erstsprache	Bildungsabschlüsse der Eltern	Schuljahr	Schulisches Vorbereitungsangebot
S_DaE_1, VWA_DaE_1	Deutsch	Pädagogische Hochschule, Univ.	2016/17	Unverbindl. Übung
S_DaE_2, VWA_DaE_2	Deutsch	BHS, AHS	2015/16	Verbindl. Übung
S_DaE_3, VWA_DaE_2	Deutsch	Fachhochschule, Univ.	2015/16	Verbindl. Übung
S_DaE_4, VWA_DaE_4	Deutsch	Univ., Univ.	2015/16	Informationsveranstaltung
S_DaZ_1, VWA_DaZ_1	Bosnisch	BHS, Hauptschule	2018/19	Unverbindl. Übung
S_DaZ_2, VWA_DaZ_2	Rumänisch	BHS, Univ.	2017/18	Unverbindl. Übung
S_DaZ_3, VWA_DaZ_3	Serbisch, deutsch	BHS, Lehre	2017/18	Unverbindl. Übung
S_DaZ_4, VWA_DaZ_4	Englisch	BHS, Univ.	2015/16	Unverbindl. Übung

Tabelle 7. Informationen zu Proband_innen und VWAs

Proband_innen und Texte	Themengebiet(e)	Schwierigkeitsgrad Selbsteinschätzung
S_DaE_1, VWA_DaE_1	Ernährung, Sport	2
S_DaE_2, VWA_DaE_2	Warten, Gesellschaft	2
S_DaE_3, VWA_DaE_2	Indigene Völker	3
S_DaE_4, VWA_DaE_4	Instrumentalunterricht, Abbruch	2
S_DaZ_1, VWA_DaZ_1	Hypnose	4
S_DaZ_2, VWA_DaZ_2	Körpersprache, Lügen	4
S_DaZ_3, VWA_DaZ_3	Fotographie, A. Feininger	1
S_DaZ_4, VWA_DaZ_4	Lebensmittelverschwendung, Österreich	4

5.3.2. Mesostrukturelle qualitative Textanalyse

Eine Antwort auf die Forschungsfrage danach, wie sich Schüler_innen mit DaE und DaZ als vorwissenschaftliche Autor_innen in VWAs positionieren, kann nur aufgrund qualitativ gewonnener Daten deskriptiv beantwortet werden. Portmann-Tselikas (2018b) gewinnt mittels einer Textanalyse, in der er eine gymnasiale Facharbeit, eine Bachelorarbeit und eine Masterarbeit untersucht, wertvolle Erkenntnisse bezüglich mesostruktureller Entwicklungen. Forschungsmethodisch ist aber nicht klar, wie er zu den Ergebnissen kommt, da eine Beschreibung der Vorgehensweise ausbleibt. Insofern kann sich die vorliegende Studie nicht an seine anlehnen. Stattdessen stützt sie sich angesichts Untersuchungsgemeinsamkeiten methodisch auf eine von Karsten und Stock (2017) vorgestellte qualitative Textanalyse.

In Karsten und Stocks (2017) Studie werden ebenfalls „Stimme(n)“ (2017: 189) in Texten untersucht. In ihrem Beitrag geht es jedoch weniger um die Studie per se, sondern vorwiegend darum, „eine Vorgehensweise qualitativer Textanalyse“ vorzustellen, wie „Stimme(n) in akademischen Texten“ untersucht werden können. Obwohl sich die Stimmenbegriffe von Karsten und Stock (2017) und Portmann-Tselikas' (2018a) unterscheiden, weisen die Studien, welche Stimmen Schreibender untersuchen (z. B. Karsten & Stock 2017; Portmann-Tselikas 2018b; die vorliegende Arbeit), Gemeinsamkeiten auf. Untersuchungen stehen vor der Herausforderung, auf irgendeine Weise nach „stimmliche[n] Spuren“ in einem komplexen Text zu suchen, sie zu finden und sie zu interpretieren, um Aussagen über das Phänomen treffen zu können. Darüber hinaus analysieren Karsten und Stock (2017) ebenfalls akademisches Textmaterial, und zwar mithilfe von „A-priori-Kategorien“ (Karsten & Stock 2017: 192). Aus diesen Gründen scheint die von ihnen in fünf Schritten systematisch dargestellte Analysemethode auch für die vorliegende Studie geeignet zu sein.

Im Rahmen der von Karsten und Stock (2017) vorgeschlagenen qualitativen Textanalyse müssen zunächst die Analysekategorien a priori bestimmt werden (Karsten & Stock 2017: 192). Dieser Schritt ist in Kapitel 5.2 zum Teil bereits erfolgt, muss aber für die Textanalyse noch konkretisiert werden (s. Kap. 5.3.3).

In einem nächsten Schritt werden die Texte „im Hinblick auf die gewählten Analysekategorien mehrmals gelesen“ und erste Textstellen identifiziert, die besonders auffallend und „als Exemplare einer Analysekategorie identifizierbar“ sind (Karsten & Stock 2017: 192-193). Die Lektüre erfolgt dementsprechend aus einer mesostrukturellen stimmenfokussierten Perspektive. Der Lektüreprozess soll außerdem mithilfe von ausgearbeiteten Leitfragen gestützt werden. Markante Stellen werden im Text markiert (Karsten & Stock 2017: 193) und kommentiert. Weiters sollen während des Lesens Reflexionen stattfinden, in denen „die forschende Person sich ihre eigenen fach- und diskursspezifischen Erwartungen immer wieder bewusst macht“ (Karsten & Stock 2017: 193). Die VWAs werden zuerst als Textganze rezipiert. Anschließend werden Textpassagen, in denen mehrstimmige Mesoelemente in der Regel am häufigsten auftreten, nämlich Passagen, „in denen die begrifflichen und theoretischen Grundfragen geklärt werden“ (Portmann-Tselikas 2018b: 173), besonders aufmerksam und wiederholt gelesen.

Nach einer ersten Identifikation von und Auseinandersetzung mit prägnanten Teiltexen, „wird mit einer bereits guten Kenntnis des Materials nun gezielt nach weiteren Textstellen für einzelne Analysekategorien gesucht“ (Karsten & Stock 2017: 193).

Die so identifizierten Funde werden anschließend interpretiert und falls möglich jeweils „in ein stimmiges Gesamtbild gebracht“ (Karsten & Stock 2017: 193). Die textuellen Gesamtbilder werden am Ende verglichen, sodass jeweils ein Gesamtbild in Bezug auf Schreibende mit DaE und eines in Bezug auf Schreibende mit DaZ erfolgen kann. Die Analyseergebnisse werden in Kapitel 5.4 exemplarisch dargestellt und interpretiert.

Den letzten Schritt der qualitativen Textanalyse bilden Schlussfolgerungen, die aus den Funden und Interpretationen gezogen werden können (Karsten & Stock 2017: 193). Die Forschungsfrage wird in Kapitel 5.5 beantwortet.

5.3.3. Analysekategorien und Leitfragen

Als Indikatoren für eine prägnante Positionierung der Schreibenden als vorwissenschaftliche Autoritäten im Text werden zum einen *auktoriale Setzungen* im mehrstimmigen Mesoelement bestimmt. Zum anderen äußert sich Autor_innenschaft in

der Erfüllung der Pflichten, denen die Schreibenden in den drei Rollen, die sich aus den textuellen Manövern mehrstimmiger Mesoelemente ergeben, obliegen – denn daraus resultieren *eindeutige Markierungen der Stimmen*. Hinsichtlich dieser Indikatoren ergeben sich zwei Leitfragen, welche die Lektüre neben den Analysekatégorien lenken und unterstützen sollen:

- Sind die auktorialen Setzungen nachvollziehbar und inhaltlich ausschlaggebend für die Beantwortung der Forschungsfrage?
- Können die Stimmen der Schreibenden unmissverständlich voneinander getrennt werden?

Als Analysekatégorien fungieren die textuellen Schritte der Schreibenden und die damit in Verbindung gebrachten Stimmen.

Die auktorialen Handlungen in Form von textuellen Manövern, welche mit den jeweiligen Stimmen belegt werden, werden für die Studie modifiziert, bleiben aber trotzdem denen von Portmann-Tselikas (2018a) sehr ähnlich. Die Termini werden daher (bis auf ‚Referat‘) übernommen. Es wird jedoch eine Reduktion hinsichtlich der Pflichten unternommen, da sie nicht den Erwartungen einer wissenschaftspropädeutischen Textsorte entsprechen. So kann etwa nicht erwartet werden, dass die Schüler_innen der Pflicht der Festlegung, nämlich einen *eigenen* und *neuen* Beitrag zu geben, nachgehen können. Die Begriffe werden daher in Bezug auf wissenschaftliche Anforderungen etwas abgeschwächt, damit sie mit *vorwissenschaftlichen* Anforderungen kompatibel sind und als Analysekatégorien für die Textanalyse instrumentalisiert werden können. Sie werden im Folgenden definiert.

Autoritative Stimme

Thematisierung: In dieser Studie stellt die Thematisierung als auktoriale Setzung den Ausgangspunkt eines Mesoelements dar. Dieser soll für die Lesenden ersichtlich sein, d. h. die Lesenden sollten erkennen können, was in einem Mesoelement thematisiert wird. Thematisierungen könnten etwa in Form von einleitenden bzw. ins Thema einführenden Sätzen an der Anfangsposition eines Mesoelements realisiert werden. Mitberücksichtigt werden unter anderem auch lesestützende Passagen, in denen die Schreibenden die

Rezipient_innen explizit darüber informieren, worüber und/oder weshalb sie in einem „folgenden“ Abschnitt schreiben. Da Inhalte von Schüler_innen reorganisiert werden sollten (Struger 2014: 59), sollten die Schreibenden als vorwissenschaftliche Autoritäten auch in der Lage sein, die Mesoebene selbstständig zu strukturieren, anstatt eine Struktur aus einer Informationsquelle zu übernehmen. Ein Blick auf die umgebenden Mesoelemente könnte diesbezüglich bei der Textanalyse aufschlussreich sein. Außerdem sollten die Thematisierungen für die Beantwortung der Forschungsfrage(n) relevant sein.

Festlegung: Als Festlegungen werden in Bezug auf die VWA jene Aussagen bezeichnet, welche auf eine Auseinandersetzung mit fremdem Wissen basierend eine Art von Ertrag, Schlussfolgerung oder Fazit aufweisen. Sie muss nicht einen eigenen Beitrag darstellen, sollte aber nachvollziehbar sein und Relevanz in Bezug auf die Arbeit zeigen.

Vermittler_innenstimme

Intertextuelle Bezugnahme: Intertextuelle Bezugnahmen sind Wiedergaben von fremdem Wissen in Form von Referaten oder Zitaten. Die Schüler_innen müssen Inhalte korrekt wiedergeben und stets mit Quellenangaben auf das Gedankengut anderer verweisen. Jede intertextuelle Bezugnahme sollte dementsprechend überprüfbar sein.

Expert_innenstimme

Elaboration: Als VWA-Elaborationen fungieren all jene Passagen, in denen die Schreibenden eine eigene textuelle Handlung vollziehen, die auf eine intertextuelle Bezugnahme aufbaut. Die Expert_innenstimmen der Schüler_innen könnten beispielsweise realisiert werden, indem ein Begriff zusätzlich erklärt wird, Beispiele genannt werden, zusätzliche Informationen herangezogen und verknüpft werden, eine Position in Frage gestellt oder kritisiert wird usw. An ihr sollten die Lesenden erkennen, dass die Schreibenden Kenntnisse über den dargestellten und erarbeiteten Themenbereich aufweisen.

5.4. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In der Lektüre und Analyse der Texte konnten viele entscheidende Passagen gefunden werden, welche Aufschluss über Positionierungsweisen der Schüler_innen im Text geben. Es konnten jedoch keine Unterschiede in Bezug auf die Schüler_innengruppen festgestellt werden, weshalb im Folgenden nicht gruppenspezifisch auf die Ergebnisse eingegangen wird. Einige der entscheidenden mesostrukturellen Elemente werden an dieser Stelle exemplarisch dargestellt und interpretiert. Normative Verstöße wurden nicht bereinigt, die Textstellen wurden eins-zu-eins aus den VWAs übernommen.

Besonders auffallend sind zwei VWAs (VWA_DaE_1 und VWA_DaZ_1), die vollkommen auf Mehrstimmigkeit verzichten. Zur Veranschaulichung wird eine einstimmige Passage aus VWA_DaZ_1 gezeigt, welche jedoch stellvertretend für den gesamten Text stehen kann. Thematisierung, Elaboration und Festlegung bleiben aus, es wird lediglich referiert, und zwar im ganzen Text.

(1)

Regelmäßiger Tabakkonsum wird als Sucht bezeichnet. Um sich von dieser Abhängigkeit durch Hypnose zu entwöhnen, muss man optimistisch gegenüber dem Schlussergebnis sein. Allerdings muss man wissen, dass nicht sofort, nach nur einer Therapie, Erfolge erzielt werden können, sondern, dass man den Therapeuten öfters besuchen muss. (Vgl. Revenstorf, Peter, 2009, S.346)

Auch in VWA_DaZ_1 konnten keine auktorialen Setzungen identifiziert werden. Es gibt nichts, das typographisch an die erste Stelle gesetzt werden könnte. Eine Thematisierungsfunktion nehmen am ehesten die Kapitelbezeichnungen ein, ohne die die Leser_innen den Überblick verlieren würden. Die einzelnen Abschnitte werden medias in res eingeleitet, wobei jeder Satz gleich viel Gewicht zeigt. Die Schreiber_innen der zwei Texte beziehen sich vorwiegend auf ein bis zwei Hauptquellen, auf welche auf fast jeder Seite Bezug genommen wird. Die jeweiligen Mesostrukturen wurden daher höchstwahrscheinlich von einer Hauptquelle übernommen und anschließend mit zusätzlichen Informationen aus anderen Quellen ergänzt. Fremdes Wissen wird nicht elaboriert, es folgen keine auktorialen Festlegungen.

Diese zwei Texte stellen neutrale Literaturreferate dar, in denen Kapitel für Kapitel und Unterkapitel für Unterkapitel fremdes Wissen zusammenfassend wiedergegeben wird. Die

Schreiber_innen stellen keine Inhalte oder Positionen in Frage und es erfolgen auch keine Beurteilungen diesbezüglich. Die Autor_innen-im-Text verstecken sich sozusagen hinter den Aussagen der Autor_innen jener Quellen, auf welche sie sich in den Texten beziehen, und sind nicht als eigene erkennbar. Die einzigen identifizierbaren Stimmen sind jene der Vermittler_innen.

Die textuell-sprachliche Gestalt von VWA_DaE_2 ist den vorherigen VWAs äußerst ähnlich, jedoch kann in dieser Arbeit zumindest ansatzweise ein Hauch von Mehrstimmigkeit erkannt werden. Die Stimmen des entsprechenden Textausschnittes können folgendermaßen typographisch dargestellt werden:

(2)

Das Warten in bestimmte Kategorien zu unterteilen erscheint beinahe unmöglich. Allerdings ist die Überlegung von Friederike Gräff,

die rätselte, dass es womöglich zwei Arten des Wartens gebe,

vielleicht die beste.

Laut der Autorin gibt es nämlich das kleine und das große Warten. „Beim kleinen wartet man auf so etwas wie Essen, beim großen auf die Liebe, Kinder, die Entlassung.“ (Gräff, 2015, S. 144)

Im ersten Satz wird das Bedürfnis von S_DaE_2, „das Warten“ zu kategorisieren, sichtbar. Sie scheint zu wissen, dass das Kategorienbilden eine wissenschaftstypische Texthandlung darstellt. Damit kommt ihre autoritative Stimme leicht zum Vorschein. Im nächsten Satz (*Allerdings ist die Überlegung von Friederike Gräff vielleicht die beste.*) findet sich wiederum eine auktoriale Setzung, da sie / er eine Beurteilung in Bezug auf die Kategorisierung von Gräff vornimmt. Dieser Festlegung wird eine intertextuelle Bezugnahme eingeschoben. Was jedoch fehlt ist die Elaboration, die sich nach der Festlegung besonders angeboten hätte. An dieser Stelle wäre nämlich eine Erklärung zu erwarten, weshalb die Kategorisierung von Gräff die beste sein könnte. S_DaE_2 fährt zwar mit einem „nämlich“ in der anschließenden intertextuellen Bezugnahme fort, wo jedoch keine Begründung in Bezug auf die Beurteilung erfolgt. Der Rest der VWA ist genauso einstimmig wie jene von S_DaE_1 und S_DaZ_1. Während sich die kritiklosen Stimmen von S_DaE_1 und S_DaZ_1 zur Gänze von den fremden Stimmen übertönen

lassen, erscheint solch eine Übertönung in der VWA_DaE_2 durch die affirmative Haltung gegenüber Gräffs Kategorisierung (aus unerklärlichen Gründen) zumindest (in einem kleinen Textteil) bewusst.

Auch VWA_DaZ_2 entspricht mehr oder weniger den bereits angeführten Darstellungen. S_DaZ_2 ist als handelnde Instanz kaum ersichtlich. In dieser VWA scheint sich jedoch die Expert_innenstimme etwas stärker zu äußern, obwohl die „Elaborationen“ nicht auf intertextuelle Bezugnahmen aufbauen und daher auch nicht als solche bezeichnet werden sollten. Im folgenden Beispiel leitet S_DaZ_2 mit einer autoritativen Stimme ein Mesoelement ein (*Der Lügendetektor kann selbst nicht die Wahrheit zu hundert Prozent herausfinden.*). Mit der Verwendung des Indikativs verweist sie auf eine unumstrittene Gegebenheit und verleiht der auktorialen Setzung an Gewicht. Anschließend führt S_DaZ_2 als Expert_in den Lesenden nahe, weshalb der Lügendetektor nicht immer funktioniert.

(3)

Der Lügendetektor kann selbst nicht die Wahrheit zu hundert Prozent herausfinden.

Eine ehrliche Person, die untersucht wird, kann Angst bekommen, dass der Lügendetektor einen Fehler machen könnte, wodurch sie starke Emotionen empfindet, und deshalb dann als schuldig beurteilt werden könnte.

Laut Ekman ist die Absenz eines Täuschungshinweises keine Bestätigung, dass jemand die Wahrheit sagt.²⁶

Es gibt zum Glück andere Methoden, um herauszufinden, ob jemand lügt, und zwar die Körpersignale, die Personen versenden, zu untersuchen.

Interessanterweise führt S_DaZ_2 danach eine intertextuelle Bezugnahme ein, mit der ihr / sein Argument gestützt wird. Anzunehmen ist jedoch, dass das Expert_innenwissen von S_DaZ_2 aus der intertextuellen Bezugnahme hergeleitet wurde und nicht umgekehrt. Mit dieser Strategie, auf welche S_DaZ_2 in ihrer / seiner VWA mehrfach zurückgreift, verleiht sich S_DaZ_2 zunächst immer eine Expert_innenstimme, bevor sie / er als Vermittler_in fremdes Wissen wiedergibt. Als autoritative Instanz verliert die / der Schreibende dadurch an Glaubhaftigkeit, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass all das (Expert_innen-)Wissen ihr / sein eigenes Wissen ist. Mit dem letzten Satz wird eine alternative Variante präsentiert, mit der Lügen erkannt werden können. Mit „zum Glück“

erfolgt in dieser Festlegung ein expliziter Zuspruch zu Gunsten der Alternative. Die drei Stimmen sind in diesem Textteil eindeutig zu erkennen, verlieren jedoch durch ihre Anordnung an Glaubhaftigkeit.

Die restlichen VWAs deuten auf eine stärkere Präsenz von Autor_innenschaft hin, da sie unter anderem eine eindeutigere Stimmenmarkierung mit sich bringen. Dies soll exemplarisch an einem Mesoelement aus VWA_DaE_3 vorgeführt werden, das darauf abzielt, den Begriff ‚Indigene Völker‘ zu bestimmen:

(4)

Im Rahmen des UN-Berichts „Study of the problem of discrimination against indigenous populations“ stellte Sonderberichterstatter José R. Martínez Cobo eine Definition auf, welche indigenen Völkern Charakteristika zuschreibt, von denen mindestens eine auf das Volk zutreffen muss, um es als indigen zu identifizieren. Folgende Definition ist als Cobo-Definition bekannt. (vgl. Cobo, 1986; Netherlands Centre for Indigenous Peoples, 2010)

„Indigenous communities, peoples and nations are those which, having a historical continuity with pre-invasion and pre-colonial societies that developed on their territories, consider themselves distinct from other sectors of the societies now prevailing in those territories, or parts of them. They form at present non-dominant sectors of society and are determined to preserve, develop and transmit to future generations their ancestral territories, and their ethnic identity, as the basis of their continued existence as people, in accordance with their own cultural patterns, social institutions and legal systems.“ (Cobo, 1986, para. 379)

Wie man sieht, spielt die historische Kontinuität, also die Besiedlung eines Gebietes, in dem schon zuvor ein indigenes Volk gelebt hat eine wichtige Rolle. Die Erhaltung der Kultur und Weitergabe ihrer Werte und Bräuche sind neben der Selbstidentifikation der indigenen Völker, ein weiteres wichtiges Kriterium.

S_DaE_3 verzichtet auf eine Thematisierung und beginnt unmittelbar mit einer intertextuellen Bezugnahme (*stellte Sonderberichterstatter José eine Definition auf*).

Darauf folgt eine englischsprachige Definition in Form eines Zitats. Was dieses Mesoelement von den bisher dargestellten abgrenzt, ist die anschließende Elaboration, welche auf die intertextuelle Bezugnahme aufbaut. Die / der Schreiber_in belässt es nicht beim Zitat, sondern setzt sich mit ihm auseinander und zeigt den Leser_innen (*Wie man sieht*), welche Elemente der zitierten Definition in Bezug auf den Begriff „indigene Völker“ von Relevanz sind (*historische Kontinuität, Erhaltung der Kultur und Weitergabe ihrer Werte und Bräuche, Selbstidentifikation*). S_DaE_3 gibt Wissen nicht nur wieder, sondern tut etwas mit ihm. Außerdem zeigt sie, dass sie Fachtermini versteht (*also die Besiedlung eines Gebietes*). Damit äußert sich eine Expert_innenstimme, die sich unmissverständlich

von der Vermittler_innenstimme abgrenzt. Dadurch gibt sich die / der Autor_in-im-Text in Ansätzen als handelnde Instanz zu erkennen.

Das nächste Textbeispiel (aus VWA_DaZ_3) stellt ebenfalls ein mehrstimmiges Mesoelement dar, das zusätzlich noch von auktorialen Setzungen umrahmt wird.

(5)

Das Neue Sehen oder auch „Neue Fotografie“ genannt, ist ein fotografischer Stil, welcher sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt hat und aufgrund seines avantgardistischen Gedankens, aus den Zwängen der konventionellen Fotografie auszubrechen, heute wie damals aktuell ist.

Charakteristisch für diesen Stil ist die Abhebung vom Piktorialismus und der „straight photography“. Zwei Stile, die technische Perfektion und realitätsgetreue Darstellung fordern. Jedoch lässt das Neue Sehen, trotz seinem Hang zur Experimentellen Fotografie, die Ästhetik nicht außer Acht. Vereint mit diversen technischen Verfahren zur Bildmanipulation, wie beispielsweise der Doppelbelichtung, erschufen die Pioniere des Neuen Sehens ästhetische Meisterwerke, welche Weichen für die weitere Entwicklung der Fotografie stellten (vgl. Wick 1991, 34/35).

Rainer K. Wick formuliert in seinem Buch „Das Neue Sehen. Von der Fotografie am Bauhaus zur Subjektiven Fotografie“, den Grundgedanken des Neuen Sehens, im Jahr 1991 neu:

„Das Neue Sehen gründet auf der Einsicht, dass das wahrnehmende Subjekt, die Sinnesorgane und das Medium das Sehen bedingt, und daher Bilder als Konstrukte dieser Bedingungen zu akzeptieren seien (Wick 1991, 34).“

Damit behauptet er, dass bei dem Neuen Sehen die Fotografin bzw. der Fotograf, als wahrnehmendes Subjekt im Mittelpunkt steht und sich ihrer bzw. seiner Sinne, vor allem dem des Sehens zu bedienen hat um eine Fotografie zu erschaffen, welche das Abbild oder wie Wick es nennt, ein Konstrukt des tatsächlichen Objekts darstellt.

Dabei steht vor allem die variative Anwendung von technischen Mitteln, auf welche im Kapitel 3.3 genauer eingegangen wird, im Vordergrund. Insbesondere der Perspektivenwechsel ist ausschlaggebend für die Entwicklung des „Neuen Sehens“, denn wie der Name bereits verrät handelt es sich bei diesem fotografischen Stil darum eine neue Sichtweise auf, meist alltägliche Gegenstände, zu schaffen. Besonders beliebte Motive der Fotografinnen und Fotografen dieser Stilrichtung sind die moderne technische Welt, die Stadt und die Natur, vor allem in Nahaufnahmen. Portraits sind weniger charakteristisch für die Neue Fotografie (vgl. Jooss 2000, 84-90).

Zusammenfassend lautet das Ziel des Neuen Sehens und somit seine Definition, neue Möglichkeiten der Wahrnehmung und Formgebung zu schaffen (vgl. Jooss 2000, 84-90).

S_DaZ_3 leitet mit einer Thematisierung das Thema des Teiltextes ein. Anschließend beschreibt sie / er die Merkmale des „Neuen Sehens“ mittels intertextueller Bezugnahmen. In einer Elaboration interpretiert sie / er ein direktes Zitat. Die Vermittler_innenstimme und die Expert_innenstimme sind klar gekennzeichnet. Die weiteren intertextuellen Bezugnahmen kulminieren schlussendlich in ein Fazit und somit in

eine Festlegung. Obwohl der überwiegende Teil des Mesoelements aus intertextuellen Bezügen besteht, gelingt es S_DaZ_3, sich als handelnde Instanz im Text bemerkbar zu machen, zum einen durch eine deutlich markierte Thematisierung, Elaboration und Festlegung und zum anderen aber auch durch einen Verweis auf ein Kapitel ihrer / seiner Arbeit (*auf welche im Kapitel 3.3 genauer eingegangen wird*), denn dieser führt den Lesenden vor Augen, dass S_DaZ_3 im Text selbst „die Zügel in der Hand hält“.

In VWA_DaZ_4 ist die Selbstpositionierung am stärksten ausgeprägt. Die autoritative Stimme fleht die Lesenden förmlich an, (endlich) Bereitschaft an der Lösung eines grundlegenden Problems zu zeigen:

(6)

Wenn die Summe der weltweit hungernden Menschen (900 Millionen) und die Summe der weltweit weggeworfenen Lebensmittel (1,3 Milliarden Tonnen) betrachtet werden, fällt auf, dass es durchaus möglich wäre, die ganze Weltbevölkerung zu ernähren.

Statistiken und Studien der Ernährungs- und Landwirtschaftsorganisation der Vereinten Nationen (FAO) weisen nach, dass es durch eine gerechtere Verteilung der bereits produzierten Lebensmittel möglich wäre, rund 12 Milliarden Menschen zu ernähren.⁴

Dazu wäre natürlich eine Umstellung des existierenden Systems notwendig.

Eine kollektive Bereitschaft, diese Probleme zu bewältigen, ist bis jetzt nicht vorhanden.

Der Schweizer Soziologe, Politiker, Autor und Aktivist Jean Ziegler arbeitet seit vielen Jahren in diesem Bereich. Ein weit verbreitetes Zitat von ihm lautet: „Jedes Kind, dass an Hunger stirbt, wird ermordet“.⁵

Wenn über diese Worte nachgedacht wird, fällt vielleicht auf, dass etwas mehr Wahrheit darin steckt, als zugegeben wird.

Mit anderen Worten, die Mittel und Ressourcen, um die bereits produzierten Lebensmittel gerecht zu verteilen, fehlen nicht.
Es fehlt nur die Bereitschaft dies zu tun.

In der Thematisierung wird nicht nur in das Thema eingeleitet; in ihr erfolgt zugleich eine erste explizite Positionierung, und zwar mithilfe des Konjunktivs: Mit der Verwendung des Konjunktivs drückt S_DaZ_4 nicht nur eine Möglichkeit aus, sondern impliziert auch gleich ein Problem, das zu lösen wäre, und zwar durch eine Eindämmung der Lebensmittelverschwendung und anschließender Ressourcenverteilung zur Bekämpfung von Hungersnöten. Im Anschluss konkretisiert sie / er dieses Problem mit einer intertextuellen Bezugnahme und zeigt einen Weg auf, der es ermöglichen würde, 12

Milliarden Menschen zu ernähren. Anschließend nutzt S_DaZ_4 ihre / seine Expert_innenstimme und weist darauf hin, dass ein Lösungsvorschlag nichts nütze, solange er nicht angenommen werde. In der darauffolgenden Festlegung erreicht die Positionierung ihren Höhepunkt: S_DaZ_4 wechselt in den Indikativ und schreibt nicht mehr über Möglichkeiten und Bedingungen, sondern über den problematischen *Ist*-Stand: *Eine kollektive Bereitschaft, diese Probleme zu bewältigen, ist bis jetzt nicht vorhanden.* An dieser Stelle könnte das mehrstimmige Element enden, denn es hätte seinen kommunikativen Zweck erfüllt: den Leser_innen das entscheidende Problem (keine Problemlösebereitschaft) eines fortwährenden Problems (Lebensmittelverschwendung und unfaire -verteilung) aufzuzeigen. S_DaZ_4 beschließt jedoch, den Gedankenschritt fortzuführen, indem sie / er ein direktes Zitat einführt, das den Lesenden den Ernst der Lage vor Augen führt: Kinder verhungern nicht, sie werden vom existierenden System, das keine Bereitschaft zur Problemlösung zeigt, ermordet. Auf diese intertextuelle Bezugnahme wird im Rahmen der nächsten Elaboration Bezug genommen. S_DaZ_4 untermauert damit – ein letztes Mal – ihre / seine Festlegung.

S_DaZ_4 positioniert sich als Autorität in den auktorialen Setzungen, sowohl in der Thematisierung als auch in den wiederholten Festlegungen. Dies lässt sich mit einem Blick auf die vorherigen Textpassagen zeigen. Dort nennt S_DaZ_4 Daten über die Weltbevölkerung (*7,3 Milliarden*), die Lebensmittelverschwendung (*1,3 Milliarden Tonnen pro Jahr*) und den Nahrungsmangel (*Weltweit hungern über 900 Millionen Menschen.*) mittels intertextueller Bezugnahmen, geht jedoch noch nicht explizit auf das Problem ein, was an jener Stelle auch noch nicht notwendig ist. Vielmehr können sich die Lesenden selbst ein Bild über die ungerechte Situation verschaffen. Im nächsten Teiltex, der bereits dargestellt und interpretiert wurde, nimmt sie / er nun von den Zahlen Gebrauch und setzt sie in Relation zueinander, um das Problem zu fokussieren. Die Thematisierung als auktoriale Setzung wird durch das Vorwissen, für welches S_DaZ_4 im Abschnitt davor sorgte, nachvollziehbar. Auch im Hinblick auf die Forschungsfrage ist das Mesoelement relevant. Eine Positionierung zeigt sich jedoch nicht nur in den auktorialen Setzungen, sondern auch in der unmissverständlichen Stimmenmarkierung.

Dieses mehrstimmige Meselement ist erstaunlicherweise nur eines von vielen in der VWA_DaZ_4. Es hebt sich in hohem Maße von den anderen VWAs ab.

5.5. Diskussion

Die im Rahmen der qualitativen Textanalyse gewonnenen Ergebnisse stellen unterschiedliche Arten dar, wie sich Schüler_innen mit DaE und DaZ im Text als Vorwissenschaftler_innen positionieren. Auch innerhalb der Texte greifen die Schüler_innen häufig auf unterschiedliche Realisierungsvarianten zurück. Diese werden im Folgenden aufgegriffen und anschließend im Kontext möglicher didaktischer Maßnahmen kurz diskutiert.

Die impliziteste der identifizierten Formen von Autor_innenschaft im Text zeigt sich in der Beschränkung der Schreibenden auf die Vermittler_innenstimme. In dieser Variante sind die Schreibenden im Text nicht vorzufinden. Die einzelnen Kapitel fungieren als Zusammenfassungen von Bezugstexten, die kritiklos in die eigene Arbeit aufgenommen werden.

Eine ähnliche Variante zeigt eine leichte Steigerung in Bezug auf den Implizitheitsgrad der Positionierung, indem Literatur in der VWA zwar ebenfalls ausschließlich zusammengefasst wird, jedoch eine affirmative Haltung gegenüber der wiedergegebenen Quelle gezeigt wird. Die handelnde Instanz kann sich dadurch kurz im Text zeigen, bevor sie wieder hinter den restlichen fremden Stimmen der Bezugstexte verschwindet.

Eine weitere Positionierungsart fällt durch die Stimmensequenzierung auf: autoritative Stimme, Expert_innenstimme, Vermittler_innenstimme und autoritative Stimme. Sie könnte sich vielleicht durch den Rückgriff auf das Vertexungsmuster der schulischen Erörterung erklären lassen, in der häufig eine ähnliche Reihenfolge von textuellen Schritten verfolgt wird: Argument, Begründung, Beweis / Beispiel. Die Aussagen, welche die / der Schreibende durch das Fehlen einer Quellenangabe als Expert_innenwissen kennzeichnet, sind den im nächsten Schritt wiedergegebenen Inhalten sehr ähnlich. Es ist daher zu bezweifeln, ob es sich in diesem Fall in der Tat um Expert_innenwissen der / des

Schreibenden handelt oder ob Inhalte aus einer Bezugsquelle übernommen und nicht als solche ausgewiesen wurden.

VWA-Schüler_innen positionieren sich außerdem in zweistimmigen Mesoelementen. In diesen Varianten kommt jeweils eine Stimme nicht zur Geltung. In Bezug auf das dargestellte Beispiel (4) scheint sich die / der Schreiber_in auf seine Vermittler_innen- und Expert_innenstimme zu verlassen. Weder eine Thematisierung noch eine Festlegung kann in dieser Variante identifiziert werden. In der Darstellung und Interpretation wurde nur auf dieses Beispiel eingegangen, weil es eine exemplarische Variante aufzeigt. Das zweistimmige Mesoelement kommt auch in anderen VWAs vor. Eine andere Realisierungsform der gleichen Art beschränkt sich etwa auf die autoritative Stimme und die Expert_innenstimme.

Einige Schreiber_innen waren durchaus in der Lage, mehrstimmige Mesoelemente in die VWAs einzubauen. In diesen mehr oder weniger umfassenden Teiltexen kommen alle Stimmen vor und die Schreibenden kommen im Text stark als Autor_innen zur Geltung. Sie halten sich an die Pflichten, die sich in Bezug auf die textuellen Manöver ergeben, woraus eine eindeutige Markierung der Stimmen resultiert.

Autor_innenschaft ist in der VWA_DaZ_4 am stärksten greifbar. Sie zeigt sich in den unmissverständlich markierten Stimmen, der Nachvollziehbarkeit, die sich aus der gelungenen Verknüpfung inhaltlicher, textueller und sprachlicher Phänomene ergibt, in der Relevanz des Mesoelements in Bezug auf die Forschungsfrage, in den auktorialen Setzungen, in denen sich die / der Schreibende stark positioniert sowie in der selbst gesetzten Thematisierung, auf welche die Lesenden im vorhergehenden Abschnitt bereits vorbereitet werden.

Die Funde der Textanalyse sind aufgrund der gewählten qualitativen Textanalyse und dem überschaubaren Textkorpus nicht generalisierbar. Trotzdem ermöglichen sie eine erste Einsicht in die textuelle Machart von VWAs. Diese reichen von Zusammenfassungen bis hin zu wissenschaftstypischen Annäherungen. Dazu bedienen sich die Schüler_innen unterschiedlicher textueller Strategien, um die Aufgabe VWA zu lösen. Die Ergebnisse

indizieren einige Stolpersteine, welche Aufschluss über mögliche didaktische Maßnahmen geben. Diese werden im Folgenden kurz umrahmt.

Mehrstimmige Mesoelemente sind in den VWAs bis auf eine Ausnahme nur vereinzelt zu finden. Stattdessen finden sich in jeder VWA häufig Teiltexthe, in denen am Ende des Abschnitts eine Quellenangabe erfolgt. In manchen Fällen wird sogar – etwa mittels Fußnoten – auf zwei Quellen an derselben Stelle verwiesen. Daraus ergibt sich ein beachtliches Problem hinsichtlich Positionierungsversuche, denn mit einer Quellenangabe außerhalb des letzten Punktes des letzten Satzes am Ende eines Abschnittes werden üblicherweise alle Aussagen innerhalb des Abschnittes als fremde, übernommene Aussagen markiert. Eigene Beiträge innerhalb solcher Absätze – etwa in Form von Elaborationen, welche auf eine Positionierung im Text deuten könnten – sind nicht als eigene Beiträge erkennbar, auch wenn sie vorhanden wären. Diesem Problem könnte im schulischen Unterricht relativ einfach entgegengewirkt werden, da es sich hierbei eher um eine formale Angelegenheit handelt. Die Schüler_innen sollten die Möglichkeit bekommen, Regeln und Pflichten intertextueller Bezugnahmen kennenzulernen und diese im Unterricht wiederkehrend zu erproben, zu üben und zu festigen.

Die Einstimmigkeit der Texte könnte sich auch auf unterschiedliche Auffassungen von Schüler_innen (und Betreuungslehrpersonen) hinsichtlich der Anforderungen der VWA zurückführen lassen. Es wäre daher vonseiten der Gesetzgeber_innen wünschenswert, die textsortenspezifischen Anforderungen der VWA genauer zu spezifizieren.

Wie bereits erwähnt, kann im Rahmen einstimmiger Texte, in denen ausschließlich referiert oder zitiert wird, kaum eine prominente Selbstpositionierung erfolgen. Daher sollten die VWA-Schreibenden in einem ersten, aber durchaus komplexen Schritt im Unterricht und in den Betreuungsphasen dazu angehalten werden, Wissen zu hinterfragen, anstatt kritiklos hinzunehmen. Sie müssen verstehen, wie Wissenschaft und wissenschaftliche Texte funktionieren – dass sich Wissenschaftler_innen als handelnde Instanzen bzw. Autor_innen in wissenschaftlichen Texten aufgrund unterschiedlicher textueller Manöver und den damit verbundenen Stimmen zeigen. Im Idealfall werden den Schüler_innen im Unterricht wissenschaftliche Texte produktiv und rezeptiv erfahrbar gemacht. Außerdem sollten sie vor der VWA Gelegenheiten haben, wissenschaftstypische

textuelle Manöver in Texten zu erkunden und sie selbst auszuprobieren. Dazu würde sich zum Beispiel der Einsatz des Diskursreferates im Unterricht eignen (vgl. Decker & Siebert-Ott 2018). In einem Diskursreferat lesen die Schreibende zwei vorgegebene wissenschaftliche Bezugstexte, welche unterschiedliche Positionen zu einem bestimmten Diskurs aufweisen und schreiben anschließend einen Text, in dem sie intertextuell auf die Positionen eingehen und sich im Text zum Diskurs selbst positionieren (Decker & Siebert-Ott 2018: 205).

6. Conclusio

Mit der Einführung der (teil-)standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung in Österreich wurden Schüler_innen vor eine neue und große Herausforderung gestellt: dem Verfassen einer *Vorwissenschaftlichen Arbeit*. Das Gesetz sowie andere ministerielle Texte geben keine klaren bzw. zu wenige Vorgaben darüber, wie die Textsorte zu realisieren ist. Die Schreibforschung und -didaktik widmen sich diesem neuen Forschungsgegenstand und beleuchten ihn aus unterschiedlichsten Perspektiven, um sich ein besseres Bild dieses Prüfungsgebietes zu machen und allen Beteiligten – insbesondere Lehrer_innen und Schüler_innen – unter die Arme greifen zu können.

Erste genreanalytische Ergebnisse liegen mit Wetschanows (2018) Studie vor, welche auf diversen Ebenen, darunter auch in Einleitungen und Schlussteilen, kommunikative Ziele der Textsorte untersucht. VWAs unterscheiden sich von wissenschaftlichen Textsorten insbesondere darin, dass sie mit der Arbeit einen für sich selbst interessanten Themenbereich perspektivisch abdecken anstatt auf den Erkenntnisgewinn abzielen. Mit einem etwas anderen Zugang nähern sich Bushati et al. (2018) wissenschaftspropädeutischen Texten an. Mit einem Fokus auf Textprozeduren fördern sie in einer Interventionsstudie die wissenschaftssprachliche Textkompetenz von Schüler_innen der 11. Schulstufe und versuchen, die wissenschaftliche Textkompetenz der Lernenden zu erheben. Wie in Kapitel 4.3 vorgeschlagen, sollte von wissenschaftlichen Textkompetenzen im Plural gesprochen werden, da *die* wissenschaftliche Textkompetenz Gefahr läuft, zahlreiche relevante Dimensionen nicht mitberücksichtigen zu können, wie etwa mesostrukturelle Phänomene. Portmann-Tselikas (2011; 2018a; 2018b) stellt mit einem mesostrukturellen Zugang eine Alternative vor, die durch ihren weniger

beschränkten Fokus auf den Text mehrere Aspekte eines wissenschaftlichen Textes umfasst. Im mehrstimmigen Mesoelement als Angelpunkt wissenschaftlichen Handelns treffen inhaltliche, sprachliche sowie textuelle Momente vernetzt aufeinander. Veranlasst durch vier textuelle Manöver (Thematisierung, intertextuelle Bezugnahme, Elaboration, Festlegung) ergeben sich drei Stimmen (autoritative Stimme, Vermittler_innenstimme, Expert_innenstimme), denen sich Schreibende beim wissenschaftlichen Schreiben bedienen. Zusammen konstituieren sie das Konzept der Mehrstimmigkeit, welches sich aufgrund seines weniger eingeschränkten Fokus besonders gut für deskriptive Forschungszwecke anbietet, in denen mehr als Einzelmomente eines Textes untersucht werden. Ein solches Forschungsziel liegt in dieser Arbeit vor.

Der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit liegt aufgrund der gesetzlich verankerten Anforderungen an die VWA die Annahme zugrunde, dass VWA-Schreibende bestimmte auktoriale Handlungen im Text durchführen müssen und somit eine Selbstpositionierung im Text erfolgt. Sie lautet wie folgt: Wie positionieren sich Schüler_innen mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache als vorwissenschaftliche Autor_innen in Vorwissenschaftlichen Arbeiten? Eine Antwort auf diese Frage soll Einsichten in die textuelle Machart von VWAs gewinnen und potenzielle Stolpersteine identifizieren, damit diese in Zukunft mit didaktisch differenzierten Mitteln „aus dem Weg geräumt“ werden können.

Die qualitative Textstudie hat gezeigt, dass eine Positionierung der Schüler_innen als Vorwissenschaftler_innen im Text auf unterschiedlichen Weisen vollzogen wird. Gruppenspezifische Gemeinsamkeiten zwischen den Schüler_innen mit DaE und jenen mit DaZ konnten nicht festgestellt werden. Dazu müsste vielleicht das Textkorpus erweitert werden. Die impliziteste auktoriale Positionierungsvariante zeigt sich im vollständigen Verbergen der Schüler_innen hinter den wiedergegebenen Zitaten oder Referaten; die Texte sind einstimmig und fungieren als unkommentierte Literaturreferate. In der explizitesten Variante hingegen sind die Schüler_innen als handelnde Instanzen im Text klar erkennbar. Die starke Ausprägung wird durch die Mehrstimmigkeit der Mesoelemente, nachvollziehbare auktoriale Setzungen und einen relevanten Bezug des Mesoelements zur Forschungsfrage sichtbar. Dazwischen sind unterschiedliche

Positionierungsweisen anzusiedeln, in denen es den Schreibenden gelingt, sich kurz als Autor_innen-im-Text äußern.

7. Bibliographie

- Bachmann, Thomas; Becker-Mrotzek, Michael. 2017. „Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren.“ In Becker-Mrotzek; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hrsg.). *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 25-53.
- Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hrsg.). 2014. *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid. 2015. *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- BMB. 2016a. *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Vorwissenschaftliche Arbeit. Unverbindliche Handreichung für das Prüfungsgebiet ‚vorwissenschaftliche Arbeit‘ (VWA)*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:17c15fa0-1e4d-4ab7-a67d-39a64e8e2719/reifepruefung_ahs_vwa_handreichung.pdf (21.03.21).
- BMB. 2016b. *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Vorwissenschaftliche Arbeit. Unverbindliche Beurteilungshilfe für das Prüfungsgebiet ‚vorwissenschaftliche Arbeit‘ (VWA)*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:3f7607bf-1098-4279-b687-388b7fef8b1f/reifepruefung_ahs_vwa_beurteilungshilfe.pdf (21.03.21).
- BMBWF. 2019a. *Die AHS-Reifeprüfung. Die BHS-Reife- und -Diplomprüfung*. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.html> (27.02.21).
- BMBWF. 2019b. *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp_ahs.html (27.02.21).
- BMBWF. 2019c. *VWA. Vorwissenschaftliche Arbeit*. <https://www.ahs-vwa.at/> (21.03.21).
- BMBWF. 2019d. *Das 5x5 der VWA*. <https://www.literacy.at> (08.04.19).
- BMBWF. 2020. *Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch): Stand: September 2020*. <https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=4525&token=950c7f2b86f0ebc3459c5f0aa0e04013ab99c572> (13.04.2021).
- Bleffert, Julia. 2014. *Neue Medien im Deutschunterricht: Förderung der Lesemotivation von Jungen*. Hamburg: Diplomica.
- Böhme, Katrin; Schipolowski, Stefan; Canz, Thomas; Krelle, Michael; Bremerich-Vos, Albert. 2017. „Kompetenzstufenmodelle im Bereich Schreiben.“ In Becker-Mrotzek; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hrsg.). *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 55-74.
- Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa; Schmölzer-Eibinger, Sabine. 2018. *Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Decker, Lena; Siebert-Ott, Gesa. 2018. „Wissenschaft als diskursive Praxis“. In Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa (Hrsg.). *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann, 193-218.
- Duden online. „vor-“. https://www.duden.de/rechtschreibung/vor_ (02.04.21).
- Duden online. „vorwissenschaftlich“. <https://www.duden.de/rechtschreibung/vorwissenschaftlich> (21.03.21).

- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. „makro-“. <https://www.dwds.de/wb/makro-> (11.04.2021).
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. „mikro-“. <https://www.dwds.de/wb/mikro-> (11.04.2021).
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. „meso-“. <https://www.dwds.de/wb/meso-> (11.04.2021).
- Eckardt, Birgit. 2000. *Fachsprache als Kommunikationsbarriere: Verständigungsprobleme zwischen Juristen und Laien*. Wiesbaden: DUV.
- Ehlich, Konrad. 1999. „Alltägliche Wissenschaftssprache“. *Info DaF* 26(1), 3-24.
- Ehlich, Konrad. 2007a. *Sprache und sprachliches Handeln: Pragmatik und Sprachtheorie* [Band 1]. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad. 2007b. *Sprache und sprachliches Handeln: Prozeduren des sprachlichen Handelns* [Band 2]. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad. 2018. „Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit“. In Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa (Hrsg.). *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann, 15-32.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.). 2003. *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter.
- Erlinghagen, Marcel. 1995. „Die Angst der Studenten vor dem weißen Blatt. Der Buchhandel, die Volkshochschulen und die Studienberatung entdecken die Schreibprobleme als Thema“. *Frankfurter Rundschau*. Nr. 279. 30. Nov. 1995, 6.
- Esterl, Ursula; Wetschanow, Karin. 2014. „Wie die VWA die Schreib- und Lernkultur an Österreichs Schulen verändert“. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4), 5-8.
- Feilke, Helmuth. 2003. „Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen“. In Linke, Angelika; Ortner, Hanspeter; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.). *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Max Niemeyer, 209-229.
- Feilke, Helmuth. 2010. „„Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren“. In Bons, Iris; Gloning, Thomas; Kaltwasser, Dennis (Hrsg.). *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen. http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf (06.04.2021), 1-23.
- Feilke, Helmuth. 2014. „Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren“. In Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hrsg.). *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Filibach bei Klett, 11-34.
- Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hrsg.). 2012. *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Filibach bei Klett.
- Fischer, Almut; Moll, Melanie. 2002. „Die Seminararbeit als Einstieg ins wissenschaftliche Schreiben“. In Redder, Angelika (Hrsg.). *„Effektiv studieren“. Texte und Diskurse in der Universität*. Duisburg: Gilles & Francke, 135-165.
- Grabowski, Joachim. 2017. „Anforderungen an Unterrichtsdesigns“. In Becker-Mrotzek; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hrsg.). *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 315-334.

- Gruber, Helmut; Huemer, Birgit; Wetschanow, Karin. 2014. „Die Vorwissenschaftliche Arbeit – Annäherung an eine Textsorte“. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4), 24-34.
- Halfmann, Christina; Perschak, Katharina; Raffelsberger-Raup, Monika. 2014. „Beurteilungskriterium Selbstkompetenz. Unterstützende Betreuung zur Förderung des selbstkompetenten Arbeitens“. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4), 47-57.
- ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4).
- Jakobs, Eva-Maria. 1997. „Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion“. In Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar (Hrsg.). *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt a. M.: Lang, 75-90.
- Jakobs, Eva-Maria. 1999. „Normen der Textgestaltung“. In Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hrsg.). *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand, 171-190.
- Jeuk Stefan. 2013. *Deutsch als Zeitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Karsten, Andrea; Stock, Ingrid. 2017. „Zwei Varianten qualitativer Textanalyse zur Identifikation von Stimme(n) in Texten“. In Brinkschulte, Melanie; Kreitz, David (Hrsg.). *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: wbv, 189-207.
- Knappik, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita. 2014. „Feedback und Beurteilung von Vorwissenschaftlichen Arbeiten. Eine Metasprache entwickeln mit dem Instrument ‚Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz‘“. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4), 139-146.
- Knopp, Matthias; Jost, Jörg; Linnemann, Markus; Becker-Mrotzek, Michael. 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.
- Kruse, Otto. 1994. *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kruse, Otto. 1997. „Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch Probleme der Wissenschaft selbst“. In Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar (Hrsg.). *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt a. M.: Lang, 141-158.
- Kruse, Otto. 2003. „Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven“. In Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.). *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 95-11.
- Kruse, Otto. 2014. „Schreibkompetenz zwischen Schule und Hochschule“. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4), 35-46.
- Lange, Ulrike. 2014. „Informationskompetenz. Den Umgang mit Fachtexten anleiten und betreuen“. In *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4), 67-77.
- Lauber, Susanne. 2014. „Jugend entdecken‘ – vom Thema zur Fragestellung. Ein Unterrichtsprojekt zur Übung von (vor)wissenschaftlichen Arbeitstechniken“. *ide.*

- informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4), 115-122.
- Marti, Madeleine; Ulmi, Marianne. 2014. „Textdiagnose für die Schreibberatung nutzen“. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4), 89-99.
- Mertlitsch, Carmen. 2014. „15 Voraussetzungen für eine erfolgreiche VWA und einen gelingenden Schreibprozess. Didaktisches Plädoyer für eine neue schulische Schreibkultur“. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4), 107-114.
- Müller, Roswitha. 2014. „Kompetenztraining Rhetorik und Präsentation. Der Weg zum Meisterstück – VWA“. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4), 131-138.
- Petersen, Inger. 2012. „Text-, Schreib- und Sprachkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Untersuchungen zu einem komplexen Verhältnis.“ In Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hrsg.). *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Filibach bei Klett, 201- 232.
- Pichler, Herbert. 2013. „Kritische Kompetenzorientierung konkret. Fachdidaktische Leitgedanken für die Umsetzung einer kritisch gewendeten Kompetenzorientierung im GW-Unterricht und für die Erstellung von Aufgaben für die kompetenzorientierte Reife- und (Diplom-)Prüfung“. *GW-Unterricht* 130(2), 15-22.
- Pichler, Christian. 2014. „Die Vorwissenschaftliche Arbeit: Zahlen, Daten, Fakten. Mit einem Blick auf die Diplomarbeit an BHS“. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4), 9-23.
- Pohl, Thorsten. 2007. *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Portmann-Tselikas, Paul R. 2011. „Mesoebene – die Basisstruktur wissenschaftlicher Texte. Mit einem Ausblick auf die Didaktik“. In Knorr, Dagmar; Nardi, Antonella (Hrsg.). *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 25-54.
- Portmann-Tselikas, Paul R. 2018a. „Die Stimmen der Schreibenden. Ein mesostruktureller Zugang zu wissenschaftlichen Texten“. In Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa (Hrsg.). *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann, 33-53.
- Portmann-Tselikas, Paul R. 2018b. „Textstruktur und Textkompetenz: Der Weg Studierender zum wissenschaftlichen Text“. In Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa (Hrsg.). *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann, 173-192.
- Püschel, Ulrich. 1994. „Schreiben im Studium. Überlegungen zu einer Schreibanleitung für Wissenschaftstexte“. In Skyum-Nielsen, Peder; Schröder, Hartmut (Hrsg.). *Rhetoric and Stylistics Today. An International Anthology*. Frankfurt a. M.: Lang, 127-137.
- Redder, Angelika. 2017. „Diskursive und textuelle Eristik: Systematik und komparative Analysen“. In Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin; Steinseifer, Martin (Hrsg.). *Eristische Literalität: Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron Publishers, 35-64.

- Rheindorf, Markus. 2014. „Die Präsentation und Diskussion der Vorwissenschaftlichen Arbeit. Zwischen Schule und Wissenschaft“. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4), 100-106.
- Rienecker, Lotte. 1999. „Research Questions and Academic Argumentation: Teaching Students How to Do it, Using Formats and Model-Examples“. In Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hrsg.). *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand, 95-108.
- Ruhmann, Gabriela. 1997. „Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann.“ In Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar (Hrsg.). *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt a. M.: Lang, 125-139.
- Ruhmann, Gabriela. 2000. „Keine Angst vor dem ganzen Satz. Zur Schreibförderung am Studienbeginn“. *Deutschunterricht* 53(1), 43-50.
- Rüßmann, Lars; Steinhoff, Torsten; Marx, Nicole; Wenk, Anne K. 2016. „Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen“. *Didaktik Deutsch* 21(40), 41-59.
- Sachtleber, Susanne. 1994. „Vom Kopf auf die Füße. Das Schreiben wissenschaftlicher Texte“. In Skyum-Nielsen, Peder; Schröder, Hartmut (Hrsg.). *Rhetoric and Stylistics today. An international Anthology*. Frankfurt a. M.: Lang, 119-126.
- Schindler, Kirsten. 2014. „(Schrift-)Sprachliche Kompetenz. (Vor)Wissenschaftliches Schreiben lernen und lehren am Beispiel der Facharbeit“. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4), 78-88.
- Schindler, Kirsten; Rosell, Sarah; Gleis, Anne. 2018. „Wissenschaftliches Schreiben an der Schule lernen? Überlegungen am Beispiel der Facharbeit“. In Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa (Hrsg.). *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann, 105-123.
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa. 2011. „Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und berufsbezogenes Schreiben. In Krafft, Andreas; Spiegel, Carmen (Hrsg.). *Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär*. Frankfurt a. M.: Lang, 91-110.
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa. 2012. „Textkompetenzen im Übergang Oberstufe - Universität“. In Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hrsg.). *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Filibach bei Klett, 151-175.
- Schmidt, Erich. 2016. *VWA & Word. [Schulungsunterlagen]*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg – Stefan Zweig. https://www.ahs-vwa.at/fileadmin/ahsvwa/PDF/VWA-Arbeiten_mit_Word.pdf (21.03.21).
- Schmölzer-Eibinger, Sabine. 2018. „Warum haben Zebras Streifen? Eristische Literalität von Schülerinnen und Schülern“. In Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa (Hrsg.). *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann, 57-80.

- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa (Hrsg.). 2018. *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa. 2018. „Einleitung“. In Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa (Hrsg.). *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann, 7-11.
- Scholten-Akoun, Dirk; Kuhn, Angela; Mashkovskaya, Anna. 2012. „Sprachkompetenzen Studierender. Design und erste Ergebnisse einer empirischen Studie“. In Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hrsg.). *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Filibach bei Klett, 179-200.
- Stadtschulrat für Wien; Pädagogische Hochschule. 2016. *Schreibhilfen zum Verfassen einer VWA*. Zusammengestellt von Ursula Figl. Wien. https://www.ahs-vwa.at/fileadmin/ahsvwa/PDF/Schreibhilfen_zum_Verfassen_einer_VWA.pdf , <https://www.ahs-vwa.at/schueler/schreiben/schreiben-der-kapitel> (11.04.2021).
- Statistik Austria. *Bestandene Reife- und Diplomprüfungen (Jahrgang 2018)*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/reife-_und_diplompruefungen/index.html (12.02.2021).
- Statistik Austria. *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2019/20*. https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelect ionMethod=LatestReleased&dDocName=029650 (14.04.2021).
- Steinhoff, Torsten. 2007. *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten. 2012. „Diskursives Schreiben. Zur Förderung pragmatischer Textkompetenzen am Beispiel öffentlicher Diskurse“. In Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hrsg.). *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Filibach bei Klett, 113-135.
- Struger, Jürgen. 2014. „Inhaltliche Kompetenz“. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4), 58-66.
- Universität Graz [I]. *Wissenschaftliches Schreiben. Die textlinguistische und erwerbstheoretische Bedeutung von wissenschaftlichen Textprozeduren (2014-2016)*. [Projektbeschreibung]. <https://lernen.uni-graz.at/de/forschung/aktuelle-projekte/wissenschaftliches-schreiben/> (05.04.2021).
- Universität Graz [II]. *Inhalt*. [Projekt: *Wissenschaftliches Schreiben. Die textlinguistische und erwerbstheoretische Bedeutung von wissenschaftlichen Textprozeduren (2014-2016)*]. https://static.uni-graz.at/fileadmin/fsp-lbw/Inhalt_Wissenschaftliches_Schreiben.pdf (05.04.2021).
- Universität Graz [III]. *Ergebnisse*. [Projekt: *Wissenschaftliches Schreiben. Die textlinguistische und erwerbstheoretische Bedeutung von wissenschaftlichen Textprozeduren (2014-2016)*]. https://static.uni-graz.at/fileadmin/fsp-lbw/Ergebnisse_Wissenschaftliches_Schreiben.pdf (05.04.2021).
- Weinert, Franz E. 1999. *Concepts of Competence. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. München: Max-

- Planck-Institut für psychologische Forschung: München. [Manuskript: Gutachten zum OECD-Projekt „DeSeCo“].
- Weinert, Franz. 2001. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In Weinert, Franz (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-31.
- Weinzierl, Christian; Wrobel, Arne. 2017. „Schreibprozesse untersuchen“. In Becker-Mrotzek; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hrsg.). *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 221-237.
- Wetschanow, Karin. 2018. „Die vorwissenschaftliche Arbeit. Ein genreanalytischer Bestimmungsversuch“. In Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa (Hrsg.). *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann, 81-103.
- Wirtz, Markus A. 2019. „Kompetenzmodelle“. In Wirtz, Markus A. (Hrsg.). *Dorsch: Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe.
<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kompetenzmodelle> (07.04.2021).
- Zemanek, Michaela. 2014. „Was ist Informationskompetenz? Anwendung und Lernziele für SchülerInnen“. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38(4), 123-130.

Bundesgesetzblätter

- BGBL. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBL. I Nr. 19/2021. *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz)*.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (Fassung vom 12.02.2021).
- BGBL. Nr. 371/1974, zuletzt geändert durch BGBL. II Nr. 264/2020. *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung)*.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> (31.03.2021).
- BGBL. Nr. 88/1985, zuletzt geändert durch BGBL. II Nr. 395/2019. *Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (31.03.2021).
- BGBL. Nr. 472/1986, zuletzt geändert durch BGBL. I Nr. 19/2021. *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz)*.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (Fassung vom 12.02.2021).
- BGBL. I Nr. 52/2010. *Bundesgesetz, mit dem das Schulunterrichtsgesetz geändert wird*.
<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/i/2010/52> (12.02.2021).
- BGBL. II Nr. 174/2012, zuletzt geändert durch BGBL. II Nr. 465/2020. *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Reifeprüfung in den*

allgemeinbildenden höheren Schulen (Prüfungsordnung AHS).

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007845> (27.02.2021).

BGBl. II Nr. 177/2012, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 465/2020. *Verordnung der*

Bundesministerin für Bildung über die abschließenden Prüfungen in den

berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (Prüfungsordnung BMHS).

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007846> (27.02.2021).

Anhang: Abstract

Seit der sRDP sind Schüler_innen österreichischer Sekundarschulen (AHS, BHS) vor eine neue Herausforderung gestellt, die sich im Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) zeigt. Damit Schüler_innen gezielter auf die neue Aufgabe vorbereitet und sowohl vor als auch während des Schreibens unterstützt werden können, bedarf es zunächst Studien, die Realisierungen der relativ jungen Textsorte genauer unter die Lupe nehmen. Die vorliegende Arbeit soll diesbezüglich einen Beitrag leisten und untersuchen, wie sich Schüler_innen mit DaE und Schüler_innen mit DaZ in den VWAs als Vorwissenschaftler_innen positionieren, und damit das Ziel verfolgen, Positionierungsweisen und mögliche Stolpersteine zu identifizieren sowie Einsicht in die ‚Machart‘ von VWAs zu gewinnen. Im Rahmen einer qualitativen mesostrukturellen Textanalyse konnten einige Positionierungsvarianten festgestellt werden, welche sich insbesondere durch die jeweils erreichten Explizitheitsgrade von Autor_innenschaft unterscheiden: von äußerst impliziten Positionierungen, in denen die Autor_innen im Text kaum zu erkennen sind, bis zu höchst markanten Positionierungen, in welchen sich die auktoriale handelnde Instanz insbesondere durch ihre Mehrstimmigkeit zeigt.

Since the introduction of the new secondary school leaving examination in Austria, students are faced with a new challenge. In addition to oral and written exams, they must also write a ‘Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA)’, which roughly translates to ‘pre-academic paper’. In order to prepare the students for this new task and support them both before and during writing processes, insights into realisations of the relatively new genre are needed. The present paper aims to contribute to this need by answering the following research question: how do students with German as a first language and students with German as a second language textually position themselves as pre-academics in pre-academic papers? By means of a qualitative mesostructural text analysis, various authorial positioning types could be identified: from very implicit variants to highly explicit ones; in the former of which the author’s voice could hardly be detected in the text. In the latter, however, particularly based on mesostructural polyphony, the author could be distinctly noticed.