



Lexikalische Textgliederung beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

Eine empirische Untersuchung zum Erwerb und
Gebrauch textorganisierender Ausdrücke
durch internationale DaF-Studierende

Irina Völz

kassel
university



press

Irina Völz

Lexikalische Textgliederung beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

Eine empirische Untersuchung zum Erwerb und Gebrauch
textorganisierender Ausdrücke durch internationale DaF-Studierende

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Geistes- und Kulturwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Karin Aguado
Prof. Dr. Christian Fandrych

Tag der mündlichen Prüfung: 15. Juli 2015

Zu dieser Publikation gehört ein Anhang, der online veröffentlicht wurde unter:
<http://www.upress.uni-kassel.de/katalog/abstract.php?978-3-7376-0210-5>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2015
ISBN 978-3-7376-0210-5 (print)
ISBN 978-3-7376-0211-2 (e-book)
DOI: <http://dx.medra.org/10.19211/KUP9783737602112>
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-402111>

© 2016, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Printed in Germany

Danksagung:

Für die Entstehung dieser Arbeit möchte ich mich bei allen bedanken, die mich dabei unterstützt haben. Mein aufrichtiger Dank gilt Frau Prof. Dr. Karin Aguado für die Möglichkeit, dieses spannende Thema zu erforschen, für die intensive Betreuung der Arbeit und die erkenntnisreiche Zeit in ihrem Doktorandenkolloquium. Herrn Prof. Dr. Christian Fandrych danke ich für seine Zweitbegutachtung und konstruktive Kritik.

Außerdem bedanke ich mich rechtherzlich bei meinen zahlreichen ProbandInnen, Studierenden des Fachgebiets Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel, die diese empirische Untersuchung erst möglich gemacht haben. Insbesondere danke ich den acht Teilnehmenden der Studie für ihre Bereitschaft, mir ihre schriftlichen Arbeiten und ihre Zeit mir zur Verfügung zu stellen sowie die Einblicke in ihr „Schreibleben“ zu gewähren.

Bei meinen Ratern Andrea Mentel-Winter, Tanja Fohr und Ulrich Wettemann und allen meinen MitdotorandInnen möchte ich mich für die zahlreichen Anregungen und fruchtbaren Diskussionen bedanken. Zudem danke ich Monika Asche für die gründliche Durchsicht des Manuskripts.

Der Universität Kassel danke ich für die dreijährige finanzielle Förderung meines Promotionsvorhabens.

Schließlich möchte ich allen meinen FreundInnen, die mich in dieser nicht immer einfachen Zeit unterstützt haben, danken. Meinem Mann Jens-Eric danke ich für seine liebe- und verständnisvolle Zuwendung, seine Geduld und seine Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	13
1.1	Problemstellung und Erkenntnisinteresse	13
1.2	Forschungsstand und Forschungsdesiderata	14
1.3	Ziele und Aufbau der Arbeit	17

Teil I: Theoretische Grundlagen

2.	Schreiben in der Wissenschaft	21
2.1	„Alltägliche Wissenschaftssprache“	21
2.1.1	<i>Common sense</i> -Kompetenz und der Prozess der idiomatischen Prägung	24
2.1.2	Formelhaftigkeit und Musterhaftigkeit der alltäglichen Wissenschaftssprache	27
2.1.3	Die Funktion von Formeln im Sprachgebrauch: Formelhaftigkeit vs. Kreativität	28
2.2	Wissenschaftlicher Artikel	28
2.2.1	Historischer Rückblick	29
2.2.2	Makro- und Mikrostruktur	30
2.2.2.1	Fachübergreifende Textgliederung in wissenschaftlichen Artikeln	31
2.2.2.2	Lexikalische Textgliederung	32
3.	Textorganisation	39
3.1	Definition und Forschungsstand	39
3.2	Kategorisierungsversuch: deduktiv und induktiv	53
3.2.1	Expertentexte-Korpus	54
3.2.2	Klassifikation der textorganisierenden Ausdrücke	57
3.2.2.1	Ablauf beschreiben	58
3.2.2.1.1	Explizite Erklärung der Hauptziele und -themen	58
3.2.2.1.2	Vorverweise	60
3.2.2.1.2.1	Erläuterung des Vorhabens	60
3.2.2.1.2.2	Advance Organizers	61
3.2.2.1.2.3	Ankündigung der Arbeitsschritte	61
3.2.2.1.3	Rückverweise	64
3.2.2.2	Überleitungen und Anknüpfungen	65
3.2.2.2.1	Ergänzen	66
3.2.2.2.2	Betonen	67
3.2.2.3	Verständnissicherung	67
3.2.2.3.1	Paraphrasieren	68
3.2.2.3.2	Präzisieren/ Erläutern	68
3.2.2.3.3	Zusammenfassen	69
3.2.2.3.4	Schlüsse ziehen	70
3.2.2.4	Datenintegration	71
3.2.2.4.1	Beispiele	71
3.2.2.4.2	Grafiken und Tabellen	72
3.2.2.4.3	Intertextualität	72
3.2.2.5	Metakommunikation	73
3.2.2.5.1	Zur Terminologie	73

3.2.2.5.2	Zur Textstruktur	73
3.2.2.5.3	Selbsteinschätzung von Text und Autor.....	74
3.2.2.5.4	Verfasserreferenz: Meinungsausdruck	75
3.2.3	Zusammenfassung	76
4.	Schreibforschung und Schreibmodelle.....	79
4.1	Zum Stand der Schreibforschung	79
4.1.1	Schreiben als Prozess	80
4.1.2	Schreiben aus entwicklungspsychologischer Perspektive.....	87
4.2	Modellierung der wissenschaftlichen Textkompetenzentwicklung	91
4.2.1	Modell zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz von Steinhoff	92
4.2.2	Wissenschaftliches Formulieren nach Pohl.....	96
4.3	Wissenschaftliches Schreiben im interkulturellen Kontext.....	99
5.	Akademisches Schreiben im universitären Kontext	105
5.1	Stellenwert des Schreibens im Curriculum der universitären Ausbildung....	105
5.2	Akademische Textsorten	109
5.2.1	Hausarbeit: Normen und Konventionen.....	110
5.2.2	Referatsausarbeitung	118
5.2.3	(Praktikums)Bericht	119
5.3	Zusammenfassung	120

Teil II: Empirische Untersuchung

6.	Methodische Vorgehensweise.....	121
6.1	Qualitativer Forschungsansatz	121
6.1.1	Daten- und Methodentriangulation	122
6.1.2	Datenerhebungsinstrumente	124
6.1.2.1	Fragebogen	124
6.1.2.2	Lückentext als Datenerhebungsinstrument	124
6.1.2.3	Schriftliche studentische Texte	127
6.1.2.4	Retrospektion.....	127
6.1.2.5	Abschlussinterview	128
7.	Empirische Studie.....	129
7.1	Untersuchungsfeld und -teilnehmer	129
7.2	Akademisches Schreiben im Kontext der Studie	130
7.3	Probandengewinnung	133
7.4	Datenerhebung und Datenaufbereitung	133
7.5	Datenauswertung – Einzelfallstudie	139
8.	Auswertung der Fallstudien	145
8.1	Fallstudie TN2.....	145
8.1.1	Sprachlernbiographie.....	145
8.1.2	Schreibbiographie.....	146
8.1.3	Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie.....	147

8.1.4	Strategien	148
8.1.4.1	Zur Rolle der Muttersprache bzw. weiterer Sprachen	153
8.1.4.2	Zum Umgang mit Schreibhilfen	154
8.1.5	Zusammenfassung	154
8.1.6	TOA	155
8.1.6.1	Ablauf beschreiben	155
8.1.6.1.1	Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen	155
8.1.6.1.2	Vorverweise	157
8.1.6.1.2.1	Erläuterung des Vorhabens	157
8.1.6.1.2.2	Advance Organizers	159
8.1.6.1.2.3	Ankündigung der Arbeitsschritte	160
8.1.6.1.3	Rückverweise	162
8.1.7	Lückentext	163
8.1.8	Überleitungen und Anknüpfungen	165
8.1.8.1	Betonen	165
8.1.8.2	Ergänzen	165
8.1.9	Verständnissicherung	166
8.1.9.1	Paraphrasieren	166
8.1.9.2	Zusammenfassen	167
8.1.10	Metakommunikation	169
8.1.10.1	Zur Textstruktur	169
8.1.10.2	Meinungsausdruck	170
8.1.11	Zusammenfassung TN2	170
8.2	Fallstudie TN8	172
8.2.1	Sprachlernbiographie	172
8.2.2	Schreibbiographie	173
8.2.3	Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie	174
8.2.4	Strategien	174
8.2.4.1	Zur Rolle der Muttersprache bzw. weiterer Sprachen	179
8.2.4.2	Zum Umgang mit Schreibhilfen	180
8.2.5	Zusammenfassung	181
8.2.6	TOA	181
8.2.6.1	Ablauf beschreiben	181
8.2.6.1.1	Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen	182
8.2.6.1.2	Vorverweise	183
8.2.6.1.2.1	Erläuterung des Vorhabens	183
8.2.6.1.2.2	Advance Organizers	184
8.2.6.1.2.3	Ankündigung der Arbeitsschritte	184
8.2.6.1.3	Rückverweise	186
8.2.7	Lückentext	187
8.2.8	Überleitungen und Anknüpfungen	188
8.2.8.1	Betonen	188
8.2.8.2	Ergänzen	189
8.2.9	Verständnissicherung	190
8.2.9.1	Paraphrasieren	190
8.2.9.2	Zusammenfassen	190
8.2.10	Metakommunikation	192
8.2.10.1	Selbsteinschätzung von Text und Autor	192
8.2.10.2	Meinungsausdruck	193
8.2.11	Zusammenfassung TN8	194

8.3	Fallstudie TN12.....	195
8.3.1	Sprachlernbiographie.....	195
8.3.2	Schreibbiographie.....	195
8.3.3	Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie.....	196
8.3.4	Strategien.....	197
8.3.4.1	Zur Rolle der Muttersprache bzw. weiterer Sprachen.....	201
8.3.4.2	Zum Umgang mit Schreibhilfen.....	202
8.3.5	Zusammenfassung.....	202
8.3.6	TOA.....	203
8.3.6.1	Ablauf beschreiben.....	203
8.3.6.1.1	Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen.....	203
8.3.6.1.2	Vorverweise.....	204
8.3.6.1.2.1	Erläuterung des Vorhabens.....	204
8.3.6.1.2.2	Ankündigung der Arbeitsschritte.....	207
8.3.6.1.3	Rückverweise.....	208
8.3.7	Lückentext.....	209
8.3.8	Überleitungen und Anknüpfungen.....	210
8.3.8.1	Betonen.....	210
8.3.8.2	Ergänzen.....	210
8.3.9	Verständnissicherung.....	211
8.3.9.1	Paraphrasieren.....	211
8.3.9.2	Zusammenfassen.....	211
8.3.10	Metakommunikation.....	212
8.3.10.1	Meinungsausdruck.....	213
8.3.11	Zusammenfassung TN12.....	214
8.4	Fallstudie TN13.....	216
8.4.1	Sprachlernbiographie.....	216
8.4.2	Schreibbiographie.....	217
8.4.3	Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie.....	218
8.4.4	Strategien.....	218
8.4.4.1	Zur Rolle der Muttersprache bzw. weiterer Sprachen.....	222
8.4.4.2	Zum Umgang mit Schreibhilfen.....	223
8.4.5	Zusammenfassung.....	224
8.4.6	TOA.....	224
8.4.6.1	Ablauf beschreiben.....	224
8.4.6.1.1	Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen.....	225
8.4.6.1.2	Vorverweise.....	225
8.4.6.1.2.1	Erläuterung des Vorhabens.....	225
8.4.6.1.2.2	Advance Organizers.....	227
8.4.6.1.2.3	Ankündigung der Arbeitsschritte.....	227
8.4.6.1.3	Rückverweise.....	229
8.4.7	Lückentext.....	230
8.4.8	Überleitungen und Anknüpfungen.....	232
8.4.8.1	Betonen.....	232
8.4.8.2	Ergänzen.....	233
8.4.9	Verständnissicherung.....	234
8.4.9.1	Paraphrasieren.....	234
8.4.9.2	Zusammenfassen.....	234
8.4.10	Metakommunikation.....	235
8.4.10.1	Zur Textstruktur.....	235
8.4.10.2	Meinungsausdruck.....	236

8.4.11	Zusammenfassung TN13	236
8.5	Fallstudie TN14	238
8.5.1	Sprachlernbiographie	238
8.5.2	Schreibbiographie	239
8.5.3	Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie	240
8.5.4	Strategien	240
8.5.4.1	Zur Rolle der Muttersprache bzw. weiterer Sprachen	243
8.5.4.2	Zum Umgang mit Schreibhilfen	244
8.5.5	Zusammenfassung	245
8.5.6	TOA	246
8.5.6.1	Ablauf beschreiben	246
8.5.6.1.1	Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen	246
8.5.6.1.2	Vorverweise	247
8.5.6.1.2.1	Erläuterung des Vorhabens	247
8.5.6.1.2.2	Advance Organizers	249
8.5.6.1.2.3	Ankündigung der Arbeitsschritte	249
8.5.6.1.3	Rückverweise	251
8.5.7	Lückentext	251
8.5.8	Überleitungen und Anknüpfungen	253
8.5.8.1	Betonen	253
8.5.8.2	Ergänzen	254
8.5.9	Verständnissicherung	254
8.5.9.1	Paraphrasieren	254
8.5.9.2	Zusammenfassen	255
8.5.10	Metakommunikation	256
8.5.10.1	Meinungsausdruck	256
8.5.11	Zusammenfassung TN14	257
8.6	Fallstudie TN19	259
8.6.1	Sprachlernbiographie	259
8.6.2	Schreibbiographie	260
8.6.3	Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie	261
8.6.4	Strategien	261
8.6.4.1	Zur Rolle der Muttersprache bzw. anderer Fremdsprache	266
8.6.4.2	Zum Umgang mit Schreibhilfen	266
8.6.5	Zusammenfassung	267
8.6.6	TOA	268
8.6.6.1	Ablauf beschreiben	268
8.6.6.1.1	Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen	269
8.6.6.1.2	Vorverweise	270
8.6.6.1.2.1	Erläuterung des Vorhabens	270
8.6.6.1.2.2	Advance Organizers	271
8.6.6.1.2.3	Ankündigung der Arbeitsschritte	271
8.6.6.1.3	Rückverweise	273
8.6.7	Lückentext	274
8.6.8	Überleitungen und Anknüpfungen	275
8.6.8.1	Betonen	276
8.6.8.2	Ergänzen	276
8.6.9	Verständnissicherung	276
8.6.9.1	Paraphrasieren	276
8.6.9.2	Zusammenfassen	277

8.6.10	Metakommunikation	277
8.6.10.1	Zur Textstruktur	277
8.6.10.2	Meinungsausdruck.....	278
8.6.11	Zusammenfassung TN19.....	279
8.7	Fallstudie TN20.....	281
8.7.1	Sprachlernbiographie.....	281
8.7.2	Schreibbiographie.....	282
8.7.3	Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie.....	282
8.7.4	Strategien.....	283
8.7.4.1	Zur Rolle der Muttersprache bzw. weiterer Sprachen.....	289
8.7.4.2	Zum Umgang mit Schreibhilfen.....	290
8.7.5	Zusammenfassung.....	291
8.7.6	TOA.....	292
8.7.6.1	Ablauf beschreiben.....	292
8.7.6.1.1	Explizite Erklärung der Hauptziele und -themen	292
8.7.6.1.2	Vorverweise.....	293
8.7.6.1.2.1	Erläuterung des Vorhabens	293
8.7.6.1.2.2	Ankündigung der Arbeitsschritte	295
8.7.6.1.3	Rückverweise	296
8.7.7	Lückentext.....	298
8.7.8	Überleitungen und Anknüpfungen	299
8.7.8.1	Betonen.....	299
8.7.8.2	Ergänzen.....	300
8.7.9	Verständnissicherung	301
8.7.9.1	Paraphrasieren	301
8.7.9.2	Zusammenfassen	302
8.7.10	Metakommunikation	303
8.7.10.1	Meinungsausdruck.....	303
8.7.11	Zusammenfassung TN20.....	304
8.8	Fallstudie TN21	306
8.8.1	Sprachlernbiographie.....	306
8.8.2	Schreibbiographie.....	306
8.8.3	Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie.....	307
8.8.4	Strategien.....	308
8.8.4.1	Zur Rolle der Muttersprache bzw. anderer Fremdsprache.....	312
8.8.4.2	Zum Umgang mit Schreibhilfen.....	312
8.8.5	Zusammenfassung.....	313
8.8.6	TOA.....	314
8.8.6.1	Ablauf beschreiben.....	314
8.8.6.1.1	Explizite Erklärung der Hauptziele und -themen	314
8.8.6.1.2	Vorverweise.....	315
8.8.6.1.2.1	Erläuterung des Vorhabens	315
8.8.6.1.2.2	Advance Organizers	318
8.8.6.1.2.3	Ankündigung der Arbeitsschritte	318
8.8.6.1.3	Rückverweise	319
8.8.7	Lückentext.....	320
8.8.8	Überleitungen und Anknüpfungen	321
8.8.9	Verständnissicherung	322
8.8.9.1	Paraphrasieren	322
8.8.9.2	Zusammenfassen	322

8.8.10	Metakommunikation.....	323
8.8.10.1	Zur Textstruktur.....	323
8.8.10.2	Meinungsausdruck.....	324
8.8.11	Zusammenfassung TN21.....	324
9.	StuKo-ExpKo-Vergleich	327
9.1	Studententexte-Korpus (StuKo)	327
9.2	TOA-Vergleich.....	327
9.2.1	Ablauf beschreiben.....	327
9.2.1.1	Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen	327
9.2.1.2	Erläuterung des Vorhabens.....	328
9.2.1.3	Advance Organizers	330
9.2.1.4	Ankündigung der Arbeitsschritte.....	330
9.2.1.5	Rückverweise.....	331
9.2.2	Überleitungen und Anknüpfungen	331
9.2.2.1	Betonen.....	331
9.2.2.2	Ergänzen	332
9.2.3	Verständnissicherung.....	332
9.2.3.1	Paraphrasieren	332
9.2.3.2	Zusammenfassen	333
9.2.4	Metakommunikation.....	333
9.2.4.1	Zur Textstruktur.....	333
9.2.4.2	Selbsteinschätzung von Text und Autor.....	334
9.2.4.3	Meinungsausdruck.....	335
9.3	Fazit	336
10.	Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallstudien	341
10.1	Zur Sprachlern- und Schreiberfahrung der Probandinnen.....	341
10.2	Strategisches Verhalten und Schreibhilfen.....	343
10.3	Zur Rolle der Muttersprache bzw. weiterer Fremdsprachen	345
10.4	Das erreichte Textkompetenzniveau	347
10.4.1	Gruppe 1 (das konventionelle Niveau) TN8 und TN13	349
10.4.2	Gruppe 2 (das Niveau der Transformation) TN14, TN19, TN20.....	354
10.4.3	Gruppe 3 (das Niveau der Transposition bzw. Imitation) TN2, TN12, TN21	359
10.5	Zusammenfassung und Hypothesengenerierung.....	363
11.	Didaktische Empfehlungen	371
12.	Resümee und Ausblick	379
13.	Literatur	383
	Abbildungsverzeichnis	395
	Tabellenverzeichnis	395

1. Einleitung

1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse

Das Schreiben bildet einen festen Bestandteil in universitären Curricula und ist zur zentralen Kompetenz der universitären Ausbildung in Deutschland geworden. Es ist nicht möglich, besonders in den Geistes- und Sozialwissenschaften, ohne wissenschaftliche Schreibkompetenz erfolgreich zu studieren. Diese Tradition hat sich in der deutschen Wissenschaftsgeschichte herausgebildet und wird auch heute an den deutschen Universitäten gepflegt. Durch die Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses scheint zwar die Rolle des Schreibens in einigen Disziplinen eingeschränkt zu sein, solange aber die Universitäten am Postulat der Einheit von Lehre und Forschung festhalten sowie sich an ihren Zielen orientieren, „bleibt auch der wissenschaftstypische Sprach- und Denkstil erhalten“ (Graefen 2009: 106).

Die Beherrschung dieses wissenschaftstypischen Sprachstils bzw. der Substruktur der Sprache, die Konrad Ehlich (1993) als „alltägliche Wissenschaftssprache“ bezeichnet, wird von den Studierenden verlangt, wenn nicht sogar nach der schulischen Ausbildung vorausgesetzt. Viele Studienanfänger¹ weisen aber große Defizite in der Wissenschaftssprache auf. Die Erkenntnis, dass diese Schwierigkeiten in einem ursächlichen Zusammenhang mit dem Erwerb stehen, da die Wissenschaftssprache erst im Rahmen des Studiums erlernt wird, hat sich in der neueren Forschung mittlerweile durchgesetzt. Der Erwerb entsprechender Kompetenzen ist, wie die Untersuchungen von Steinhoff (2007) und Pohl (2007) gezeigt haben, ein sehr komplexer und zeitintensiver Prozess, der während der aktiven Auseinandersetzung mit den Konventionen der wissenschaftlichen Domäne abläuft (vgl. Steinhoff 2007: 2). Darauf, dass dieser Aneignungsprozess den meisten Studierenden Probleme bereitet und einer individuellen Förderung seitens der Universität bedarf, wurde bereits in vielen Universitäten mit der Einrichtung von Schreibwerkstätten, Schreibberatungen und der Entwicklung verschiedener schreibdidaktischer Maßnahmen reagiert (vgl. Brandl/Brinkschulte/Immich 2008; Graefen 2009: 106; Keseling 2004: 16f.). Nicht zuletzt wurde auf die beschriebene Problematik im Rahmen der Internationalisierung deutscher Universitäten verstärkt fokussiert: das Problem, dass viele ausländische Studierende mit den sprachlichen Anforderungen im Studium überfordert sind, wurde in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt. Studierenden anderer Muttersprachen fällt das wissenschaftliche Schreiben nicht nur angesichts der Fremdsprachlichkeit schwerer, sondern auch dann, wenn das wissenschaftliche Schreiben an der Heimatuniversität keine

¹ Das Maskulinum wird in der vorliegenden Arbeit im generischen Sinne verwendet.

wichtige Rolle spielte, wie dies in der deutschen Tradition der Fall ist (vgl. Heller 2006: 66). Die Erkenntnisse der kontrastiven Wissenschaftssprachforschung zeigen, dass die wissenschaftlichen Ziele und Handlungen in verschiedenen Wissenschaftskulturen unterschiedlich gewichtet werden. Die für das europäische Wissenschaftsbild typischen Maximen der Auseinandersetzung und Kritik werden beispielsweise in der chinesischen Wissenschaftssprachkultur nicht praktiziert. Das Abschreiben als eine Form der Textaneignung, die in afrikanischen oder islamischen Schreibkulturen verbreitet ist, ist dagegen unserer abendländischen Schreibkultur fremd (vgl. Graefen 2009: 115, Krumm 1993: 27). Aus diesem Grund haben manche internationale Studierende mit einer zusätzlichen Schwierigkeit – „einer doppelten Fremdheit“ (Graefen 2009: ebd.) – zu kämpfen.

Eine weitere Schwierigkeit beim Verfassen universitärer Texte resultiert für internationale Studierende daraus, dass die Konventionen der Wissenschaftssprache oft kulturspezifisch sind. Verschiedenartig sind nicht nur wissenschaftliche Textsorten und deren Aufbau, sondern auch bestimmte Ausdrucksweisen. Sie sind weitgehend konventionalisiert und können nicht aus der Muttersprache auf die deutsche Wissenschaftssprache übertragen werden (vgl. dazu Krings 1992b: 58). Dabei handelt es sich nicht nur um die Kenntnis und den Gebrauch fachgebundener Sprache, sondern auch um die domänentypische Organisation fachübergreifender Texthandlungen. Solche sprachlichen Ausdrucksmittel, die der lexikalischen Textorganisation dienen und die jeder Wissenschaftler wie seine eigene Fachterminologie beherrschen sollte, stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit. Gemeint sind hiermit textorganisierende Ausdrücke (im Folgenden: TOA) wie „das Ziel der folgenden Arbeit ist...“, „im Folgenden wird auf ... eingegangen“, „im Weiteren werden ... vorgestellt“, „an dieser Stelle soll betont werden, dass ...“, „wie schon erwähnt...“ usw. Im Rahmen des vorliegenden Promotionsvorhabens wird der Erwerb und Gebrauch von TOA durch internationale DaF-Studierende der Universität Kassel longitudinal untersucht. Dabei soll diesen Prozessen auf empirischer Basis detailliert nachgegangen werden. Denn erst auf der Grundlage der Prozessabläufe lassen sich angemessene didaktische Schlussfolgerungen ableiten und fördernde Maßnahmen an der Universität konzipieren.

1.2 Forschungsstand und Forschungsdesiderata

Der Erwerb und Gebrauch der TOA in akademischen Texten durch internationale Studierende wurde bislang nicht hinreichend untersucht. Da es sich um einen Teilbereich der wissenschaftlichen Textkompetenzentwicklung handelt und die Textkompetenz als

eine Kompetenz zum Gebrauch der in der Wissenschaftsdomäne typischen fachübergreifenden und fachgebundenen Sprache im Medium der Schrift zu bestimmen ist (vgl. Steinhoff 2007: 79), lässt sich für die Untersuchung des vorliegenden Gegenstandes an die Forschung in den Wissenschaftsbereichen Schreibprozessforschung, Wissenschaftssprachforschung bzw. Wissenschaftslinguistik sowie kontrastive Textsortenlinguistik anknüpfen. Die moderne Schreibforschung, die die Schreibproduktion als einen problemlösenden Prozess betrachtet, existiert in Deutschland erst seit Mitte der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts. Zuvor stand das fertige Schreibprodukt im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Die Schreibforschung hat die Aufgabe einer systematischen Erfassung und Analyse des Schreibprozesses bzw. seiner Teilprozesse mit dem Ziel, die Abläufe für die Schreiber transparent zu machen und zu erleichtern. Die für die vorliegende Untersuchung relevanten Schreibforschungsergebnisse werden in Kapitel 4 („Schreibforschung und Schreibmodelle“) anhand einiger etablierter Schreibmodelle dargestellt und diskutiert. Dies erfolgt unter besonderer Berücksichtigung des vorliegenden Untersuchungskontextes, nämlich schriftlicher Textproduktion in einer fremden Wissenschaftssprache.

Die Wissenschaftssprachforschung hatte sich in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts von der Fachsprachenforschung abgelöst und rückte so einen neuen Untersuchungsgegenstand – Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Kommunikation – ins Zentrum des Forschungsinteresses. Auch das bereits erwähnte von Ehlich (1993) entwickelte Konzept der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ führte zu zahlreichen empirischen Untersuchungen in diesem Bereich. Unter linguistischen Gesichtspunkten wurden unterschiedliche universitäre Textsorten untersucht (vgl. Graefen 1997, Ehlich 2003, Moll 2001, Steets 2004, Guckelsberger 2005). Die Schreibprozessforschung beschäftigte sich zunehmend mit dem studentischen wissenschaftlichen bzw. akademischen Schreiben. Im Bereich des muttersprachlichen wissenschaftlichen Schreibens wurden zwei umfassende auf die Modellierung der Textkompetenzentwicklung ausgerichtete Studien von Steinhoff (2007) und Pohl (2007) durchgeführt, auf die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung detailliert eingegangen wird. Beide Autoren kamen unabhängig voneinander zum Schluss, dass die Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz einen stufenweise ablaufenden „Sozialisations- und Enkulturationsprozess“ (Steinhoff 2007: 419) darstellt, den die Studierenden im Laufe ihrer universitären Sozialisation durchlaufen müssen. Beide Untersuchungen liefern u. a. für die vorliegende Studie interessante Ergebnisse zur Ontogenese der Textorganisation. Steinhoff (2007) untersucht den Schreibgebrauch und die Schreibentwicklung von deutschen Studenten unterschiedlicher Fachrichtungen an fünf

Funktionsbereichen wissenschaftlicher Texte: Verfasserreferenz, Intertextualität, konzessive Argumentation, Textkritik und Begriffsbildung. Dabei fallen einige der hier zu analysierenden TOA-Kategorien in den Untersuchungsbereich seiner Studie, was die Grundlage für den anstehenden Vergleich zwischen deutschen und internationalen Studierenden liefert. Aus Pohls „Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens“ (2007) sind die Studien zum „Wissenschaftlichen Formulieren“, „Wissenschaftlichen Einleiten“ und „Wissenschaftlichen Argumentieren“ für die vorliegende Untersuchung von Relevanz. Daraus lassen sich sowohl die Identifizierungsmerkmale für einzelne Entwicklungsstufen der Kompetenz im Bereich der lexikalischen Textorganisation als auch konkrete Entwicklungsphänomene in einigen zu untersuchenden TOA-Kategorien ableiten. Darüber hinaus existieren bereits Untersuchungen zu einzelnen Teilbereichen der wissenschaftlichen Textkompetenz: zur Verfasserreferenz (Gätje/Rezat/Steinhoff 2012; Hennig/Niemann 2013a, 2013b), zu intertextuellen Prozeduren (Mächler 2012) und zu Schreib- und Textroutinen (Feilke 2003, 2012; Lehnen 2012). Bei einer solchen Herangehensweise folgt man dem Appell der Forschung „das Komplexphänomen *Schreiben* zu dekomponieren“ (Ossner 1996: 84, Hervorhebung im Original), um den Lernern das wissenschaftliche Schreiben an ausgewählten Teilbereichen näher bringen zu können (vgl. Steinhoff 2007: 430). Im Gegensatz zum muttersprachlichen wissenschaftlichen Schreiben gibt es zur fremdsprachlichen wissenschaftlichen Textkompetenz kaum entwicklungsorientierte Untersuchungen. Bis heute existieren insgesamt nur wenige empirische Studien zum fremdsprachlichen Schreibprozess, so dass die Aussage von Krings (1992) noch heute ihre Gültigkeit behält:

Es gibt kaum Untersuchungen zu der Frage, wie Schreibkompetenz in der Fremdsprache organisiert ist, wie sie erworben wird, wie sie sich interindividuell unterscheidet, in welchem Verhältnis sie zu anderen fremdsprachlichen Teilkompetenzen steht, welche Rolle die Muttersprache beim fremdsprachlichen Schreiben spielt usw. (Krings 1992b: 47)

Untersucht wurden dagegen sprach- und kulturspezifische Aspekte wissenschaftlicher Texte. Göpferich (1995) führte eine kontrastive Textsortenanalyse deutsch- und englischsprachiger Texte in Naturwissenschaften und Technik durch. Die Kulturspezifik unterschiedlicher studienrelevanter Textsorten in den Geisteswissenschaften wurde von Eßer (1997), Hufeisen (2002) und Kaiser (2002) untersucht. Eßer (1997) führte eine kontrastive Textmusteranalyse der Textsorte „Seminararbeit“ anhand von dreißig Semester- und Examensarbeiten mexikanischer und deutscher Studierenden durch und untersuchte den Einfluss des eigenkulturellen muttersprachlichen Textwissens auf die fremdsprachliche Textproduktion. Hufeisen (2002) beschäftigte sich mit der Analyse der

universitären Textsorten „Referat“ und „Essay“, die in der fremden Sprache Deutsch von kanadischen Studierenden verfasst wurden. Kaiser (2002) führte dagegen einzelsprachliche (Deutsch und Spanisch) und kontrastive korpusbasierte Textsortenanalysen muttersprachlicher studentischer Seminararbeiten durch. Die genannten Untersuchungen liefern u. a. theoretische Grundlagen für den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Insbesondere die Klassifikationen der textorganisierenden Ausdrücke von Kaiser (2002) bilden die Ausgangsbasis für eine systematische korpusbasierte Klassifikation im Rahmen der vorliegenden Studie. Auch kontrastive korpusbasierte empirische Analysen von „Textkommentaren“ in deutschen und englischen wissenschaftlichen Artikeln von Fandrych (2001) und Fandrych/Graefen (2002) sowie zum Sprachenpaar Deutsch-Italienisch von Heller (2008) und Carobbio (2010) sind für diese Arbeit von zentraler Bedeutung und werden in die Klassifikation einbezogen.

Insgesamt zeigt sich, dass es im Bereich der fremdsprachlichen wissenschaftlichen Textkompetenz bislang an empirischer Grundlagenforschung mangelt. Die Erkenntnisse über Erwerbprozesse sind aber insofern wichtig, als sie ein gezieltes und sinnvolles, ein didaktisch fundiertes und förderndes Eingreifen in den Erwerbszusammenhang ermöglichen (vgl. Pohl 2007a: 57). Ich möchte in der vorliegenden empirischen Studie wissenschaftliche Textkompetenzentwicklung internationaler Studierender in einem ausgewählten Teilbereich, nämlich der *lexikalischen Textorganisation* untersuchen, um so zur Grundlagenforschung des fremdsprachlichen studentischen Schreibens beizutragen. Dabei werde ich zum einen versuchen, die oben skizzierte Forschungslücke zu verkleinern und zum anderen empirisch fundierte Impulse für die Optimierung unterstützender Maßnahmen an deutschen Hochschulen zu liefern.

1.3 Ziele und Aufbau der Arbeit

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung steht die Frage nach der Kompetenzentwicklung im Bereich der lexikalischen Textorganisation internationaler Studierender des Masterstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) an der Universität Kassel. Gegenstand der Untersuchung bilden textorganisierende Ausdrücke, die aus erwerbsorientierter Perspektive analysiert werden. Es wird angenommen, dass wissenschaftliche Schreibfähigkeiten sich mit zunehmender Schreiberfahrung entwickeln. Um herauszufinden, wie sie sich entwickeln und wodurch Entwicklungsprozesse begünstigt bzw. behindert werden, wird der TOA-Gebrauch und TOA-Erwerb im Rahmen einer explorativ angelegten longitudinalen Studie rekonstruiert und analysiert.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile: Teil I – Theoretische Grundlagen (Kap.

2-5) und Teil II – Empirische Untersuchung (Kap. 6-10). Im ersten Teil werden textorganisierende Ausdrücke definiert sowie korpusbasiert klassifiziert. Des Weiteren werden Ergebnisse der entwicklungsorientierten Schreibprozessforschung dargestellt. Auf der Basis dieser empirischen und theoretischen Auseinandersetzungen erfolgt im zweiten Teil in Form von Einzelfallanalysen eine longitudinale Untersuchung der Kompetenzentwicklung im Bereich der lexikalischen Textorganisation von acht internationalen Studierenden des Masterstudiengangs DaFZ. Zum Schluss werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung fallübergreifend diskutiert und Hypothesen für die Entwicklung der Kompetenz im Bereich der lexikalischen Textorganisation abgeleitet. Kapitel 2 beleuchtet zunächst die Rolle des Schreibens in der modernen Wissenschaft, anschließend wird das Konzept der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1993) vorgestellt. Auf die Beschaffenheit dieser Substruktur der Sprache wird in den nachfolgenden drei Unterkapiteln eingegangen. Der wissenschaftliche Artikel als die wichtigste Form der wissenschaftlichen Kommunikation steht im Mittelpunkt des Kapitels 2.2. Hier erfolgt die Überleitung zum Untersuchungsgegenstand – lexikalischer Textgliederung.

Kapitel 3 widmet sich dem Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie. Zunächst wird ein Überblick über den Forschungsstand gegeben und der Untersuchungsgegenstand auf der Basis von vorhandenen empirischen Studien, die sich mit der Textorganisation in wissenschaftlichen Texten auseinandersetzen (Kaiser 2002, Fandrych 2001, Fandrych/Graefen 2002, Carobbio 2010), definiert. Dabei wird auch das im englischsprachigen Raum etablierte Konzept des *metadiscourse* (Vande Kopple 1985, Hyland 2010) beleuchtet. Außerdem werden die in den eben genannten Studien vorgenommenen Klassifikationen der TOA vorgestellt. In Kapitel 3.2 wird die vorhandene Kategorisierung der TOA auf der Grundlage eines eigenständig erstellten Korpus' wissenschaftlicher Publikationen deutscher Muttersprachler empirisch überprüft, erweitert und umstrukturiert.

Kapitel 4 geht auf die Erkenntnisse der mutter- und fremdsprachlichen Schreibprozessforschung ein. Zunächst wird ein Überblick über die existierenden Schreibprozessmodelle gegeben, die den Schreibprozess aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Bei der ersten Herangehensweise werden die Teilprozesse des Schreibvorgangs, bei der zweiten die Entwicklung der Schreibfähigkeiten in den Vordergrund gestellt. Auf der Basis der theoretischen Auseinandersetzung mit den Schreibprozessmodellen von Bereiter/Scardamalia (1987), von Hayes und Flower (1980), insbesondere in der an den zwei- bzw. fremdsprachigen Kontext angepassten Version von

Börner (1989) sowie dem Schreibkompetenzmodell von Feilke/August (1989) werden unter Berücksichtigung des eigenen Erkenntnisinteresses einige konkrete Forschungsfragen abgeleitet, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit beantwortet werden sollen:

- Welche Handlungen/ Strategien bezüglich des Gebrauchs und der Aneignung der TOA können ermittelt werden und welchen Teilprozessen sind sie zuzurechnen?
- Welche Probleme treten dabei auf? Wie werden sie gelöst?
- Welche Rolle spielt die Muttersprache/ andere Fremdsprache(n)?
- Welche Rolle spielt das Wissen über TOA (Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben) in der Muttersprache/ der(n) anderen Fremdsprache(n)?
- Welche Hilfsmittel werden in welchen Phasen des Schreibprozesses hinzugezogen?

Des Weiteren wird auf die Modelle zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz von Steinhoff (2007) und Pohl (2007) Bezug genommen. Auf der Basis der beiden Untersuchungen wird zunächst vermutet, dass die Kompetenzentwicklung im Bereich der lexikalischen Textorganisation bei internationalen Studierenden in einer nicht zufälligen, überindividuell geordneten Reihenfolge wie bei den deutschen Studierenden abläuft. Dies gilt es, anhand von gewonnenen Daten zu überprüfen. Hierfür werden die zwei folgenden Fragen ins Zentrum gestellt:

- Wie verläuft der Erwerb von TOA bei ausländischen Studierenden im Vergleich zu deutschen Muttersprachlern?
- Welche Entwicklungsstufen (Niveaus) im Gebrauch von TOA werden im Laufe der Untersuchung erreicht?

Das nachfolgende Kapitel 5 beschäftigt sich mit akademischem Schreiben und Produkten studentischer schriftlicher Textproduktion, außerdem wird hier auf die Verwendung von TOA in einzelnen akademischen Textsorten eingegangen.

In Kapiteln 6 und 7 wird die methodische Vorgehensweise der empirischen Untersuchung vorgestellt. Während sich das 6. Kapitel mit der Auswahl und Eignung der Datenerhebungsinstrumente beschäftigt, liegt der Schwerpunkt des nachfolgenden Kapitels auf der Durchführung der empirischen Studie.

In Kapitel 8 werden die empirischen Datenanalysen in Form von acht Einzelfallstudien dargestellt. Im ersten Teil jeder Einzelfallstudie wird neben der Darstellung der sprachlern- und schreibbiographischen Daten jeder Probandin das strategische Verhalten bei der Kompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation beschrieben und analysiert. Im zweiten Teil werden die in den Texten der jeweiligen Probandin identifizierten Ausdrücke anhand von in Kapitel 7 festgelegten Kriterien analysiert sowie ihre Formulierungs-

prozesse rekonstruiert. Schließlich wird für jede Probandin eine Niveauzuordnung auf der Basis der vorgestellten Modelle zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz vorgenommen.

In Kapitel 9 wird der studentische TOA-Gebrauch dem Gebrauch von Experten gegenübergestellt. Es handelt sich dabei methodisch um eine korpusbasierte Produktanalyse.

In Kapitel 10 werden die Ergebnisse der Einzelfallstudien zusammenfassend dargestellt und miteinander verglichen. Im Rahmen des Einzelfallvergleiches werden Hypothesen zum Verlauf der Textkompetenzentwicklung von Probandinnen während der Studie generiert. Der Vergleich wird dabei durch die folgenden Fragen geleitet:

- In welchem Verhältnis stehen die untersuchten Einflussvariablen (Lerndauer, Sprachfolge, Schreiberfahrung, angewendeten Strategien, Schreibhilfen, Rolle der L1 und L_X) zueinander?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem erreichten Textkompetenzniveau und dem o. g. Faktorenkomplex?

Das vorletzte Kapitel widmet sich dem praktischen Nutzen der gewonnenen Ergebnisse: Anhand der Untersuchungsergebnisse werden didaktische Überlegungen für die universitäre Schreibpraxis formuliert. Die Arbeit schließt mit einem Resümee und einem Ausblick.

Teil I: Theoretische Grundlagen

2. Schreiben in der Wissenschaft

In diesem Kapitel wird das Phänomen des wissenschaftlichen Schreibens vorgestellt und diskutiert. Zunächst wird auf die Bedeutung des Schreibens in der modernen Wissenschaft eingegangen. Anschließend wird Ehlichs Konzept der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ dargestellt, auf dessen Grundlage die Herausbildung der Wissenschaftssprache im Prozess der idiomatischen Prägung beleuchtet wird. Des Weiteren wird der wissenschaftliche Artikel als die wichtigste Form der wissenschaftlichen Kommunikation eingeführt. Bei der Auseinandersetzung mit seiner Makro- und Mikrostruktur in den Geisteswissenschaften erfolgt die Überleitung zum Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit: lexikalischen Textgliederung.

2.1 „Alltägliche Wissenschaftssprache“

Im Mittelpunkt der nachfolgenden theoretischen Auseinandersetzung stehen zwei Fragen: Was heißt, wissenschaftlich schreiben zu können? Was macht eine wissenschaftliche Sprache, die deutsche wissenschaftliche Sprache aus? Die Annäherung an die erste Frage verlangt eine kurze Erläuterung der modernen Wissenschaft bzw. Wissenschaftskommunikation. Moderne Wissenschaft ist so ausgerichtet, dass ihre Erkenntnisse öffentlich dargelegt und diskutiert werden können und müssen (vgl. Weinrich 1995: 3; Graefen 1997: 57ff.). Denn wissenschaftliche Texte weisen in ihrer Illokution neben der *assertiven* eine *eritristische* Struktur auf (vgl. Ehlich 1993: 28f.). D.h. neue Erkenntnisse bzw. neues Wissen sind grundsätzlich strittig und müssen in der *scientific community* diskutiert werden. Die Wissenschaftskommunikation ist also eine Kommunikation mittels Texte. Schreiben ist dabei „ein zentrales Medium wissenschaftlicher Kommunikation“ (Ehlich/Steets 2003:1). Kurz: wissenschaftlich Schreiben bedeutet, wissenschaftliche Texte in der für die Domäne typischen wissenschaftlichen Sprache verfassen zu können. An dieser Stelle stellt sich die zweite Frage, was eine wissenschaftliche Sprache ausmacht. Im Rahmen der Diskussion über nationale Wissenschaftssprachen und ihre Bedrohung durch das Englische liefert Ehlich (1999) eine ausführliche Erklärung dessen, was die deutsche wissenschaftliche Sprache ausmacht. Er betont ihre geprüfte Wissenschaftstauglichkeit in den letzten zweieinhalb Jahrhunderten und motiviert gleichzeitig angehende nationale sowie internationale Wissenschaftler zur Befassung mit dem Deutschen als Wissenschaftssprache (vgl. Ehlich 1999: 4). Um die Wissenschaftssprache greifbarer zu machen, schlägt Ehlich (ebd.) in diesem Zusammen-

hang das Konzept der „wissenschaftlichen Alltagssprache“ bzw. „alltäglichen Wissenschaftssprache“² vor, das sich in den letzten zwei Jahrzehnten in der Forschung etabliert und weiterentwickelt hat (vgl. Graefen 2004, Steinhoff 2007, Pohl 2007). Ehlich (1993) weist als einer der ersten auf den engen Zusammenhang von Wissenschaftssprache und Alltagssprache hin und stellt somit sein Konzept der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (kurz: AWS) der Fachsprachenforschung gegenüber, die fachspezifische und fachübergreifende Termini zum Untersuchungsgegenstand hat. Nach Ehlich (1993: 33) gehören der AWS „die fundamentalen sprachlichen Mittel an, derer sich die meisten Wissenschaften gleich oder ähnlich bedienen, die allgemeinen Kategorien wie ‚Ursache‘, ‚Wirkung‘, ‚Folge‘, ‚Konsequenz‘, aber auch der spezifisch wissenschaftliche Gebrauch, der vom System etwa der Konjunktionen und der komplexen Syntax gemacht wird.“ Das Innovative an Ehlichs Konzept ist nicht seine fachübergreifende Auslegung³, sondern die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Allgemeinsprache als Quelle oder Basis für die deutsche Wissenschaftssprache. Er wechselt den Fokus beim Verständnis der Wissenschaftssprache als Fachsprache von den Fachtermini darauf, was „zwischen den Fachtermini“ (ebd.: 8) steht. Verdeutlicht wird das Konzept in einem DaF-Kontext: Deutschlernende haben erhebliche Schwierigkeiten nicht mit der Aneignung eines fachgebundenen terminologischen Vokabulars, das zum einen eine „internationalistische, latein-griechisch basierte Grundstruktur“⁴ aufweist und zum anderen im Studium explizit behandelt wird, sondern „dort, wo man [...] kaum vermuten würde, nämlich bei jener eigenartigen Schnittmenge von alltäglicher Sprache einerseits, wissenschaftskommunikativem Gebrauch andererseits“ (Ehlich 1996: 177). Die Nähe zur Allgemeinsprache macht die Phänomene der AWS unauffällig und für Nichtmuttersprachler „schwer zu greifen“ und somit „schwer zu begreifen“ (Ehlich 1999: 10). Veranschaulicht werden die Probleme an Beispielen aus PNdS-Prüfungen, die die Alltäglichkeit und zugleich die Undurchschaubarkeit der Ausdrücke der AWS wie „genauer gesagt“, „Forschungsgegenstand“ oder „das Mittel dazu“ unterstreichen und der Eindeutigkeit der fachterminologischen Ausdrücke wie „Chronopharmakologie“ gegenüberstellen (ebd. 16ff.).

Die Entwicklung der AWS weist eine jahrtausendelange Tradition auf, die Phänomene sind

² Keseling (1993: 120) spricht von einem „allgemeinen Wissenschaftsjargon“, dem er allgemeine formelhafte Wendungen „mit einem vergleichsweise kleinen Vokabular“ zuordnet, die pragmatisch gesehen für die Einleitung neuer Abschnitte in Zusammenfassungen verwendet werden.

³ Der Versuch, akademischen Wortschatz auch fachübergreifend zusammenzufassen.

⁴ Ehlich (1999) geht auch auf die Verwandtheit der europäischen Sprachen in Bezug auf die gemeinsame lateinische Basis ein und betont den Grad der Schwierigkeit in der Aneignung der Fachtermini für Lernende aus dem fernöstlichen Bereich (vgl. Ehlich 1999: 8f.).

zum Teil in der Philosophie durch die historischen und erkenntnistheoretischen Auseinandersetzungen entstanden und sind zum anderen Teil auf die Alltagssprache zurückzuführen (vgl. Ehlich 1999: 22; Graefen 1999: 225, 2000: 192). Alltagssprachliche Kommunikationsmittel durchliefen einen Umformungsprozess zum Zwecke „einer hochspezialisierten kommunikativen Veranstaltung, eben des Phänomens Wissenschaft“ (Ehlich 1999: 10). Die Ziele der Wissenschaft bzw. des wissenschaftlichen Handelns lassen sich mit den Handlungen Gewinnung, Überprüfung, Austausch und Vergleich neuer Erkenntnisse benennen. Diese wissenschaftlichen Handlungen umfassen wiederum verschiedene Handlungsstrukturen und -muster, die mit bestimmten sprachlichen Mitteln realisiert werden. Hier geht Ehlich davon aus, dass diese sprachlichen Mittel größtenteils aus der Alltagssprache im Zuge ihrer Anpassung an die Handlungszwecke der Wissenschaft entstanden sind. Dabei haben alltägliche Ausdrücke im Laufe ihrer Umfunktionalisierung für die Wissenschaft gewisse Bedeutungserweiterungen und -nuancierungen erfahren:

Semantische Potenziale, die in der alltäglichen Kommunikation ungenutzt bleiben, gewinnen kommunikativen Nutzen, und zugleich werden bekannte alltägliche Ausdrücke durch ihre wissenschaftskommunikative Verwendung mit einer zuvor ungeahnten Prägnanz versehen. (Ehlich/Graefen 2001: 373)

Solche Ausdrücke haben sich für bestimmte wissenschaftskommunikative Zwecke etabliert, in ihrem mehrmaligen Gebrauch verfestigt und sind zu Formeln oder sprachlichen Routinen geworden (vgl. Graefen 2009: 114). Was sie jedoch „schwer zu greifen“ macht, ist ihr konventionalisierter Gebrauch „in einer mehr oder weniger festen Kombination mit den anderen Lexemen“ (Graefen 2000: 192).

Dass die Untersuchungen im DaF-Kontext initiiert wurden, soll nicht bedeuten, dass deutsche Muttersprachler keine Schwierigkeiten mit der deutschen Wissenschaftssprache hätten. Wie Untersuchungen von Steinhoff (2007) und Pohl (2007) zeigen, sind die deutsche Wissenschaftssprache und die damit verbundenen Konventionen L1-Studienanfängern genauso fremd und müssen in einem langen Lernprozess erst erworben werden. Die Fremdheit hängt zum Teil mit der eben angesprochenen Typik der Ausdrücke zusammen, die funktionalistisch nicht begründet werden kann (vgl. Steinhoff 2007: 87f.). Dies sei an einigen Ausdrücken veranschaulicht: Funktional-pragmatisch gesehen gibt es keine plausible Erklärung dafür, warum in wissenschaftlichen Texten einige Ausdrücke mit gleicher Handlungsfunktion vergleichbar ähnlich verwendet werden („Fragen stellen“ und „Fragen aufwerfen“) und andere dagegen präferiert werden („Fragen nachgehen“ und nicht „Fragen folgen“). Die Ausdrücke werden nicht nur nach ihrem „semantischen Potenzial“ verwendet, sondern nach der sich durch den Gebrauch etablierten Typik (vgl. ebd.).

Feilke (1993b, 1994) spricht in diesem Zusammenhang von dem „*Common sense*“ des sprachlichen Handelns. Die wissenschaftliche Schreib- oder Textkompetenz ist dabei als „Ausdruckskompetenz“⁵ zum Gebrauch wissenschaftlicher Sprache zu verstehen (vgl. Feilke/Steinhoff 2003: 115f.). Das Beherrschen von domänentypischen Ausdrücken allein macht noch keine Ausdruckskompetenz aus, vielmehr ist es das Wissen darüber, welcher Ausdruck für welchen Kontext angemessen ist. Pawley und Syder (1983) bezeichnen dieses Phänomen bezogen auf die allgemeinsprachliche Kompetenz als „*the puzzle of nativelike selection*“ (1983: 192f.). Darunter verstehen sie die Fähigkeit von Muttersprachlern, aus einer Vielzahl von grammatisch richtigen Möglichkeiten eine für eine bestimmte Kommunikationssituation typische sprachliche Formulierung auszuwählen.

2.1.1 *Common sense*-Kompetenz und der Prozess der idiomatischen Prägung

Helmuth Feilkes (1994) Theorie der „*Common sense*-Kompetenz“ besagt, dass das menschliche Verhalten und damit auch das sprachliche Handeln ein sozial geprägtes Verhalten ist. Das heißt, der *Common sense* ist an unsere Umwelt angepasstes Handeln, das im Alltag bzw. im sprachlichen Gebrauch erwächst und darin erworben wird. Die Obligation des *Common sense* in der alltäglichen Kommunikation veranschaulicht Feilke an den alltäglichen Ausdrücken wie „junges Mädchen“ oder „schlecht träumen“: Warum gelten Ausdrücke wie „junger Junge“ oder „übel“ bzw. „böse träumen“ als Normabweichungen? Dahinter verbirgt sich ein weiteres wichtiges Merkmal des *Common sense* – seine Selektivität: „Wichtig ist also, daß es einen Spielraum gibt, in dem das normale Verhalten eine sozial obligatorische Präferenz darstellt“ (Feilke 1993b: 9). Das Verhalten außerhalb der sozial ausgebildeten Präferenzen ist zwar möglich, wird aber durch die soziale Prägung verhindert. Der *Common Sense* ist gegen das generative Paradigma von Chomsky ausgerichtet (vgl. Pohl 2007: 141): Die Sprecher leben also nicht ihre sprachliche Kreativität aus, die durch eine endliche Menge von Elementen und Kombinationsregeln ins Unendliche ausgelegt werden kann, sondern sie greifen auf konkrete für die Kommunikationssituation typische Ausdrucksbestände zurück. Die Ausdruckstypik entsteht erst im Kommunikationsprozess, und zwar indem die Kommunikationsteilhaber in ähnlichen Situationen auf ähnliche sprachliche Mittel

⁵ Feilke schlägt vor, statt des „Wortes“ den „Ausdruck“ als „Kristallisationspunkt“ kognitiver und kommunikativer Prozesse gelten lassen (1996: 65f.) Er wird als „Wortgebrauch“ definiert, denn ein Wort wird erst in Kombination mit anderen Wörtern semantisch geprägt: „Es wird ein Ausdruck geprägt“ (Feilke 1993b: 14) In diesem Sinne wird der Terminus Ausdruck von mehreren Autoren nebst „Wendung“ und „Element“ im Kontext der Allgemeinen Wissenschaftssprache gebraucht (vgl. Antos 1982, Steinhoff 2007, Pohl 2007, Graefen 2004).

zugreifen (vgl. ebd.: 143f.)⁶. Diesen Konventionalisierungsprozess bezeichnet Feilke als „Prozess der idiomatischen Prägung“, den er wie folgt definiert:

Der Prozeß der ‚idiomatischen Prägung‘ vollzieht sich als eine Konventionalisierung der Assoziation von *im Sprechen und Hören (Meinen und Verstehen) erbrachten Konzeptualisierungsleistungen* mit sprachlichen Ausdrücken bzw. Ausdrucksweisen. Er resultiert inhaltsseitig in der Fixierung einer idiomatischen Interpretation und ausdrucksseitig in einer konventionalisierten und im idiomatischen Sprachwissen mehr oder weniger stark fixierten Distribution. Pragmatisch werden dadurch Ressourcen des Vorverständigseins für die Kommunikation geschaffen und gesichert. (Feilke 1994: 238, Hervorhebung im Original)

„Idiomatisch“ bedeutet hier nicht semantisch oder syntaktisch irregulär, Feilke verwendet den Begriff im weiteren Sinne, als das in der traditionellen Phraseologieforschung⁷ der Fall ist (vgl. Steinhoff 2007: 102f.; Pohl 2007: 144). Der Großteil idiomatischer Ausdrücke ist nach sprachsystematischen Regeln gebildet, „idiomatisch“ geprägt werden sie durch den Gebrauch in bestimmten Kontexten. Andersherum weisen die Ausdrücke ein hohes Kontextualisierungspotenzial auf: Durch idiomatisch geprägte Ausdrücke können „gemeinsame Kontexte für Meinen und Verstehen“ (Feilke 1994: 366) erzeugt werden. Die typisierten Ausdrücke verweisen indexikalisch nach dem „*Pars pro toto*-Prinzip“ auf bestimmte Schemata wie z. B. Handlungsschemata, thematische Schemata, Beziehungs- und Gattungsschemata (vgl. Feilke 1993b: 16; Steinhoff 2007: 96f.; Hyland 2008: 5).

Dass Ausdrücke komplexe Kontextualisierungsleistungen erzeugen können, hat Feilke an einem Textexperiment veranschaulicht (2003: 210ff.). Im Rahmen des Experiments wurde Studierenden verschiedener Studienrichtungen und Semester jeweils eine Reihe von Ausdrücken aus drei unterschiedlichen Texten vorgelegt. Die Studierenden wurden gebeten, anhand dieser Ausdrücke Hypothesen zum Textthema, zur Textfunktion und zum Handlungskontext aufzustellen und diese kurz zu begründen. Beispiel 1 entstammte einem Wetterbericht, Beispiel 2 einer Rede zum Betriebsjubiläum, und bei Beispiel 3 handelte es sich um ein Abstract eines wissenschaftlichen Aufsatzes. Mehr als drei Viertel der beteiligten deutschen Muttersprachler haben sowohl das Thema und die Textfunktion als auch den Textkontext der Beispiele 1 und 2 richtig eingeschätzt. Studierende aus dem

⁶ Vgl. hierzu Hoeys Theorie (2005) „Lexical Priming“.

⁷ Der Begriff „Idiomatizität“ wird in der Phraseologieforschung unterschiedlich weit interpretiert. Einerseits umfasst er strukturelle Anomalien (morphologische und syntaktische Restriktionen wie z. B. „auf *gut* Glück“ oder „das ist kalter Kaffee“ und nicht „der Kaffee ist kalt“), andererseits semantische Besonderheiten. Für den semantischen Aspekt ist ausschlaggebend, wie sich die freie Bedeutung der Komponenten zur phraseologischen Bedeutung der ganzen Wortverbindung verhält. Von der Größe der Diskrepanz zwischen den beiden Bedeutungsebenen hängt der Grad der Idiomatizität ab. Demnach ist der Ausdruck „Zähne putzen“ nicht idiomatisch, weil seine Bedeutung unmittelbar aus den Bedeutungen der Komponenten abzuleiten ist. Idiomatisch sind Ausdrücke, deren Bedeutung sich nicht additiv aus den freien Bedeutungen der Komponenten ergeben kann (jmdm. den Kopf waschen) (vgl. Burger 2003: 31; Fleischer 1982: 35ff.).

europäischen Ausland mit guten Deutschkenntnissen hatten Schwierigkeiten mit allen drei Texten. Interessant ist, dass es bei dem dritten Beispiel Unterschiede zwischen Studierenden unterschiedlicher Semester gab: Anfangssemester hatten große Schwierigkeiten mit der Zuordnung von Beispiel 3, die Vorexamenssemester dagegen konnten die Aufgabe problemlos lösen. Da den Ausdrücken „beinahe alles, was nach den Lehrbüchern der Textlinguistik die linguistische Substanz von Texten ausmacht“⁸ (Feilke 2003: 212) fehlte, bestätigte das Textexperiment Feilkes Annahmen, dass der Grund für die richtige Zuordnung im Kontextualisierungspotenzial der Ausdrücke liegt. Die Ausdrücke selbst bzw. „die Art der Formulierung“ stellen das Thema sowie die „Domänen-zugehörigkeit des Textes“ fest (vgl. ebd.: 218). Die Studierenden haben anhand ihres Wissens das Potenzial der Ausdrücke erkennen können. Die Schwierigkeiten der Studienanfänger mit der Zuordnung von Beispiel 3 lassen sich folglich durch das Fehlen der Erfahrungen mit wissenschaftlichen Texten, also durch den Mangel an domänentypischem Sprachwissen erklären.

Zusammenfassend und bezogen auf das wissenschaftliche Schreiben lässt sich wissenschaftliche Textkompetenz als eine *Common sense*-Kompetenz zum Gebrauch der AWS auffassen. Die *Common sense*-Kompetenz inkludiert die Fähigkeit, den Gebrauch der Sprache an den typischen, pragmatisch validierten Gebrauch anzupassen. Die *Common sense*-Kompetenz ist eine ausdrucksbezogene Kompetenz, d.h. eine Kompetenz zur „Beherrschung einer Ausdruckstypik und einer Typik zur Ausdrucksverwendung“ (Feilke/Steinhoff 2003: 118). Gleichzeitig ist die *Common sense*-Kompetenz eine Kontextualisierungskompetenz, denn das Verhältnis zwischen einer Textsorte und den idiomatisch geprägten Ausdrücken ist zweiseitig. Nicht nur bestimmte Textsorten verlangen bestimmte Ausdrücke, bestimmte Ausdrücke indizieren mit ihrem Potenzial bestimmte Textsorten und Textfunktionen. „Wissenschaftlich schreiben zu können“ bedeutet demnach, wissenschaftliche Ausdruckstypik zu beherrschen, über die Kenntnis der Verwendungsweisen und Restriktionsbedingungen der Ausdrücke zu verfügen und die Kontextualisierungsleistungen der Ausdrücke adäquat zu nutzen. Mit anderen Worten: Ein Schreibender muss die konventionalisierten Ausdrücke der AWS formal und funktional angemessen verwenden können sowie mit ihren idiomatisch geprägten Verstehenspräferenzen vertraut sein (vgl. Pohl 2007: 147).

⁸ Die Ausdrücke hatten keinen Satzcharakter, abgesehen von einer Ausnahme; die Ausdrücke waren nicht aufeinander bezogen; die Ausdrücke lieferten keine direkten thematischen Hinweise; zu keinem Beispiel gab es irgendwelche Kontextinformationen (vgl. Feilke 2003: 212).

2.1.2 Formelhaftigkeit und Musterhaftigkeit der alltäglichen Wissenschaftssprache

Aus dem bisher Gesagten lässt sich schließen, dass die „alltägliche Wissenschaftssprache“ zum größten Teil aus vorgefertigten präferierten Ausdrücken besteht. Wie bei Feilkes „idiomatischer Prägung“ sieht Stein (1995) in seinem Konzept der formelhaften Sprache die Ausbildung sprachlicher Routinen und Automatismen im Sprachgebrauch unserer Sprachgemeinschaft:

Formelhaft sind sprachliche Einheiten, die durch die Rekurrenz, d.h. durch häufigen Gebrauch, fest geworden sind oder fest werden. Aufgrund der Festigkeit im Gebrauch sind oder werden sie lexikalisiert, d.h. sind Bestandteile oder werden zu Bestandteilen des Wortschatzes, so daß sie von den Sprachteilhabern als fertige komplexe Einheiten reproduziert werden. (Stein 1995: 57)

Stein weist ergänzend zu der eben angeführten Definition der formelhaften Sprache darauf hin, dass eine starke Funktionalisierung typisch für formelhafte Einheiten sei. Durch die Vielzahl der Kommunikationssituationen, die Tag für Tag sprachlich bewältigt werden, bilden sich sprachliche Routinen aus, die zu Formeln auf der formalen Ebene erstarren (vgl. ebd.: 106). Gebrauchshäufigkeitsaspekt ist nach Stein für die Entstehung der Routine als Pendant zur Idiomatizität im engeren Sinne verantwortlich.

Wie bereits aufgeführt, besteht die Wissenschaftssprache auch aus komplexen Worteinheiten, die zu Formeln geworden sind. Diese Ausdrucksweisen sind zum Teil feste Formeln, die nicht beliebig variierbar sind, allerdings zum Teil erweiterbar – mit Ausbaustellen, die ebenfalls recht standardisierte Besetzungen präferieren (vgl. Fandrych 2006: 53). Dabei handelt es sich größtenteils um Kollokationen mit idiomatischem Charakter, die allgemeine wissenschaftliche Kategorien wie ‚Ursache‘, ‚Wirkung‘, ‚Folge‘, ‚Konsequenz‘ ausdrücken (Ehlich 1993: 33), aber auch um textorganisierende Äußerungen, durch die der Text selbst zum Thema wird und die den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung bilden.

Die Ergebnisse empirischer Forschungen zeigen eindeutig, dass beim schriftlichen Formulieren eher reproduktiv als produktiv vorgegangen wird (Keseling 1993, Sandig 1997, Busch-Lauer 2004):

Die überwiegende Mehrzahl der Formulierungen beruht auf Formulierungsvorgaben; das Individuelle ist demgegenüber gering. Aber auf dieses Individuelle und auf die Art der Präsentation (Komplexität, Sequenzierung) kommt es den Beteiligten letztlich [sic!] an. (Sandig 1997: 42)

Im englischsprachigen Raum wird die Formelhaftigkeit der Sprache an der Häufigkeit des Auftretens von formelhaften Sequenzen, bezeichnet als „*lexical bundles*“ oder „*clusters*“ (vgl. Hyland 2008: 4f.), gemessen. Untersucht werden dabei Drei- bis Fünf-Worteinheiten, die mindestens zehnmal pro eine Million Wörter und in mindestens fünf unterschiedlichen Texten vorkommen. Laut einer Studie von Biber et al. (1999: 994, zit. nach Hyland 2008: 6) haben *lexical bundles* einen Anteil von 21 % am akademischen Corpus „Longman Spoken and Written English“, bestehend aus 5,3 Millionen Wörtern.

Die frequentesten Ausdrücke treten rund 200-mal pro eine Million Wörter auf. Vergleichbare Studien für die deutsche Wissenschaftssprache, die die Omnipräsenz formelhafter Ausdrücke auf empirischer Basis bestätigen, sind bis heute ein Desiderat.

2.1.3 Die Funktion von Formeln im Sprachgebrauch: Formelhaftigkeit vs. Kreativität

Idiomatisch geprägte Ausdrucksbestände haben als Ressource für die Formulierungsarbeit einen hohen Stellenwert (vgl. Pohl 2007: 149f.). Dieser ergibt sich zum einen aus dem hohen Kontextualisierungspotenzial, das beim Gebrauch der Ausdrücke freigesetzt wird. Nach Feilke (2012) ist der Kontextualisierungsgewinn durch Routinebildung maßgeblich für die Formulierungstätigkeit. Im Gegensatz zu Stein (1995), für den die kognitive Entlastung als Hauptfunktion des routinisierten Sprachverhaltens gilt, da dadurch aufwendige Planungs- und Formulierungsprozesse vereinfacht und abgekürzt werden (vgl. ebd. 125ff., 354), rückt Feilke (2012: 6) die leserbezogene Perspektive in den Vordergrund der Funktionalität der Routinen: „Wer ‚Im Folgenden soll gezeigt werden ...‘ formuliert, der mag sich irgendwie entlastet haben, viel entscheidender ist, dass er durch den Routineausdruck dem Leser verlässlich anzeigen kann, was für ein Textmodul im Fortgang zu erwarten ist.“ Sicherlich ist diese Leistung von sprachlichen Routinen zentral, insbesondere wenn man das Formulieren als soziales Phänomen fokussiert. Wenn man jedoch die Erwerbsperspektive einnimmt und sie in einem DaF-Kontext zuspitzt, dann scheint m. E. die kognitive Entlastung der Formulierungsarbeit durch Routinen nicht minderwertiger zu sein.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen darf jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die wissenschaftliche Formulierungsaktivität sich einzig und allein aus idiomatisch geprägten Ausdrucksbeständen speist. Man kann beim wissenschaftlichen Schreiben durchaus kreativ sein, jedoch ist die Kreativität durch die Konventionen der Domäne Wissenschaft eingeschränkt. Es kommt dabei auf die kreative Nutzung domänentypischer Muster an (vgl. Feilke/Steinhoff 2003: 114).

2.2 Wissenschaftlicher Artikel

Wissenschaftliche Kommunikation kann verschiedene Erscheinungsformen haben, größtenteils handelt es sich aber um Kommunikation durch Texte. Neue Forschungsergebnisse unterliegen einem „Veröffentlichungsgebot“ sowie einem „Kritikgebot“ wie auch Wissenschaftler einem „Rezeptionsgebot“ der Forschungsergebnisse unterworfen sind (Weinrich 1985: 496f.). Die Textart *Wissenschaftlicher*

Artikel gilt dabei als eine der wichtigsten Kommunikationsformen der Wissenschaft. Ein wissenschaftlicher Artikel enthält neues Wissen bzw. neue Erkenntnisse, die schnell innerhalb einer *scientific community* verbreitet und optimiert werden sollen. Daher lässt sich diese Textart in inhaltlicher Hinsicht durch Kürze, Übersichtlichkeit und Geschlossenheit charakterisieren (vgl. Graefen 1997: 60f.). Formale Kriterien, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, unterscheiden sich von Fach zu Fach, werden aber auch durch die Vorgaben der Fachzeitschriften festgelegt. Didaktisch betrachtet gilt der wissenschaftliche Artikel als Vorbild für studentische Seminararbeiten (vgl. Ehlich 2003: 20). Da das vorliegende Forschungsvorhaben den partiellen Vergleich der wissenschaftlichen Sprache von Experten und Studierenden vorsieht, ist die Fokussierung auf die Textart *Wissenschaftlicher Artikel* sinnvoll. Um den wissenschaftlichen Artikel als wissenschaftliche Textsorte zu beschreiben, wird zunächst ein kurzer Überblick über seine Entstehung im Rahmen der Institutionalisierung der Wissenschaft gegeben. Anschließend werden die wesentlichen Strukturmerkmale wissenschaftlicher Artikel in den Geisteswissenschaften dargestellt, wobei die lexikalische Gliederung – der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit – den Schwerpunkt der Darstellung bilden soll.

2.2.1 Historischer Rückblick

Die Entstehung der Publikationsform *Wissenschaftlicher Artikel* ist mit der Bildung von wissenschaftlichen Akademien im 17. und 18. Jahrhundert verbunden, deren Ziel die Bildung einer *scientific community* war. Zwischen 1665 und 1700 wurden dort „kurze Berichte“ über die durchgeführten wissenschaftlichen Experimente eingeführt⁹, die von einem Autor als Herausgeber veröffentlicht wurden (vgl. Graefen/Thielmann 2007: 69f.). Daraus sind schon bald eigenständige Artikel mit der Nennung des eigentlichen Autors entstanden. Da die Artikel in regelmäßigen Abständen in Zeitschriften veröffentlicht wurden und somit schnelle Präsentation und Austausch des neuen wissenschaftlichen Wissens ermöglichten, machten sie der bisher üblichen Form der Veröffentlichung in den Naturwissenschaften, der Monographie, zunehmend Konkurrenz (vgl. ebd.). Dies hatte fundamentale Veränderungen der „Wissenslandschaft“ zur Folge: Die Autoren standen im Vordergrund, die Kritik richtete sich an die Autoren und nicht wie vorher an die Herausgeber. Dadurch wurde ein allgemeiner Professionalisierungsprozess in Gang

⁹ Zur Geschichte und den Vorformen der Textsorte „Wissenschaftlicher Artikel“ s. Graefen 1997: 50-56.

gesetzt, der nicht nur zur Verbesserung der Qualität der Beiträge, sondern auch zu institutionellen Veränderungen führte. Die eingehenden Beiträge wurden um 1750 nicht mehr von einem Herausgeber veröffentlicht, sie wurden vorher von einem Komitee begutachtet. So entstand eine Vorform einer modernen wissenschaftlichen Zeitschrift (vgl. Thielmann 2009: 49f.). Zusammenfassend definiert Thielmann den Wissenschaftlichen Artikel wie folgt:

Der Wissenschaftliche Artikel entsteht im Rahmen der Institutionalisierung von Wissenschaft und er dient spezifischen Zwecken: Er ist ein Beitrag zum Fortschritt einer wissenschaftlichen Disziplin, indem er der schnellen Verbreitung neuen Wissens innerhalb einer spezifischen *community* dient. (Thielmann 2009: 51)

In den verschiedenen Disziplinen haben sich bestimmte Standards für den Aufbau und die Form der Artikel ausgebildet und etabliert. Die naturwissenschaftlichen Fächer versuchten ihre Standards international zu vereinheitlichen, nicht zuletzt durch die Publikationssprache Englisch, und orientierten sich dabei an der experimentellen Psychologie, deren Richtlinien für wissenschaftliches Schreiben schon 1929 veröffentlicht wurden (vgl. Graefen/Thielmann 2007: 73). Der wissenschaftliche Artikel in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern mit einer einzelkulturellen Prägung ist dagegen deutlich weniger standardisiert als in den Naturwissenschaften. Dies liegt zum einen an der Wertigkeit des wissenschaftlichen Artikels in den Geisteswissenschaften und zum anderen an der größeren Vielfalt an Fragestellungen und praktizierten Forschungsmethoden (vgl. ebd.: 79). Im Gegensatz zu den Naturwissenschaften nimmt der wissenschaftliche Artikel in seiner Bedeutung als Publikationsform in den Geisteswissenschaften eher eine der Monographie untergeordnete Rolle ein. Das liegt in erster Linie an den verschiedenartigen Verfahren der Theorienbildung in den beiden Wissenschaftstypen: Während in den Naturwissenschaften meist Homogenität der Gegenstandsbereiche und Methoden zu ihrer Erforschung vorliegt, existieren in den Geisteswissenschaften oft verschiedene Auffassungen eines und desselben Gegenstandes. „Das bedeutet aber, dass tendenziell jede geisteswissenschaftliche Fragestellung zum einen disziplingeschichtlich und zum anderen begriffsgeschichtlich zu verorten ist“. (ebd.) Die Möglichkeit dazu besteht häufig nur im Rahmen einer Monographie.

2.2.2 Makro- und Mikrostruktur

Nichtsdestotrotz sind einige Strukturmerkmale wie bestimmte Einheiten der Makrostruktur sowie andere Arten der Textgliederung zu nennen, die für die wissenschaftlichen Artikel in den Geisteswissenschaften charakteristisch sind. Im Vergleich zu der festgelegten Makrostruktur naturwissenschaftlicher Artikel (*Abstract* – Einleitung – Methodik oder

Patienten – Ergebnisse – Diskussion und Schlussfolgerungen) sind für den geisteswissenschaftlichen Artikel die Bestandteile *Abstract* und *Einleitung* verbindlich¹⁰ (Graefen/Thielmann 2007: 80). Der Zweck des *Abstracts* ist die Zusammenfassung des ganzen Artikels. Das *Abstract* erfüllt somit eine repräsentative Funktion und wird anstelle des Artikels gelesen (vgl. Busch-Lauer 2007: 99). Die Funktion der Einleitung besteht dagegen darin, das neue Wissen (Fragestellung, Eingrenzung, Vorgehen, Ergebnis) in dem der *community* zu lokalisieren und dem Leser die Struktur des Beitrags transparent zu machen. Für den englischen Sprachraum sind noch die Textteile *discussion* und *conclusion* typisch: In der *discussion* werden Ergebnisse erneut zusammengefasst (= deutsche Zusammenfassung) und in der *conclusion* werden aus den Ergebnissen Konsequenzen für weitere Forschungsmöglichkeiten gezogen (= Ausblick) (ebd.: 80).

2.2.2.1 Fachübergreifende Textgliederung in wissenschaftlichen Artikeln

Die inhaltlich-thematische Gliederung des wissenschaftlichen Artikels im Allgemeinen folgt nicht mehr dem aristotelischen rhetorischen Grundschema *Einleitung – Hauptteil – Schluss*, stattdessen hat sich in fast allen Fächern eine dezimale Gliederung etabliert. Der Text wird dabei thematisch in Haupt- und Unterteile gegliedert, was durch die abstuftende Nummerierung und ankündigende Überschriften hervorgehoben wird. Im Inhaltsverzeichnis¹¹ werden verschiedene Gliederungsstufen zusätzlich graphisch angezeigt (vgl. Graefen/Thielmann 2007: 82f.). Die einzelnen Textteile werden als *Abschnitte* oder *Paragraphen* oder alternativ zum Buch als *Kapitel* und *Unterkapitel* bezeichnet. Das Literaturverzeichnis, der Anhang oder das Register zählen zu den Begleit- und Nebentexten, den so genannten „Paratexten“ (Steinhoff 2007: 23). Das Literaturverzeichnis gilt als obligatorisch und dient dem Nachweis aller verwendeten Quellen. Die Gestaltung der Titeleinträge unterscheidet sich von Fach zu Fach und ist mehr oder weniger stark normiert (vgl. Graefen/Thielmann 2007: 84).

Neben der inhaltlich-thematischen Gliederung, die typographisch unterstützt wird, ist

¹⁰ Die Verbindlichkeit der genannten Artikelelemente konnte am eigenen Expertentexte-Korpus (s. Kap. 3.2.1) nicht nachgewiesen werden. Aus 116 Korpus-texten enthalten nur 14 Texte einen Abstract, 62 Texte verfügen über das Bestandelement Einleitung (39 Texte – „Einleitung“, 10 Texte – „Einführung“, 13 Texte – „Einleitung“ ohne Überschrift). 17 Korpus-texte beginnen mit dem einleitungsähnlichen Element: Vorwort (1), Ausgangslage (4), Vorbemerkungen (7), Problemaufriss (2), Sonstiges (3). 31 Texte enthalten weder ein Abstract, noch eine Einleitung.

Oft stammen Vorgaben zu bestimmten Gestaltungselementen der Artikel von den Verlagen der Fachzeitschriften, die ein einheitliches Erscheinungsbild ihrer Artikel zum Ziel haben. Im vorliegenden Expertentexte-Korpus ist dies auch nicht der Fall, was vermutlich daran liegt, dass die Zeitschrift nur digital herausgegeben wird (s. Kap. 3.2.1).

¹¹ Das Inhaltsverzeichnis ist nur selten der Bestandteil eines Zeitschriftenartikels, es handelt sich häufig um Artikel innerhalb eines Sammelbandes.

insbesondere in den Geisteswissenschaften eine andere Art lexikalischer Gliederung wissenschaftlicher Artikel wichtig geworden, die leserorientierende bzw. -entlastende Textorganisation (vgl. Stein 2003: 123ff.; Graefen/Thielmann 2007: 81). Durch die Verwendung von lexikalischen Rezeptionshilfen – vorweg: textorganisierenden Ausdrücken – wird dem Leser einerseits der Zugang zum Wissen im Text erleichtert und eine weitere Möglichkeit zur selektiven Lektüre gegeben. Andererseits können die Schreiber die Rezeption des Geschriebenen durch die Orientierungshilfen vorausschauend steuern und auf diese Weise die Leser in ihrem Rezeptionsprozess beeinflussen. Die Notwendigkeit solcher textorganisierenden Hinweise resultiert aus der „zerdehnten Sprechsituation“ (Ehlich 1984: 18f.). Zwischen der ersten Sprechsituation, in der der Text erzeugt wird, und der zweiten Sprechsituation, in der er rezipiert wird, besteht eine Zeitlücke. Der Schreiber kann nicht kontrollieren, wie der Text vom Leser aufgenommen wird und ist so auf verbale Mittel angewiesen. Sie sind zum Kennzeichen wissenschaftlicher Texte geworden (vgl. Stein 2003: 126).

2.2.2.2 Lexikalische Textgliederung

Die lexikalische Textgliederung wird häufig im Zusammenhang mit metakommunikativen Sprachhandlungen thematisiert (vgl. Graefen/Thielmann 2007: 88; Stein 2003: 125). Textorganisierende Ausdrücke haben zum einen wie die metakommunikativen Handlungen textstrukturierende Funktion und dienen zum anderen der Erhöhung der Texttransparenz, also der Sicherung bzw. Lenkung des Textverstehens und sind mit den metakommunikativen Äußerungen in der mündlichen Kommunikation zu vergleichen. Auf die terminologischen und definitorischen Aspekte sowie auf die Abgrenzung der Textorganisation von der Metakommunikation wird ausführlich im Rahmen des folgenden Kapitels eingegangen.

Die genannten lexikalischen Gliederungssignale stehen meist im engen Zusammenhang mit der makrostrukturellen Gliederung des Textes in Kapitel und Absätze (vgl. Stein 2003: 124ff). Wie Stein (ebd.) an ausgewählten Beispielen zeigt, nehmen derartige Ausdrücke in Form von einzelnen Äußerungen in der Regel die absatzeinleitende Position ein. Sie werden aber auch gebündelt für die Einleitung bzw. Zusammenfassung längerer Kapitel eingesetzt und geben somit dem Leser am Kapitelanfang Orientierungssignale für den weiteren Leseprozess sowie am Kapitel- oder Textende einen Überblick über das Gelesene (vgl. Antos 1982: 60). Sie verdeutlichen die Makrostruktur des Textes, insbesondere verdeutlichen sie aber die Funktion der betreffenden Textteile im Textganzen (vgl. Keseling 1993: 33). Was genau thematisiert wird, lässt sich an einem Beispiel aus dem

Expertentexte-Korpus¹² zeigen. Es handelt sich dabei um eine einleitende Textpassage zum Kapitel 4, das vier weitere Unterkapitel enthält:

Im Folgenden wird näher erklärt, worum es sich bei kooperativen Editoren handelt. Dafür wird zunächst dargestellt, welche Charakteristika diese Social-Software-Anwendungen haben, wobei vor allem genauer auf die Frage der Möglichkeiten zur Echtzeit-Bearbeitung und zur Versionenkontrolle eingegangen wird. Dann werden asynchrone kooperative Editoren (Wikis) und (fast) synchrone kooperative Editoren (wie Google Text und Tabellen) vorgestellt. Abschließend werden Einsatzmöglichkeiten in Unterrichtskontexten erläutert. (1/37¹³)

Zu Beginn wird der Anschluss an vorangegangene Ausführungen geschaffen und die Zielsetzung des Kapitels erläutert („im Folgenden wird näher erklärt, worum es sich bei ... handelt“). Anschließend wird die Vorgehensweise des Autors transparent gemacht sowie der thematische Schwerpunkt gesetzt. Solche Textpassagen haben „eine umfassende orientierende und rezeptionssteuernde Funktion, die darauf basiert, dass der Verfasser seine Überlegungen für den Leser vorgreifend ordnet und ausführlich kommentiert“ (Stein 2003: 124).

Formale Realisierungsmöglichkeiten lexikalischer Textorganisation werden im Zusammenhang mit der Kategorisierung der Ausdrücke im nächsten Kapitel behandelt. Hier sollen zwecks Vororientierung die wichtigsten formalen Kriterien angeführt werden. Den Kern der textorganisierenden Ausdrücke bilden Verben, mit denen Texte als „Resultate spezieller (Herstellungs-)Handlungen“ (Antos 1982: 60) bezeichnet werden. Antos (ebd.: 63) hat zwecks Annäherung an die Analyse textorganisierender Handlungen eine Subklassifikation von textorganisierenden Verben (TOV) vorgeschlagen: Textkonstitutionshandlungen können sich auf die Planung und Ausarbeitung eines Textes („Herstellungsbezeichnende TOV“), auf die Darstellung einzelner propositionaler oder illokutiver Komplexe („Darstellungsbezeichnende TOV“) oder Strukturierung und Sequenzierung dieser Komplexe („Ablaufkonstituierende TOV“) beziehen oder sie können ihren Stellenwert und Gewichtung betreffen („Präferenzielle TOV“). Sie können sich auch auf die Differenzierung und Verknüpfung von Sachverhalten („Propositionale TOV“) und auf die Verständnissicherung bei Adressaten („Verständnissichernde TOV“) beziehen (s. Tabelle 1).

Ein weiteres Merkmal der textorganisierenden Ausdrücke bilden die Verweismittel. Dabei wird der Text entweder chronologisch, also als Handlungsabfolge der Textproduktion bzw. –rezeption, oder lokal als räumlich organisiertes Gebilde betrachtet (vgl. Stein 2003: 128; Fandrych/Graefen 2002: 33f.).

¹² S. Kap. 3.2.1.

¹³ Textgruppe I, Textnummer 37; s. Kap. 3.2.1.

Herstellungsbezeichnende TOV	planen, konzipieren, entwerfen, entwickeln, ausarbeiten, ausdrücken, in Worten fassen, formulieren etc.
Darstellungsbezeichnende TOV	darstellen, behandeln, sich beschäftigen, erörtern, etwas diskutieren, sich etwas widmen, betrachten, thematisieren, problematisieren, Einblick geben in, beleuchten, Stellung nehmen (beziehen), Thesen aufstellen, Fragen beantworten, etwas ausführen etc.
Ablaufkonstituierende TOV	vorausschicken, ankündigen, einschieben, einflechten, verweilen, einhalten (innehalten), unterbrechen, hinzufügen, (herum)springen, zurückkehren, weitergehen, weiterführen, zurückstellen, verweisen auf, von etwas ausgehen, auf etwas stoßen, in Richtung auf x gehen, zu einem Ergebnis kommen, einen Weg einschlagen, beginnen, enden, wiederholen, nachtragen, gliedern etc.
Präferenzuelle TOV	hervorheben, betonen, pointieren, akzentuieren, abschwächen, isolieren, straffen, unterstreichen, vernachlässigen, in den Vordergrund rücken, auf etwas herumreiten, offen lassen, (nicht) berücksichtigen, nur etwas erwähnen, um etwas gehen, mir kommt es in erster Linie darauf an, sich etwas ersparen, jemanden erinnern, aufmerksam machen, Interesse wecken, etc.
Propositionale TOV	differenzieren, unterscheiden, spezifizieren, etwas präzisieren, vergrößern, verallgemeinern, vereinfachen, verkomplizieren, ergänzen, vervollständigen, einschränken, etwas unterscheiden, voraussetzen, unterstellen, folgern, Schlüsse ziehen etc.
Verständnissichernde TOV	erläutern, verdeutlichen, klarmachen, verständlich machen, ein Beispiel geben, exemplifizieren, veranschaulichen, Zusammenhänge aufzeigen, zu präzisieren versuchen, begründen versuchen, jemandem etwas erklären versuchen, zusammenfassen, resümieren, paraphrasieren, rekapitulieren etc.

Tabelle 1: Textorganisierende Verben nach Antos (1982: 63)

Die texträumliche Betrachtung wird eher in englischen Texten bevorzugt, deutsche wissenschaftliche Texte dagegen zeichnen sich durch eine Vielfalt an temporalen deiktischen und paradeiktischen¹⁴ Verweismitteln aus. Dies sind zum Beispiel: *nun, nunmehr, dann, später, zunächst, soeben, bereits, als nächstes, im Folgenden, im Anschluss, nachdem, ehe, schließlich, zum Schluss* etc. Bei den lokalen Deiktika werden folgende Elemente bevorzugt: *hier-dort* und *oben-unten*, von denen nur *hier* eine ähnliche Frequenz wie in den englischen Texten aufweist (vgl. Fandrych/Graefen 2002: 34; Graefen/Thielmann 2007: 89f.).

Die lexikalische Organisation bildet einen wichtigen Teilbereich des wissenschaftlichen Schreibens – darüber besteht in der Forschung weitgehend Einigkeit. Einigkeit besteht

¹⁴ In Anlehnung an Redder (2000) bezeichnet Heller (2008: 111) die Ausdrücke aus dem Symbolfeld, die durch Feldtranspositionen in das Zeigefeld ‚überführt‘ werden und deiktische Eigenschaften übernehmen, als ‚paradeiktisch‘.

auch darin, dass der Bereich der Textorganisation eine große Anzahl von routinisierten Bausteinen aufweist, die nicht zuletzt eingesetzt werden, da sie zu festen Bestandteilen bestimmter Diskurstraditionen geworden sind (vgl. Graefen 1997: 158; Fandrych/Graefen 2002: 36; Kaiser 2002: 256; Steinhoff 2007: 23). D.h. die Textorganisation gehört aus pragmatischer Sicht zu den wissenschaftstypischen Handlungsroutinen der Wissenschaftskommunikation.

Trotz dessen wird die Nützlichkeit der textorganisierenden Handlungen in Frage gestellt. Graefen (1997: 159) vermutet, dass die Ausdrücke einen störenden Einfluss auf den Leseprozess haben und sieht darin den Grund dafür, „warum manche Autoren ganz auf Kommentierungen und Erläuterungen zum Text verzichten und warum die übrigen Autoren sie im allgemeinen dosiert und sparsam einsetzen“. An einer anderen Stelle, nach bzw. während der Durchführung einer Seminar-Übung zur Wissenschaftssprache betont sie die Wichtigkeit der Textkommentierung, „also die Frage, wann, wie oft und mit welchen Formulierungen der eigene Text für den Leser kommentiert werden sollte“ (Graefen 2004: 307). Darüber hinaus erkennt sie in einer weiteren Publikation die Wichtigkeit der strukturierenden Elemente gerade in den geisteswissenschaftlichen Artikeln (vgl. Graefen/Thielmann 2007: 81). Sie dienen vor allem der Leserorientierung und ermöglichen „eine selektive Lektüre und gezielte Informationsentnahme“ (ebd.: 87). Gleichzeitig kann der Leser durch derartige textorganisierende Kommentare in seiner kommunikativen Handlung beeinflusst und sogar geleitet werden. Graefen nimmt auch Bezug auf die Häufigkeit von Textkommentierungen in verschiedenen wissenschaftlichen Textsorten, indem ihr das Merkmal der Textorganisation charakteristischer für die wissenschaftliche Artikel als für Monographien, Lehrbücher oder anderen Gattungen zu sein scheint (vgl. ebd.). Diese Behauptung benötigt eine empirische Untersuchung und kann hier nicht ohne Weiteres bestätigt werden. Manche Monographien sind in einer ähnlichen, wenn nicht identischen Weise wie wissenschaftliche Artikel strukturiert.

Was aber für die Verwendung textorganisierender Elemente spricht, erklärt sich wiederum durch die sprachliche Distanz der Schriftsprache und aus der Zweckbestimmtheit des wissenschaftlichen Schreibens. Man möchte dadurch im wissenschaftlichen Erkenntnisaustausch Transparenz und Präzision eigener Handlungen schaffen und dem Leser die eigene Auslegung der geschriebenen Texte nahe bringen. Pohl (2007a: 394) geht in der Befürwortung der Textorganisation weiter, indem er die Textorganisation auf dem hohen Entwicklungsniveau des wissenschaftlichen Formulierens als ein Bestandteil des wissenschaftlichen Argumentierens auffasst. In seiner Studie zur „Ontogenese wissenschaftlichen Argumentierens“ untersucht Pohl (2007a) metakommunikative

Textabschnitte aus der Entwicklungsperspektive. Unter textorganisierenden metakommunikativen Ausdrücken fasst Pohl jene Textteile zusammen, in denen die Autoren die Textteile ihrer wissenschaftlichen Arbeiten ankündigen bzw. nachträglich erläutern (vgl. Pohl 2007a: 390). Pohl unterscheidet zwischen reinen „Im Folgenden soll x erfolgen“ und begründeten Ankündigungen¹⁵ „Im Folgenden soll x erfolgen, weil y.“ Bei der Korpusuntersuchung ermittelt er zwei Kategorien von begründeten Ankündigungen:

1. auf das Verständnis des Rezipienten bezogene Begründungen – begründete Ankündigungen

Bsp.: Diese Fragen sollen nicht schematisch abgehandelt, sondern als Anregung für den praktischen Einstieg in die Analyse von Leseprotokollen gesehen werden. (Sonja HA2, 11)

2. auf den Gang der Argumentation bezogene Begründungen – argumentativ verschachtelte Ankündigungen

Bsp.: Diese kurze Auflistung soll dazu dienen, die zahlreiche Verwendung des Susanna-Motives in frühchristlichen Kunst nachzuweisen. Es handelt sich also nicht um ein nur vereinzelt auftretendes, sondern um ein beliebtes Motiv. (Ansgar HA3, 14)

Das Ergebnis der Datenauswertung deutet auf ein generelles Ansteigen textorganisierender metakommunikativer Passagen mit zunehmender Schreiberfahrung hin. Bei der Übertragung der Ergebnisse auf die ermittelten Entwicklungsniveaus wurde das Ansteigen nicht nur bestätigt, es wurde auch „ein funktional gerichteter Entfaltungsprozess“ festgehalten. D.h. auf dem ersten Entwicklungsniveau wurden Textteile unbegründet angekündigt (reine Ankündigungen), auf dem zweiten Niveau kamen ausschließlich begründete Ankündigungen hinzu und auf dem dritten Entwicklungsniveau wurden die Textteile zum ersten Mal argumentativ verschachtelt angekündigt (vgl. Pohl 2007a: 394). Mit anderen Worten: Schreiber verwenden auf dem hohen Entwicklungsniveau metakommunikative Äußerungen nicht nur in ihrer kommunikativ-epistemischen Funktion, sie erkennen ihr Argumentationspotenzial und richten die Vorgänge der Textorganisation funktional als „zentrale argumentativ wirksame Handlungen“ aus (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die lexikalische Textorganisation ein wichtiger Teilbereich des wissenschaftlichen Schreibens ist, eine Handlung, die mit bestimmten Ausdrücken realisiert wird. Oft handelt es sich aber auch um ritualisierte Textelemente, die zu typischen Bestandteilen bestimmter Diskurse geworden sind und aus

¹⁵ Die „Ankündigung“ bei Pohl deckt sich größtenteils mit der Kategorie „Ankündigung der Arbeitsschritte“ (s. Kap. 3.2.2.1.2.3). Ergänzende Ankündigungen wie „Bleibt noch zu sagen, dass“, die hier zu einer anderen Kategorie gezählt werden, fasst er als „einfach aufgebaute“ reine Ankündigungen auf und schließt sie aus der Auswertung aus. Analysiert werden nur die Ankündigungen, die sich auf größere Textteile beziehen (vgl. Pohl 2007a: 392).

stilistischen Gründen in die Texte eingebaut werden (vgl. Gopferich 1995: 233). Die Funktion der TOA besteht vor allem darin, die betreffenden Textteile in ihrer Funktion anzukündigen, also dem Leser Orientierungspunkte und Rezeptionshinweise zu geben und die Vorgehensweise des Autors transparenter zu machen. Die Ankündigungen können aber auch bewusst in einer argumentativ verschachtelten Form wissenschaftliche Argumentation initiieren.

Die Omnipräsenz textorganisierender Elemente in der wissenschaftlichen schriftlichen Kommunikation bedeutet, dass nicht nur die eigentliche Textkonstruktion, sondern auch die Textorganisation beim wissenschaftlichen Schreiben ein zu bewältigendes Problem ist (vgl. Antos 1982: 64; Stein 2003: 132). Genau dieses Problem bildet das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Frage nach dem Erwerb, wenn man hinsichtlich der Probandengruppe und der zur Verfügung stehenden Studienzeit von Erwerb sprechen kann, oder nach dem Gebrauch von TOA durch internationale DaF-Studierende. Die darauf zielenden Forschungsfragen werden in Kapitel 4 zunächst theoretisch abgeleitet und anschließend in Kapitel 6 operationalisiert. Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich zunächst im Detail mit dem Untersuchungsgegenstand „lexikalische Textorganisation“ bzw. „textorganisierende Ausdrücke“. Ausgehend von dem Überblick über den Forschungsstand werden die textorganisierenden Ausdrücke zunächst definiert, theoriegeleitet und korpusbasiert kategorisiert und anschließend an konkreten Beispielen aus dem Expertentexte-Korpus¹⁶ visualisiert.

¹⁶ S. Kap. 3.2.1.

3. Textorganisation

Dieses Kapitel widmet sich dem Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit. Zunächst werden definitorische Fragen geklärt und es wird ein Überblick über den Forschungsstand gegeben. Anschließend wird eine umfassende Klassifikation textorganisierender Ausdrücke erstellt. Anhand der Analyse einzelner ausgewählter TOA-Kategorien wird versucht, den Untersuchungsgegenstand näher zu bestimmen und merkmalsbasiert zu beschreiben.

3.1 Definition und Forschungsstand

Der Begriff „Textorganisation“ findet in der Forschungsliteratur keine einheitliche Verwendung, es existiert eine Reihe von Bezeichnungen, die teils synonym, teils für unterschiedliche Inhalte eingesetzt werden. Zu nennen sind u. a. „Textorganisation“, „Textkommentar“, „Autokommentierendes Handeln“, „lexikalische Textgliederung“ sowie „Metakommunikation“, „Metatext“ und „*metadiscourse*“. Die terminologische Vielfalt ist einerseits mit unterschiedlichen linguistischen Forschungsrichtungen, die sich mit textorganisierender Sprechhandlung befassen, andererseits mit unterschiedlichen Perspektiven der Forschenden auf den Gegenstand Text bzw. Diskurs (Textproduktion vs. Textrezeption) zu erklären.

In der Rhetorik und in der Gesprächsanalyse werden solche sprachlichen Handlungen, die zur Verständigung während der Kommunikation dienen, als „Metakommunikation“ bzw. „metakommunikative Handlung“ bezeichnet. In der metakommunikativen Äußerung wird die Kommunikation selbst zum Objekt, auf das referiert wird. D.h. der Sprecher einer metakommunikativen Äußerung steuert explizit seine aktuelle Interaktion, indem er das Verstehen seiner Äußerungen gegenüber dem Interaktionspartner zu sichern sowie Missverständnisse und Kommunikationsstörungen zu verhindern versucht:

Metakommunikation resultiert sicherlich auch aus der Tatsache, dass die Bewältigung komplexer Informationen durch den Adressaten einen zum Teil beträchtlichen kognitiven Aufwand erfordert, der nur dann zu bewältigen ist, wenn neben den Strukturierungsaspekten unterschiedlicher Art in einem Text bestimmte ‚Stützpunkte‘ geschaffen werden, durch die komplexe Inhalte resümiert, wiederholt, paraphrasiert, generalisiert oder in einer Weise strukturiert werden, mit der der Sprecher versucht, in der Textproduktion die Verstehensbedingungen des Textinterpreten weitgehend zu antizipieren. (Heinemann/Viehweg 1991: 202)

Aus funktionaler Sicht dienen metakommunikative Äußerungen hauptsächlich „der Sicherung des Textverstehens, der Vorbeugung und Beseitigung von Kommunikationsstörungen, Missverständnissen und Normverletzungen und schließlich der Organisation von Gesprächen“ (ebd.: 203). Auch schriftliche Texte weisen derart metakommunikative „Stützpunkte“ auf, die dem Rezipienten das Ziel und die Gestaltung des Textes erläutern,

nachfolgende Inhalte ankündigen oder auf bereits erwähnte Bezug nehmen (vgl. ebd.: 205). Diese Ausdrücke mit textorganisierender Funktion sind auch explizite Sprechhandlungen, die die Struktur des Textes zum Objekt haben. So betrachtet Stein (2003) die textorganisierenden Ausdrücke als eine Teilklasse metakommunikativer Äußerungen, die primär der Verdeutlichung der Makrostruktur eines Textes dienen.¹⁷

[...] d.h. sie geben zu erkennen, welche Funktion die betreffenden Textteile im Textganzen übernehmen: Thematisiert wird vorzugsweise der Stellenwert von Äußerungen oder Äußerungskomplexen im Rahmen der Textgestaltung, d.h. der Rezipient erhält Hinweise über das Thema und den gesamten Textaufbau (Umfang, Platzierung, Abfolge, Anschluss usw. von Textteilen) sowie über die Funktion von Textteilen und ihren Bezug zu anderen Textteilen. (ebd.: 126)

In der englischsprachigen Fachliteratur hat sich die Bezeichnung „*metadiscourse*“ durchgesetzt, wobei man hier weder von theoretischer noch empirischer Eindeutigkeit des Untersuchungsgegenstandes ausgehen kann. Das Konzept des *metadiscourse* geht auf die Untersuchungen von Vande Kopple (1985) und Crismore (1989) in den 80er Jahren zurück. Vande Kopple beschäftigt sich mit *metadiscourse* in erster Linie aus didaktischer Perspektive und schlägt folgende Kategorisierung vor:

1. Text connectives
 - 1.1 Indicators of sequence (*first, next, in the third place*)
 - 1.2 Indicators of logical or temporal relationships (*however, nevertheless, as a consequence, at the same time*)
 - 1.3 Reminders (*as I noted in Chapter One*)
 - 1.4 Announcements (*as we shall see in the next section*)
 - 1.5 Statements of what material one is on the verge of presenting (*what I wish to do now is develop the idea that*)
 - 1.6 Topicalizers (*for example, there are, as for, in regard to*)
2. Code glosses (definition or explanation of a word, phrase or idiom)
3. Illocution markers (*I hypothesize that, to sum up, we claim that, I promise to, for example*)
4. Validity markers
 - 4.1 Hedges (*perhaps, may, might, seem, to a certain extent*)
 - 4.2 Emphatics (*clearly, undoubtedly, it's obvious that*)
 - 4.3 Attributors (*according to Einstein*)
5. Narrators (*according to James, Mrs. Wilson announced that, the principal reported that*)
6. Attitude markers (*surprisingly, I find it interesting that, it is alarming to note that*)
7. Commentary
 - 7.1 comment on propositional material (*most of you will oppose the idea that*)
 - 7.2 recommend a mode of procedure (*you might wish to read the last chapter first*)
 - 7.3 let know what to expect (*you will probably find the following material difficult at first*)
 - 7.4 comment on relationship to readers (*my friends*)(Vande Kopple 1985: 83ff.)

Hinter dem funktionalen Zugang verbirgt sich bei Vande Kopple das didaktische Ziel, das Konzept *metadiscourse* Studienanfängern näher zu bringen und sie in ihrem Lese- und Schreibprozess für die unterschiedlichen Arten und Funktionen von *metadiscourse* zu sensibilisieren (vgl. ebd.: 88ff.). So erklärt sich die Heterogenität sprachlicher Phänomene

¹⁷ Stein unterscheidet 5 Ebenen der Textgliederung: grammatisch-syntaktische, inhaltlich-thematische, lexikalische (=textorganisierende Ausdrücke), typografische und ikonische Textgliederung. Er betont den Zusammenhang zwischen dem Auftreten textorganisierender Ausdrücke und der makrostrukturellen Einheitenbildung (Kapitel, Absätze) in geschriebenen Texten (vgl. Stein 2003: 126).

und Realisierungsformen, die das Konzept *metadiscourse* repräsentieren. Als ersten Systematisierungsversuch schlägt Vande Kopple in Anlehnung an die sprachlichen Metafunktionen Hallidays¹⁸ vor, zwischen *interpersonal* und *textual metadiscourse* zu unterscheiden. Die ersten beiden *metadiscourse*-Kategorien erfüllen demnach eine textstrukturierende Funktion, die Kategorien 3-7 dagegen dienen der Steuerung der Interaktion zwischen Autor und Rezipient (vgl. ebd.: 87).

Während der *metadiscourse*-Begriff bei Vande Kopple hauptsächlich als ein Mittel zur Erleichterung der Textrezeption, als „discourse about discourse“ (1985: 83) betrachtet wird, entfaltet er sich in der heutigen *metadiscourse*-Diskussion zu einem interaktiven Konstrukt (vgl. Hyland 2010: 126). Hylands Auslegung des Begriffs als „interactive model“ (ebd.) basiert auf der Annahme, dass *metadiscourse* wie jede Art der Kommunikation eine Interaktion bedeutet. D. h. die Schreiber eines wissenschaftlichen Textes¹⁹ verfassen nicht nur Texte, die die Wirklichkeit abbilden sollen, sondern sie berücksichtigen im Text sowohl ihre eigenen Kommunikationsbedürfnisse als auch die der Rezipienten: „This interactive perspective therefore understands metadiscourse as a coherent set of interpersonal resources used to organise a discourse or the writer’s stance towards either its content or the reader.“ (Hyland 2000: 109, zit. nach Hyland 2010: 127) Hyland unterscheidet zwei Dimensionen der Interaktion bzw. des *metadiscourse*: „*interactive metadiscourse*“ und „*interactional metadiscourse*“. Die interaktive Dimension knüpft an den Kenntnisstand des Rezipienten und umfasst alle sprachlichen Mittel, die seiner Orientierung im Text dienen. Die interaktionale Dimension betrifft die Einstellungen des Schreibers zum Text, deren Offenlegung den Rezipienten mit einbeziehen soll (vgl. ebd. 128). Dabei schlägt Hyland folgende Klassifikation von sprachlichen Mitteln des *metadiscourse* und ihren Funktionen vor:

Category	Funktion	Examples
Interactive	Help to guide reader through text	Resources
Transitions	express semantic relation between main clauses	<i>in addition / but / thus/ and</i>
Frame markers	refer to discourse acts, sequences, or text stages	<i>finally / to conclude / my purpose is</i>
Endophoric markers	refer to information in other parts of the text	<i>noted above / see Fig / in section 2</i>
Evidentials	refer to source of information from other texts	<i>according to X / (Y, 1990) / Z states</i>

¹⁸ Hallidays Drei-Funktionen-Konzept unterscheidet drei Metafunktionen der Kommunikation: ideational, interpersonal und textual functions (vgl. Vande Kopple 1985: 85).

¹⁹ Hylands Untersuchungen zu *metadiscourse* sind hauptsächlich auf den akademischen Kontext ausgerichtet.

Code glosses	help readers grasp meanings of ideational material	<i>namely / e.g. /such as/ in other words</i>
Interactional	Involve the reader in the argument	Resources
Hedges	withhold writer's full commitment to proposition	<i>might / perhaps /possible / about</i>
Boosters	emphasise force or writer's certainty in proposition	<i>in fact / definitely / it is clear that</i>
Attitude markers	express writer's attitude to pro-position	<i>unfortunately / I agree / surprisingly</i>
Engagement markers	explicitly refer to or build relationship with reader	<i>consider / note that / you can see that</i>
Self mentions	explicit reference to author(s)	<i>I / we / my / our</i>

Tabelle 2: A model of metadiscourse in academic texts (Hyland 2010: 128f.)

Hylands These „all metadiscourse is interpersonal“ spiegelt sich auch in der Bezeichnung seiner Unterkategorien wider: Er verzichtet dabei auf den expliziten Textbezug, wie dies beispielsweise Halliday (1994)²⁰ tat.

Bereits diese knappe Darstellung einiger *metadiscourse*-Klassifikationen zeigt die Problematik seiner Definition. Zahlreiche Versuche, den *metadiscourse*-Begriff in seiner Auslegung zu begrenzen oder gar zu vermeiden, brachten neue theoretische Ansätze sowie neue Termini. Mauranen (1993) schlägt das Konzept des „Metatextes“ vor, den sie als „text about the text itself“ (1993: 7) interpretiert und so den nahezu allumfassenden *metadiscourse*-Begriff auf die Textorganisation beschränkt. Die Kategorien von Metatext sind dabei denen des *textual metadiscourse* von Vande Kopple (1985) nahestehend. Mauranen (1993: 9f.) unterscheidet zwischen:

1. Connectors

Conjunctions, adverbial and prepositional phrases, which indicate relationships between propositions in text: *however, for example, as a result.*

2. Reviews

Clauses (sometimes abbreviated), which contain an explicit indicator that an earlier stage of the text is being repeated or summarized: *So far we have assumed that the corporate tax is a proportional tax on economic income.*

3. Previews

Clauses (sometimes abbreviated), which contain an explicit indicator that a later stage of the text is being anticipated: *We show below that each of the initial owners will find this policy to be utility maximizing.*

4. Action markers

Indicators of discourse acts performed in the text: *the explanation is, to express this argument in notation, to illustrate the size of this distortion,...*

In der germanistischen Linguistik wurde auf Systematisierungsversuche des Konzeptes „Metakommunikation“ weitgehend verzichtet (vgl. Carobbio 2010: 56). Die Forschung konzentriert sich dagegen auf die Formulierungen mit textorganisierender Funktion, die einen metakommunikativen Charakter aufweisen. Antos spricht in Anlehnung an

²⁰ Halliday unterscheidet zwischen *textual* und *interpersonal metadiscourse*, während Hyland grundsätzlich die reine Textreferenz der Ausdrücke als problematisch und zum anderen die Textfunktion der Ausdrücke primär als sprachimmanent betrachtet (vgl. Hyland 2010: 130).

Wunderlichs „redeorganisierende Sprechakte“²¹ (1976) von „textorganisierenden Handlungen“, die bei der Produktion von Gesprächen vollzogen werden können:

Diese Handlungen betreffen die Planung und Ausarbeitung eines Textes, die Darstellung einzelner propositionaler oder illokutiver Komplexe, Strukturierung und Sequenzierung dieser Komplexe, Gewichtung und Stellenwert der Komplexe; sie beziehen sich schließlich auf die Differenzierung und Verknüpfung von Sachverhalten und auf die Verständnissicherung bei Adressaten. (Antos 1982: 63)

Er versucht, die genannten Prozeduren aus sprechakttheoretischer Sicht zu beschreiben, sammelt zu den Handlungen typische Verben und stellt somit deren Subklassifikation zusammen (ebd.). Jedoch allein die Menge der möglichen Verben veranlasst ihn, die textorganisierende Prozedur als ein eigenständiges, vom illokutiven Aspekt getrenntes Handeln aufzufassen. Exkursorisch werden auch „textorganisierende Ausdrücke“ eingeführt als „eine noch unbekannte Klasse von Ausdrücken“, die „über die Extension der Klasse der FKA²² hinausgehen“ (ebd.: 57f.). Als Kriterium wird der textorganisierende Aspekt genannt, d.h. der thematische Aspekt beim Gebrauch dieser Ausdrücke ist weitgehend ausgeblendet, es kann „zwar über die Organisation des ‚Inhalts‘ berichtet werden, ohne daß aber über den ‚Inhalt‘ selbst etwas ausgesagt werden muß“ (ebd.: 60). Aus der pragmatischen Perspektive wird den Ausdrücken eine unterstützende Funktion bei der Planung, Gliederung und Rezeption zugeschrieben.

Weitere Autoren thematisieren textorganisierende bzw. metakommunikative Handlungen im Rahmen ihrer beschreibenden oder kontrastiven Testsortenanalysen. Rothkegel (1984) nutzt in ihren Untersuchungen zur Textstruktur juristischer Abkommenstexte das Konzept der Texthandlungen von von Polenz (1980) und unterscheidet dabei „funktionale“, „thematische“ und „organisatorische“ Texthandlungen²³ (Rothkegel 1984a: 248). Als „Texthandlungen“ bezeichnet von Polenz solche Sprechhandlungen, die bei der Textproduktion ausgeführt werden und die globale Struktur des Textes in Teiltexte aufteilen:

Jeder Satzinhalt enthält mindestens eine Sprecherhandlung; es können mehrere Satzinhalte die gleiche Sprecherhandlung enthalten; jede Sprecherhandlung ist in eine übergeordnete Kontexthandlung eingebettet, deren oberste eine wesentliche Texthandlung ist. (1980: 142)

Funktionale Texthandlungen bestimmen nach Rothkegel die globale Textstruktur und konstituieren den Texttyp: wie z. B. REGELN für interaktionsregelnde Texte, ERZÄHLEN für narrative Texte (vgl. Rothkegel 1984b: 64). Thematische Texthandlungen

²¹ Redeorganisierende Akte schließt nach Wunderlich (1976) Planung, strukturelle Gliederung sowie den Stellenwert des Redebeitrags im betreffenden Diskurs ein.

²² Formulierungskommentierende Ausdrücke.

²³ Die genannten Texthandlungen beziehen sich ausschließlich auf „schriftsprachliche Texte“ (vgl. Rothkegel 1984a: 248).

beziehen sich auf den Inhalt des Textes: „Sie sorgen für die Verknüpfung von Wissen über Sachverhalte und Ereignisse der Umwelt mit der Textwelt“ (ebd.: 65). Der dritte Texthandlungstyp „Organisieren“ wird nicht weiter definiert, da er in den Abkommenstexten nicht realisiert wird. Rothkegel nennt nur zwei Beispiele für organisierende Texthandlungen: EINLEITEN und ZUSAMMENFASSEN. Sachtleber (1993) führt in Anlehnung an von Polenz und Rothkegel Texthandlungsanalysen für die Textsorte „Linguistische Kongressakten“ durch. Dabei ermittelt sie auch „organisatorische Texthandlungen“, die sie in Verbindung mit „redeorganisierenden Sprechakten“ (Wunderlich 1976) bringt. Sie definiert organisatorische Texthandlungen²⁴ als solche, „in denen der Autor Hinweise zum Textaufbau gibt und ihn strukturiert“ (1993: 127). Sachtleber geht in ihrer Texthandlungstypenuntersuchung noch einen Schritt weiter als Rothkegel und versucht, die induktiv ermittelten Texthandlungen mit den Illokutionsklassen nach Searle²⁵ zu verbinden. ORGANISIEREN wird der Klasse der Direktive zugeordnet. Als Indikator für diesen Texthandlungstyp wird die Realisierung der Textrollen (Autornennung, Leseranrede) genannt (vgl. ebd.).

Im Rahmen der kontrastiven Textsortenbeschreibung (Deutsch-Englisch) in Naturwissenschaften und Technik spricht Göpferich (1995: 381) von Steuerungselementen als textinternen Kriterien, die vorrangig der Verständnissicherung dienen, indem sie die Darbietung der Informationen in Texten kommentieren und dadurch ihre Aufnahme erleichtern. Diese unterteilt sie in „metasprachliche“ und „metakommunikative“ Elemente. Die „metasprachlichen Elemente“ referieren auf die *langue*, sind also nicht auf eine bestimmte Kommunikationssituation bzw. einen bestimmten Kommunikationspartner beschränkt, wogegen die „metakommunikativen Elemente“ stets auf „eine verbal-kommunikative Interaktion(ssequenz)“ [...] des laufenden Kommunikationsvorgangs“ (ebd.: 382) referieren. Zu den ersteren gehören nach Göpferich „Definitionen“, „Explikationen“, „Präzisionen“, „Einführung neuer Termini“²⁶ sowie „Einführung von Synonymen, Abkürzungen, Symbolen“ u. a.; zu den letzteren zählen „Gliederungselemente“, „kommentierende Elemente“ und „Verweiselemente“. Die „Gliederungs-

²⁴ Sachtleber verwendet für die „organisatorische Texthandlung“ von Rothkegel die Bezeichnung „organisierende Texthandlung“. Der Terminus „Textorganisation“ wird bei Sachtleber (1993:70) im weiteren Sinne verwendet. Darunter werden strukturierende Phänomene der Textoberfläche, der thematischen sowie der illokutiven Ebene behandelt.

²⁵ Searle unterscheidet fünf Illokutionsklassen: repräsentative, direktive, kommissive, expressive und deklarative (vgl. Searle 1981: 12ff.).

²⁶ Ob ein metasprachliches Element als eine Definition, Explikation, Präzisierung oder eine Einführung eines neuen Terminus gewertet wird, entscheidet seine Position. Wenn der Terminus vor dem metasprachlichen Element erscheint, so wird es als Definition, Explikation oder Präzisierung gewertet, anderenfalls wird es als Einführung eines neuen Terminus betrachtet (vgl. Göpferich 1995: 385).

elemente“ beinhalten sowohl nonverbale (Unterteilung in Kapitel, Abschnitte, Fettdruck) als auch verbale Elemente (Adverbien wie *erstens*, *zweitens*, *drittens*, *darüber hinaus*). Die „kommentierenden Elemente“ sind metakommunikative Äußerungen, die die Vorgehensweise des Textproduzenten kommentieren, seine Absichten und Ziele verdeutlichen. Dabei unterscheidet Göpferich (1995) folgende Subkategorien:

- **Vermittlung einer Inhaltsübersicht, Ankündigungen**
„Daher befaßt sich dieser Bericht vorwiegend mit mechanischen Schaltgetrieben.“
- **Rekapitulationen**
„Wir haben eingangs festgestellt, dass ...“
- **Erklärungen zur Vorgehensweise**
„... sie wird deshalb nach der Behandlung der Kupplungen zusammengefaßt dargestellt.“
- **Erklärungen zu Abbildungen, Tabellen, Beispielen**
„Mit Bezug auf die Fig. 1.../..., wie in Fig. 4 gezeigt, ...“
- **Anführungszeichen in modalisierender Funktion**²⁷
„Diese neben der „echten“ Zweischeibenkupplung verwendete Bauart ...“
- **Aufmerksam machen, Hervorheben, Thematisieren ,geistiger Handlungen‘**
„Deshalb kann davon ausgegangen werden, daß ...“
- **Zusammenfassungen**
„To summarize this stage: ...“
- **Hinweise zur Behandlung und zum Zweck des Textes**
„Gebrauchsanweisung unbedingt lesen und aufbewahren!“
- **Sonstige**²⁸
„Sagte X“, „erklärte Y“/„unterstrichene Werkzeugangaben = neu aufgenommen“
(Göpferich 1995: 390-395)

In den ersten beiden Kategorien werden nur Ausdrücke erfasst, die „eine Verbform in nicht-attributiver Funktion“ enthalten, wie z. B. „wie im Folgenden dargestellt“. Metakommunikative Elemente, die aus einem Wort oder Syntagma ohne Verbform in nicht-attributiver Funktion bestehen, z. B. „folgendes/die im folgenden genannten Teile“ werden aus dem Grund ihrer hohen Verwendungshäufigkeit nicht berücksichtigt (ebd.: 390). Unter „Verweiselementen“ werden nur (neben-)satzwertige Verweise, wie „Hinweise auf den Seiten 12-27 beachten“ aufgefasst.

Eine ähnliche Typologie textorganisierender Elemente bietet Kaiser (2002) an. Sie führt eine kontrastive Analyse studentischer sprach- und literaturwissenschaftlicher Texte aus Venezuela und Deutschland durch. Während Göpferich (1995) die wenigen intertextuellen Hinweise unter der Kategorie „Sonstige“ zusammenfasst, werden textexterne Verweise und Zitateinbettungen bei Kaiser (2002) zu eigenständigen Kategorien. Die intratextuelle Referenz der Elemente wird hier aufgehoben, was durch die Bezeichnung

²⁷ Klockow (1978: 15) unterscheidet zwei Hauptverwendungsweisen von Anführungszeichen: eine „konventionelle“ und eine „modalisierende“. In der konventionellen Funktion dienen die Anführungszeichen zur Markierung von direkten Zitaten und Titeln von Büchern oder Filmen. In modalisierenden Funktion dienen sie dem Ausdruck von Distanz oder Ironie dem Bezeichneten gegenüber (nach Göpferich 1995: 392).

²⁸ Zur Kategorie „Sonstige“ zählt Göpferich die übrigen kommentierenden metakommunikativen Elemente, die unter keine der anderen Kategorien fallen: Z.B. Hinweise zur Typographie und zur Intertextualität (vgl. Göpferich 1995: 394).

„Textorganisation“²⁹ reflektiert wird. Im Rahmen dieser Analysen unterscheidet Kaiser zwischen „Textorganisation“ und „Metakommunikation“. Während bei der „Textorganisation“ explizite Strukturierungen vollzogen werden (Vor- und Rückverweise, Zusammenfassungen, Ankündigungen der Arbeitsschritte, Reformulierungen, explizite Überleitungen und Anknüpfungen), geht der Autor bei der metakommunikativen oder metatextuellen Äußerung „über die reine Strukturierung des Textes“ hinaus: „bewertet oder rechtfertigt sein Vorgehen, die verwendete Terminologie, den gesamten Text, eventuell auch die Schwierigkeiten, die er beim Schreiben gehabt hat, u. ä.“ (ebd.: 240).

Obwohl Kaiser an der strikten Einteilung von wissenschaftlichen Texthandlungen in inhaltliche, textorganisierende und pragmatische zweifelt³⁰, versucht sie, die textstrukturierenden Elemente nach ihrer Funktion im Text zu klassifizieren. Sie kommt dabei auf folgende Kategorien:

- **Explizite Eröffnung eines Themas**
„... steht im Zentrum dieser Arbeit“
- **Ankündigungen der Arbeitsschritte**
„... soll nun darauf eingegangen werden“, „anschließend soll ...“
- **Explizite Überleitungen und Anknüpfungen**
„Ein weiterer Aspekt ...“, „demgegenüber“, „was ... betrifft“, „im Hinblick auf ...“
- **Zusammenfassungen und Zwischenbilanzen**
„Zusammenfassend lässt sich feststellen“, „resümierend kann man sagen ...“
- **Einbetten von Zitaten**
„Auch hier soll Vaguelas zu Wort kommen“
- **Verweise auf andere Texte**
- **Vor- und Rückverweise**
„Darauf wird noch zurückzukommen sein“, „wie noch zu zeigen sein wird“
- **Markierung von Digressionen**³¹
- **Reformulierungen**
„Mit anderen Worten“, „besser gesagt“
- **Beispiele**
(Kaiser 2002: 243ff.)

Textorganisierende Elemente werden nicht nur nach ihrer strukturierenden Funktion kategorisiert, auch die Art der formalen Realisierung kann als Merkmal der Kategorisierung dienen. Kaiser findet beim Vergleich von wissenschaftlichen Texten deutscher und venezolanischer Studenten bei den textorganisierenden Elementen folgende Ausdrucksformen:

²⁹ Die Bezeichnung „Textkommentar“ (vgl. Fandrych 2001) spricht „zu stark die metatextuelle und selbstreflexive Dimension“ an (Kaiser 2002: 240).

³⁰ Abgesehen davon, dass es bei der Einteilung der Texthandlungen zu Abgrenzungsproblemen und Überschneidungen kommen kann, stellt Kaiser eine grundsätzliche Frage, ob der Leser diese drei Ebenen überhaupt trennen kann: bei der Handlung „zusammenfassen“ werden sowohl inhaltliche als auch textorganisierende Handlungen vollzogen (vgl. Kaiser 2002: 235, 239).

³¹ Für diese Kategorie ist bei Kaiser (2002) kein Beispiel vorhanden. Angegeben werden lediglich die quantitativen Häufigkeitswerte der Ausdrücke in den venezolanischen und deutschen studentischen Texten.

1. **Temporaldeixis bei Vor- und Rückverweisen, Anknüpfungen und Überleitungen:**
 „nachfolgend“, „im Folgenden“, „wie folgt“, „zu Anfang“, „nun“, „vorerst“, „später“, „vorausgeschickt“
2. **Lokaldeixis bei Themeneröffnung, Überleitungen, Vor- und Rückweisen:**
 „wie oben beschrieben“, „steht im Zentrum dieser Arbeit“, „sei an dieser Stelle angeführt“, „hier wird deutlich gemacht“
3. **Metaphorische Strukturierungselemente:**
 „erstens/zweitens/drittens“, „zunächst einmal“, „letztendlich“, „überdies“, „im Zusammenhang mit“, „zu Beginn“, „auf der einen Seite/auf der anderen Seite“, „einerseits/andererseits“, „die erste Phase/die zweite Phase“
4. **Konnektoren zur Markierung logischer Verknüpfungen:**
 „also“, „somit“, „bezüglich“, „neben“, „ebenso“, „im Gegensatz zu“, „trotzdem“, „ganz anders“, „dagegen“, „außerdem“, „demzufolge“, „weiterhin“, „auch“, „stattdessen“, „ebenfalls“
5. **Thematisierungen und Fokussierungen:**
 „was ... betrifft“, „im Hinblick auf“, „hinsichtlich“, „ein wichtiger Faktor“, „in diesem Zusammenhang“
6. **Gesprächswörter, die Überleitungen markieren oder der Thematisierung von Inhalten dienen:**
 „auch“, „so“, „schließlich“, „allerdings“, „ansonsten“
 (ebd.: 243f.)

Metatextuelle Äußerungen weisen neben der textorganisierenden auch eine evaluative Funktion auf. Wie schon oben erwähnt, gehen die metatextuellen Äußerungen über die Textorganisation hinaus. Der Autor äußert sich reflexiv zu verschiedenen Aspekten seiner eigenen Produktion bzw. eigenes Produkt: zum Text, zur verwendeten Terminologie oder Themenbegrenzung (vgl. Kaiser 2002: 249ff.). Kaiser (2002) schlägt eine grobe Einteilung metatextueller Elemente nach dem Gegenstand der Reflexion vor:

1. **Zur Terminologie:** Erläuterungen von Definitionen und Fachterminologie, Warnungen und Absicherungen vor terminologischen Missverständnissen etc.: „Diese drei Termini-Trios werde ich jeweils der Interpretation entsprechend gebrauchen ...“
2. **Zur Textstruktur:** Erläuterung der Textstruktur, Reflexion und Rechtfertigung der angewandten Methode, Rechtfertigung der Themenbegrenzung, Abgrenzung der relevanten von den nicht relevanten Punkten etc.: „Es wäre verfehlt, an dieser Stelle auf ... einzugehen.“
3. **Selbsteinschätzung von Text und Autor:** Rechtfertigungs- und Demutstopoi, Schwierigkeiten der Fragestellung, der Quellenlage und Materialienbeschaffung, Hilfestellungen beim Verfassen der Arbeit etc.: „Ebenso erheben die Ausführungen zu ... keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie sollen vielmehr einen Ausblick geben auf ...“
 (ebd.: 251)

Kaiser betont, dass die Thematisierung der Vollständigkeit sehr typisch für die deutschen Texte ist, da die Forderung nach der Gründlichkeit der Bearbeitung eines Themas in der Wissenschaft zur deutschen Diskurstradition gehört. Äußerungen zu Schwierigkeiten im Schreibprozess kommen vorwiegend in studentischen Texten vor und sind auf eine positive Einschätzung eigener Leistungen ausgerichtet (vgl. ebd.: 252).

Fandrych/Graefen (2002) vertreten das Konzept der „Textkommentierungen“ und stellen dabei das Kriterium der eigenständigen sprachlichen Handlung in den Vordergrund. Sie orientieren sich dabei an der funktionalen Pragmatik (Ehlich 2007), die drei Handlungseinheiten des Sprachlichen unterscheidet: Texte bzw. Diskurse, sprachliche Handlungen und Prozeduren. Unter „Textkommentierungen“ werden „sprachliche Handlungen verstanden, mit denen ein Autor seinen Text (in seinem Aufbau,

seiner Zielsetzung, seinen Teilen) selbst zum Thema macht“ (Fandrych 2001: 376). Durch die Verwendung des Begriffes „Textkommentar“ bzw. „textkommentierende Sprechhandlung“ versuchen die Autoren, sich von den Bezeichnungen und dahinter stehenden Konzepten *metadiscourse* (Vande Kopple 1985) oder *metatext* (Mauranen 1993) abzugrenzen. Während die *meta*-Bezeichnungen nur auf den propositionalen Gehalt von Äußerungen verweisen, fokussiert der Terminus „Textkommentar“ die Art der sprachlichen Handlung. Außerdem bezieht sich die textkommentierende Handlung bei Fandrych/Graefen (2002) auf den eigenen Text des Autors, Verweise auf Texte anderer Forscher werden gesondert behandelt und als „Literaturbesprechungen“ (Fandrych 2006: 40) bezeichnet. Auf der Grundlage einer korpusbasierten empirischen Untersuchung deutscher und englischer wissenschaftlicher Artikel werden Textkommentare nach ihrer textorganisierenden Funktion in sechs Typen eingeteilt:

- **Erklärung der Hauptziele, -themen des Artikels**
„Im vorliegenden Aufsatz wird ... beschrieben.“
- **Einleitende Sprechhandlungsqualifikation**³²
„Im folgenden Abschnitt sollen nunmehr ... dargestellt werden.“
- **Advance Organizer**
„Dazu soll später mehr gesagt werden.“
- **Reaktivierung von bereits gegebener Information**
„Wie bereits erwähnt ...“
- **Bewertung des eigenen Beitrags**
„Ich habe zeigen können, dass ...“
- **Datenintegration (textuelle Einleitung von Grafiken, Tabellen, Zitaten etc.)**
„Die schon in Fig. 8 dargestellte Autokorrelationsfunktion ...“
(Fandrych/Graefen 2002: 21ff.; Fandrych 2001: 376f.)

Heller (2008) schlägt bei ihrer sprachvergleichenden Untersuchung von Textkommentierungen (TK) an einem deutsch-italienischen soziologischen Paralleltextkorpus eine Erweiterung dieser Klassifikation vor. Die erste Kategorie „Erklärung der Hauptziele, -themen des Artikels“ wird dabei um eine Subkategorie „Einschränkung von Untersuchungsgegenstand und Anspruch“, die dritte Kategorie „Advance Organizers“ um eine Subkategorie „Vorwegnahme früherer Sprechhandlungen“ ergänzt (Heller 2008: 112ff.). Darüber hinaus wird die Typologie von Fandrych/Graefen (2002) um vier zusätzliche Kategorien (TK 7-10) erweitert:

- TK 7 **Verweis auf eigenen Ansatz/Standpunkt und eventuelle Arbeitshypothesen**
„Für die Bildung einer allgemeinen theoretischen Hypothese ist es zweckmäßig, auf ... zurückzugehen ...“
- TK 8 **Begriffliche Eingrenzung: Einführung von Benennungen und Definitionen**
„Unter ‚Analytik‘ verstehe ich ...“
- TK 9 **Verweis auf Ergebnisse der Untersuchung**
„Hier konnten wir den Befund von ... bestätigen, daß ...“
- TK 10 **Weiterführende Vorschläge und Nennung von Desideraten**
„Es wäre eine reizvolle Aufgabe, ... zu analysieren. Parallel dazu stünde eine Analyse ...“

³² Zur Klassifikation von Sprechhandlungsverben s. ausführlich Fandrych 2001: 378-395.

Durch Hellers Erweiterung wird das Bezugsfeld der Ausdrücke vom eigenen Text auf die dem Text zugrunde liegende Forschungssituation ausgedehnt. Außerdem sind hier Parallelen zu „metatextuellen Äußerungen“ von Kaiser (2002) erkennbar.

Nennenswert in diesem Zusammenhang ist auch das Konzept des „Autokommentierenden Handelns“ von Carobbio (2010), das auf den eben vorgestellten Untersuchungsergebnissen von Fandrych/Graefen (2002) und Heller (2008) aufbaut. Da Carobbios Analysen sich auf eine andere, nämlich die mündliche Diskursart „Wissenschaftlicher Vortrag“ konzentrieren, erweisen sich die Klassifikationen von Fandrych/Graefen und Heller dafür nur partiell funktional. Carobbio (2010: 25) weicht aus Gründen einer „stark textuell geprägten Auffassung“ des Begriffes „Textkommentierung“ sowie seiner handlungstheoretischen Auslegung auf die Handlungsgröße einer Sprechhandlung auf die Bezeichnung „Autokommentierendes Handeln“ (AKH) aus. Das AKH wird dabei als „eine besondere Art sprachlichen Handelns“ definiert, das „alle sprachlichen Handlungen (,Autokommentierungen‘) und Prozeduren subsummiert, durch die der Sprecher die progressiven Phasen der Umsetzung seines Handlungsplans verbal thematisiert“ (ebd.: 70). Generell wird AKH als selbstreflexiv, d. h. auf den eigenen Diskurs orientiert, bestimmt, daher zählen textexterne Verweise hier wie bei Fandrych/Graefen („Literaturdarstellungen“) nicht dazu. Außerdem grenzt Carobbio (vgl. ebd.: 72) das AKH von den Kommentierungen, die sich auf die außersprachliche Wirklichkeit – hier den Forschungsprozess – wie beispielsweise die von Heller vorgeschlagenen Kategorien (TK7-10, s. o.) und nicht auf das sprachliche Handeln des Sprechers selbst beziehen, ab. Carobbio unterteilt das AKH in Verfahren des Antizipierens und Verfahren des Retrozipierens (vgl. ebd.: 81) und stellt folgende Klassifikation der AKH-Phänomene vor:

Verfahren des Antizipierens:

1. Ankündigungen

Typ 1. Angabe der Zielsetzung und/oder des Untersuchungsgegenstands

Typ 2. Fokussierung auf einen neuen Argumentationsschritt

Typ 3. „Blitz“-Ankündigungen

Typ 4. Gegenüberstellung des eigenen im Vergleich zu anderen Ansätzen

Typ 5. Modifikationen des Handlungsplans wegen Zeitdruck

2. Einleitungen

3. Expeditive Prozeduren

Verfahren des Retrozipierens:

1. Wiederaufnahme früherer Sprechhandlungen

1.1 Wie-Konstruktionen

1.2 Nominale Wiederaufnahme

2. Zusammenfassungen und Zwischenzusammenfassungen

3. Selbsteinschätzungen

(Carobbio 2010: 81-115)

Einige „neue“ Kategorien sind auf die untersuchte Diskursart zurückzuführen. Die Präsentationssituation des Vortrages sieht beispielsweise andere Ankündigungsarten wie „Blitz-Ankündigungen“ oder andere Mittel des Antizipierens nachfolgender Inhalte wie

„expeditiv Prozeduren“³³ („so“ und „ähm“) vor, als dies im rein schriftlichen Diskurs der Fall ist. Interessant ist die Kategorie „Einleitungen“, die auch wie Ankündigungen dem Einleiten neuer Diskurstelle dienen, jedoch anders als Ankündigungen keine vollständige Sprechhandlung darstellen und daher keine eigenständige Illokution aufweisen. Während Ankündigungen der Umsetzung der angekündigten Handlung vorgeschaltet sind, werden Einleitungen als Komponente einer Sprechhandlung betrachtet, d. h. sie sind ein Teil des Ausführungsprozesses dieser Handlung (vgl. Carobbio 2010: 101). Beispielsweise wird mit dem Ausdruck *wir kommen zu* in „Kommen wir jetzt zu dieser ersten Art der Bezugnahme: ...“ die Eröffnung einer neuen Handlung signalisiert, wovon der Ausdruck selbst einen Teil darstellt (vgl. ebd.: 102). Analysiert werden bei Carobbio Einleitungen mit Bewegungsverben *kommen* und *gehen* sowie elliptische („Ganz kurz einige vorläufige Ergebnisse“) und beschreibende Einleitungen („Die Quellen dieses Vortrags sind...“), ihre Kategorisierung nach der sprachlichen Handlung, an der sie beteiligt sind, wird nicht vorgenommen.

Im Folgenden werden die bereits dargestellten Studien, die die Textorganisation in der deutschen Wissenschaftssprache zum Gegenstand haben, in Form einer Tabelle zusammengefasst. Die tabellarische Darstellung soll die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vorgestellten Kategorisierungen und der dahinter stehenden Ansätze veranschaulichen, um darauf aufbauend schließlich eine eigene den Zielen des vorliegenden Forschungsvorhabens entsprechende Klassifikation erstellen zu können.

Zusammenfassend betrachtet, unterscheiden sich die dargestellten Forschungen wesentlich voneinander sowohl in ihren theoretischen Ansätzen als auch in ihren empirischen Grundlagen. Auf einige Unterschiede bezüglich des Mediums, der analysierten Textsorten sowie der beteiligten Fächer wurde bereits bei der Vorstellung der Studien hingewiesen. Schon diese unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen können einen Grund für die unterschiedliche Art textorganisierender bzw. metakommunikativer Elemente und deren Vorkommenshäufigkeit darstellen. Denn textorganisierende Elemente unterliegen den stilistischen und kulturellen Konventionen einer Sprache und können von Sprache zu Sprache sowie von Fach zu Fach unterschiedlich ausfallen. Während beispielsweise Fandrych/Graefen (2002) in ihrer Studie auf ein breites Spektrum von Zeitschriftenartikeln aus unterschiedlichen geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern zugreifen, analysiert

³³ „Expeditiv Prozeduren sind sprachliche Mittel, die unmittelbar auf die Hörerrezeption greifen und auch selbstsuffizient im Diskurs auftauchen können.“ (Carobbio 2009: 83)

	Göpferich 1995	Kaiser 2002	Fandrych 2001 Fandrych/Graefen 2002	Heller 2008	Carobbio 2010
Terminus	metasprachliche und metakommunikative Elemente	Textorganisation Metakommunikation	Textkommentar	Textkommentierung	Autokommentierendes Handeln
Medium	schriftlich	schriftlich	schriftlich	schriftlich	mündlich
Sprache(n)	Deutsch-Englisch	Deutsch-Spanisch	Deutsch-Englisch	Deutsch-Italienisch	Deutsch-Italienisch
Textsorte	10 unterschiedliche Fachtextsorten: wiss. Artikel, Patentschrift, Lehrbuch, Betriebsanleitung	studentische wiss. Texte: Essay, Projektbericht, Seminar-Abschlussarbeit	wiss. Artikel (Zeitschrift)	wiss. Artikel (Jahrbuch)	wiss. Vorträge (Workshop)
Fach/Fächer	Naturwissenschaft, Technik	Linguistik, Literatur	Natur- und Geisteswissenschaften	Soziologie	Soziologie, Politologie
Klassifikationskriterium	Funktion im Text	strukturierende Funktion/ Gegenstand der Reflexion	textorganisierende Funktion	Funktion im Text	Funktion im Text/Diskurs
Handlungsgröße	nicht festgelegt „(neben)satzwertig“	nicht festgelegt	eigenständige sprachliche Handlung	eigenständige sprachliche Handlung	eigenständige sprachliche Handlung, Prozedur
Bezugsfeld:	nicht explizit festgelegt	nicht explizit festgelegt	festgelegt	nicht explizit festgelegt	festgelegt
eigener Text	+	+	+	+	+
eigene Forschung	nicht bekannt	+	-	+	-
eigener Diskurs	-	-	-	-	+
fremde Texte/Diskurse	+	+	-	-	-

Tabelle 3: Vergleich deutschsprachiger Forschungen zur Textorganisation

Göpferich (1995) solche Textsorten wie Betriebsanleitung oder Werkstatthandbuch und kommt zu den nur für diese Textsorten eigenen metakommunikativen Elementen wie „Hinweise zur Behandlung und zum Zweck des Textes“. Nicht nur die Textsorten, sondern auch die Schreiberfahrungen ihrer Verfasser sind verschieden: Während Kaiser studentische Texte deutscher und venezolanischer Studierende vergleicht, führen Göpferich, Fandrych/Graefen, Heller und Carobbio ihre Untersuchungen an Experten-Texten durch.

Obwohl Göpferich, Kaiser, Fandrych/Graefen, Heller und Carobbio ihren Untersuchungsgegenstand nach seiner organisierenden Funktion im Text kategorisieren, kommen sie in ihren Klassifikationen zu unterschiedlichen Kategorien. Verantwortlich dafür sind die unterschiedlichen theoretischen Ansätze, die hinter den zum Teil unterschiedlichen Begriffen der Textorganisation bzw. des Textkommentierens stehen. Während Göpferich (1995) und Kaiser (2002) in Anlehnung an das Konzept der Texthandlung aus der Sprechakttheorie die Art der organisierenden Texthandlung als nahezu alleiniges Kriterium der Klassifikation gelten lassen (vgl. Göpferich 1995: 383; Kaiser 2002: 245), orientieren sich Fandrych/Graefen (2002), Heller (2008) und Carobbio (2010) an den Handlungseinheiten der funktionalen Pragmatik (Ehlich 2007) und legen die Handlungsgröße sowie das Bezugsfeld des Untersuchungsgegenstandes fest. Diese definitorischen Eingrenzungen sind die Hauptursachen für die unterschiedlich breit angelegten Klassifikationen.

Nach der Skizzierung des Forschungsstandes soll nun dargestellt werden, in welcher Bedeutung der Begriff der Textorganisation in der vorliegenden Untersuchung gebraucht wird. Aufgrund der terminologischen Vielfalt, die die Definition des Untersuchungsgegenstandes eher erschwert als erleichtert, scheint es mir nicht vorteilhaft zu sein, hier noch einen weiteren Terminus einzuführen. Bevor die hier verwendete Terminologie näher bestimmt wird, möchte ich die für die vorliegende Untersuchung vordergründige Erwerbsperspektive auf den Untersuchungsgegenstand betonen. Das Interesse bei der Definition und der Klassifikation der TOA richtet sich in erster Linie darauf, ein möglichst breites Spektrum textorganisierender Elemente zu ermitteln, um ihren Erwerb bzw. Gebrauch in Texten von Experten und Novizen zu vergleichen. Vereinfacht formuliert sollten bei der Klassifikation alle strukturierenden Elemente auf der Textoberfläche, die die Vorgehensweise des Autors in seinem Textproduktionsprozess in irgendeiner Weise thematisieren, zunächst festgehalten werden. Aus diesem Grund wurden die Ausdrücke handlungstheoretisch gesehen nicht auf das Format einer eigenständigen Sprachhandlung reduziert (vgl. Fandrych/Graefen 2002). Die kommunikative Funktion, die TOA erfüllen

bzw. initiieren, sollte hier im Vordergrund stehen.

Da es sich hier um die Analyse deutschsprachiger Texte handelt, wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung der deutschsprachige Terminus mit einem breiteren Bezugsfeld präferiert, nämlich „Textorganisation“. Die Textbezogenheit des Begriffes ist so zu interpretieren, dass die organisierenden Sprechhandlungen sich auf den vorliegenden Text als Produkt sowie seinen Entstehungsprozess beziehen. Daher möchte ich in Anlehnung an Kaiser (2002) zwischen „Textorganisation“ bzw. „textorganisierenden Ausdrücken“ im engeren Sinne einerseits und der „Metakommunikation“ bzw. „metakommunikativen Ausdrücken“ andererseits unterscheiden. Als Ausdruck wird in diesem Fall eine sprachliche Einheit bezeichnet, die aus einem Wort oder mehreren Wörtern bestehen kann, wie z. B. Kollokationen oder grammatische Konstruktionen (vgl. Steinhoff 2007: 21, in Anlehnung an Feilke 1996: 65ff.). Unter „Textorganisation“ sind „die textstrukturierenden Elemente an der Textoberfläche gemeint, mit denen der Autor den Textraum gestaltet, Kohärenz herstellt, die Struktur des Textes explizit macht und so den Leser durch den Text führt“ (Kaiser 2002: 240). In „metakommunikativen“ Äußerungen geht der Verfasser „über die reine Strukturierung des Textes“ hinaus, „in ihnen stellt sich der Autor sozusagen neben seinen Text und erklärt, bewertet und rechtfertigt sein Vorgehen, die verwendete Terminologie, den gesamten Text, eventuell auch die Schwierigkeiten, die er beim Schreiben gehabt hat, u. ä.“ (ebd.: 241). Die metakommunikativen Ausdrücke werden nach dem Gegenstand der Reflexion kategorisiert. Auf die einzelnen sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten innerhalb der Kategorien wird im Weiteren näher eingegangen.

Sowohl textorganisierende als auch metakommunikative Ausdrücke stellen oft eigenständige sprachliche Handlungen dar, die vom sachbezogenen Text leicht zu trennen sind. Sie können aber auch in die Sprechhandlungen integriert sein. In beiden Fällen sind sie eine Art Orientierungshilfe innerhalb eines Sachtextes, die vom Autor für den Leser gegeben wird. Außerdem ist anzumerken, dass textorganisierende und metakommunikative Ausdrücke keine „obligatorischen Bestandteile“ (Fandrych 2001: 376) wissenschaftlicher Artikel sind. In den Geisteswissenschaften scheinen sie jedoch domänentypisch zu sein (vgl. ebd.; Stein 2003: 126).

3.2 Kategorisierungsversuch: deduktiv und induktiv

Die oben erwähnte Domänentypik wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit an einem Korpus deutscher sprachwissenschaftlicher Artikel überprüft. Das Ziel der Korpusanalyse war einerseits die Identifikation der TOA, also die Bestätigung ihres Vorkommens in

geisteswissenschaftlichen Texten und andererseits ihre Kategorisierung nach der kommunikativen Funktion im Text. Bei der Kategorisierung wurde sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen. Als Ausgangskategorienraster dienten die bereits beschriebenen Klassifikationen der TOA von Fandrych/Graefen (2002), Kaiser (2002) und Carobbio (2010). Sie wurden bei der Durchsicht und Kodierung der Korpustexte modifiziert und ggfs. erweitert. Da es sich bei den Korpustexten um deutsche wissenschaftliche Artikel handelt, wurde auf die Übertragung bzw. Anpassung der oben dargestellten Typologien aus dem englischsprachigen Raum verzichtet. Bevor die auf diesem Wege entstandene Klassifikation der TOA dargestellt und erläutert wird, soll im nächsten Abschnitt das analysierte Expertentexte-Korpus der wissenschaftlichen Sprache, seine Zusammenstellung sowie Auswertung präsentiert werden.

3.2.1 Expertentexte-Korpus

Die Suche nach einem für meine Fragestellung geeigneten Korpus³⁴ blieb erfolglos, die allgemein verfügbaren Korpora entsprachen nicht den für die Untersuchung relevanten Kriterien³⁵. Gesucht wurde nach einem Korpus wissenschaftlicher Texte, die von den deutschen professionellen Wissenschaftlern in den Geistes- und Sozialwissenschaften verfasst wurden. Bezüglich der Textsorte lag die Orientierung aufgrund des anstehenden Vergleiches mit studentischen Hausarbeiten auf wissenschaftlichen Artikeln.³⁶ Somit wurde ein eigenes „Expertentexte-Korpus“ (kurz: ExpKo³⁷) aus den Publikationen der *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*³⁸ zusammengestellt. Diese Online-Zeitschrift erscheint seit 1996 am Sprachenzentrum der TU Darmstadt. Ausschlaggebend für die Wahl waren die Ähnlichkeit der Thematik und der Textsorte mit dem potentiellen Studententexte-Korpus (kurz: StuKo) sowie die freie Zugänglichkeit der Texte und ihre elektronische Form. In das ExpKo wurden ausschließlich Publikationen deutscher Muttersprachler einbezogen.

Das zusammengestellte ExpKo besteht aus 116 Zeitschriftenartikeln deutscher

³⁴ Unter einem Korpus wird hier „eine Sammlung schriftlicher oder gesprochener Äußerungen“ verstanden. „Die Daten des Korpus sind typischerweise digitalisiert, [...] Die Bestandteile des Korpus, die Texte, bestehen aus den Daten selbst sowie möglicherweise aus Metadaten, die diese Daten beschreiben, und aus linguistischen Annotationen, die diesen Daten zugeordnet sind.“ (Lemmitzer/Zinsmeister 2006: 7)

³⁵ Das Korpus „Akademisches Deutsch“ (TU Berlin) konnte angesichts seiner Fixierung auf die Textsorte *Abstract* und der Heterogenität der vorhandenen Wissenschaftszweige nicht verwendet werden.

³⁶ Die Begriffsklärung nach Graefen 1997.

³⁷ Die Bezeichnung in Anlehnung an Steinhoff 2007: 156.

³⁸ <http://zif.spz.tu-darmstadt.de>

Wissenschaftler mit einem Durchschnittsumfang von 14 Seiten. Berücksichtigt wurden die Ausgaben von Nummer 1/1996 bis einschließlich Nummer 13/2008. Alle Texte wurden in Gruppen dem akademischen Grad der Verfasser zum Zeitpunkt des Publizierens bzw. ihrer beruflichen Tätigkeit entsprechend eingeteilt:

- Textgruppe I – Professoren
- Textgruppe II – promovierte Wissenschaftler
- Textgruppe III – Doktoranden/wissenschaftliche Mitarbeiter
- Textgruppe IV – Lehrer/Lektoren

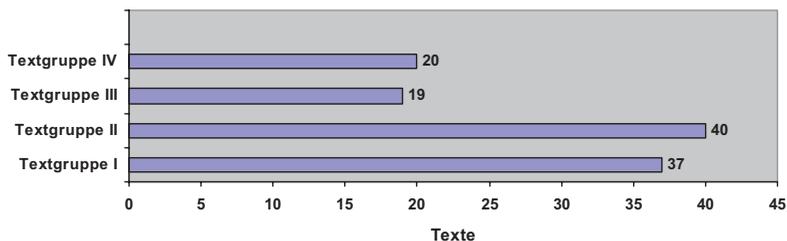


Abbildung 1: ExpKo: Textanzahl nach Verfassergruppen

Bei dieser Einteilung wurde von der Annahme ausgegangen, dass die Schreibfähigkeiten lebenslang ausbaufähig sind und sich mit zunehmender Schreiberfahrung in der Domäne entwickeln (vgl. Steinhoff 2007: 130). Darauf aufbauend wurde vermutet, dass die Textkompetenz einzelner Verfasser aufgrund ihrer unterschiedlichen Berufs- und Schreiberfahrung unterschiedlich entwickelt ist. Dieser Gedanke wurde bei der Erstellung der Lückentexte sowie bei der Analyse des TOA-Expertengebrauchs berücksichtigt.

Die digitalisierten Texte wurden in das Programm zur qualitativen Datenanalyse MAXQDA³⁹ (Version MAXqda 2) implementiert. Innerhalb der Textgruppen besteht eine laufende Nummerierung, wobei die Aufzählung in jeder Gruppe wieder bei 1 beginnt. Am Dateinamen in MAXQDA-Programm lassen sich die „Metadaten“ (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2006: 8) wie der Jahrgang, das Erscheinungsjahr und die laufende Zeitschriftennummer⁴⁰ ablesen. Die Artikel einer Ausgabe wurden alphabetisch nummeriert. Der Dateiname 3zif2(1)1997a ist folgendermaßen zu verstehen:

- 3 – die laufende Nummer innerhalb einer Verfassergruppe
- zif – Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht
- 2 – der Jahrgang der Zeitschrift
- (1) – die Nummer der Zeitschrift innerhalb eines Jahrgangs
- 1997 – das Erscheinungsjahr
- a – erster Text einer Zeitschriftenausgabe

³⁹ www.maxqda.de

⁴⁰ <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/earchiv.htm>, Stand: März 2008.

Außerdem wurden alle Texte mit weiteren „Metadaten“ wie Verfassernamen sowie der Name der Institution, für die der Autor zur Zeit der Zeitschriftenausgabe tätig war, versehen. Die Metadaten zu den Autoren sowie der Seitenumfang der Texte sind unter „Variablen“ im MAXQDA-Korpus zu finden. Was die Primärdaten des Korpus angeht, wurden alle Texte mit dazu gehörenden ‚Paratexten‘ (Titel, Abstract⁴¹, Vorwort, Anmerkungen usw.) übernommen (vgl. Steinhoff 2007: 23). Das Literaturverzeichnis wurde jedoch hinsichtlich der Untersuchungsziele nicht berücksichtigt. Da das ExpKo in seiner digitalen Version nicht allen Lesern zugänglich ist, wird bei Zitaten aus dem ExpKo auf die tabellarische Darstellung der TOA der entsprechenden Kategorie, die sich im Anhang befindet, verwiesen. D.h. als Quellenangabe werden die Textgruppe sowie die laufende TOA-Nummer in der tabellarischen Darstellung angegeben. Die vollständige Quellenangabe, die die Textgruppe (I bis IV) und die laufende Nummer eines Textes innerhalb dieser Textgruppe sowie die MAXQDA-Zeile⁴² enthält, kann der tabellarischen Darstellung im Anhang entnommen werden.

In einem weiteren Schritt wurde das Korpus mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse mit Hilfe der MAXQDA-Software ausgewertet. Das Auswertungsverfahren wurde in Anlehnung an die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) gestaltet. D.h. die Anfangskategorien werden theoriegeleitet (deduktiv) entwickelt und im Analyseprozess „in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material“ (Mayring 2008: 53) überarbeitet und verfeinert (subsumptive Kodierung) bzw. durch neue Kategorien aus dem Datenmaterial (abduktive Kodierung) ergänzt (vgl. Kelle/Kluge 2010: 61). Dementsprechend wurden die identifizierten Ausdrücke kodiert und nach ihrer Funktion einzelnen Kategorien zugewiesen, wobei die Kategorienein- und -aufteilung mehrere Male im Laufe des Analyseprozesses modifiziert wurde.

Als Ergebnis entstand eine umfassende Kategorisierung von TOA mit 5 Haupt- und 25 Unterkategorien, die im Folgenden ausführlich dargestellt werden soll. In einem weiteren Arbeitsschritt wurden aus den vorhandenen Ausdrücken Musterformulierungen mit Ausbaustellen erstellt, indem die kodierten Äußerungen auf ihre Kernaussagen reduziert wurden. Die Musterformulierungen wurden in Tabellenform mit Quellenangaben gebracht,

⁴¹ Obwohl studentische Texte keine Abstracts enthalten, wurde auf die Aufnahme vorhandener Abstracts in das ExpKo nicht verzichtet. Die ExpKo-Analyse hatte vor allem zum Ziel, die Vielfalt der Realisierungsformen von TOA im Expertengebrauch zu erfassen. Nur 14 der 116 Texte enthalten ein Abstract, in drei davon übernimmt dieser Textteil die Funktion einer Einleitung.

⁴² MAXQDA-Programm arbeitet mit automatischer Absatznummerierung.

so entstand eine Ausdruckssammlung mit ca. 2000 TOA⁴³. Die Existenz sowie die Menge der Ausdrücke können als ein weiterer Beweis für ihre Domänentypik in den Geisteswissenschaften interpretiert werden.

3.2.2 Klassifikation der textorganisierenden Ausdrücke

Auf der Grundlage vorhandener TOA-Klassifikationen (Fandrych/Graefen 2002, Kaiser 2002 und Carobbio 2010) und unter Berücksichtigung des Umfeldes der Korpustexte⁴⁴ kam folgende Kategorisierung textorganisierender Elemente nach ihrer kommunikativen Funktion zustande:

1. Ablauf beschreiben

- 1.1 Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen
- 1.2 Vorverweise
 - 1.2.1 Erläuterung des Vorhabens
 - 1.2.2 *Advance Organizers*
 - 1.2.3 Ankündigung der Arbeitsschritte
- 1.3 Rückverweise

2. Überleitungen und Anknüpfungen

- 2.1 Betonen
- 2.2 Ergänzen
- 2.3 Thematisieren
- 2.4 Präsentieren
- 2.5 Feststellen/ Bestätigen
- 2.6 Gegenüberstellen
- 2.7 Problematisieren/ Fragen
- 2.8 Bezüge herstellen
- 2.9 Vermuten

3. Verständnissicherung

- 3.1 Paraphrasieren
- 3.2 Präzisieren bzw. Erläutern
- 3.3 Zusammenfassen
- 3.4 Schlüsse ziehen

4. Datenintegration

- 4.1 Beispiele
- 4.2 Grafiken und Tabellen

⁴³ S. Anhang S. 4.

⁴⁴ Wissenschaftliche Artikel in den Geisteswissenschaften.

4.3 Intertextualität

5. Metakommunikation

5.1 Zur Terminologie

5.2 Zur Textstruktur

5.3 Selbsteinschätzung von Text und Autor

5.4 Verfasserreferenz: Meinungsdruck

Die einzelnen Kategorien werden im Folgenden analysiert und an entsprechenden Beispielen aus dem ExpKo veranschaulicht. Der Schwerpunkt der Analyse liegt auf der lexikalischen und grammatischen Beschaffenheit der Ausdrücke, ihrer Positionierung sowie Häufigkeit ihrer Verwendung in ExpKo-Texten.

3.2.2.1 Ablauf beschreiben

Die TOA-Kategorie „Ablauf beschreiben“ bezieht sich auf die Beschreibung der Textstrukturorganisation. Diese Art der TOA ist in allen oben referierten Typologisierungen vorhanden. Dem Leser werden dadurch Hinweise bezüglich der Inhaltsgliederung sowie Orientierungspunkte im Textgeschehen gegeben. Dazu gehören neben der Ankündigung bzw. Erläuterung der Hauptziele und -themen des Artikels und der Ankündigung nachfolgender Sprachhandlungen auch die Vorstellung des gesamten Vorhabens bzw. Handlungsplanes. Da die Rückverweise bereits vollzogene Handlungen retrozipieren und so den Handlungsplan des Autors in der Textstruktur explizieren, wurden sie auch in diese Hauptkategorie eingeteilt.

3.2.2.1.1 Explizite Erklärung der Hauptziele und -themen

(1) Es ist das Ziel dieses Artikels, ... aufzuzeigen. (I/19⁴⁵)

Die Elemente der ersten Unterkategorie leiten in die Ziele bzw. Hauptthemen wissenschaftlicher Artikel ein, die Intention des Textes wird dabei explizit genannt und erläutert. Da dadurch der Einstieg in die Thematik ermöglicht wird, stehen Ausdrücke dieser Art häufig am Anfang des Textes (vgl. Fandrych/Graefen 2002: 21). Die meisten Belege im ExpKo entstammen den Textteilen „Abstract“, „Einleitung“, „Vorwort“ oder „Ausgangslage“, oft bilden sie den unmittelbaren Textanfang⁴⁶. Insgesamt wurden im ExpKo 49 Ausdrücke dieser Kategorie identifiziert. Neben dem oben angeführten Ausdruck, der das Lexem *Ziel/Anliegen* enthält (insgesamt 8 TOA), sind in dieser

⁴⁵ Textgruppe I, TOA Nr. 19, s. Anhang S. 5.

⁴⁶ Die genauen Stellenangaben der Ausdrücke sind den Tabellen im Anhang zu entnehmen.

Kategorie folgende lexikalisch-grammatische Konstruktionen vertreten:

- a) Der Text wird zum Subjekt – stilistischer Subjektschub (22 TOA):
 - (2) **Dieser Artikel** beschreibt ... (I/18)
 - (3) **Der vorliegende Beitrag** beschäftigt sich mit ... (I/15)
 - (4) **Der Beitrag** geht auf ... ein. (III/36)
 - (5) **Dieser Beitrag** reflektiert die Erfahrungen mit ... (IV/44)
- b) Das Ziel wird durch den Verfasser als Akteur explizit durch die Verwendung der ersten Person (auch Autorenplural) erläutert (6 TOA):
 - (6) **Ich** möchte in diesem Beitrag ... vorstellen, ... (I/5)
 - (7) In dem vorliegenden Artikel möchte **ich** versuchen, ... zu diskutieren. (I/14)
 - (8) **Wir** möchten in diesem Beitrag aufzeigen, wie ... (III/35)
- c) Werden-Passiv (+ Modalverb) (8 TOA):
 - (9) In diesem Aufsatz **sollen ... diskutiert werden.** (I/3)
 - (10) In diesem Artikel **wird ... beschrieben.** (III/29)
 - (11) **Vorgestellt werden** in diesem Beitrag ... (III/37)
- d) Konstruktionen mit unpersönlichen Verben (3 TOA):
 - (12) In dieser Studie **geht es** also darum zu erfahren, ... (I/13).

Die hier angeführten Realisierungsformen sowie die Anzahl der jeweiligen Belege sprechen für das Bemühen um eine Objektivierung in der Wissenschaft. Nur in wenigen Ausdrücken ist der Autor als tatsächlicher Handlungsträger zu sehen. Auf dieses Phänomen wird bei Behandlung der nächsten Kategorie ausführlicher eingegangen. Etwa die Hälfte der identifizierten TOA wird durch den so genannten „stilistischen Subjektschub“ (a) realisiert. Der Text selbst wird zum handelnden Subjekt gemacht. Da diese Aussage metaphorisch zu verstehen ist, spricht Weingarten in seinen Untersuchungen zur Kodierung der Akteure in der Wissenschaftssprache von der „Metapher des aktiven Textes“ bzw. der „Metapher der aktiven linguistischen Kategorie“ (1994: 128). Er weist auch darauf hin, dass die Deagentivierung, sei sie durch den Subjektschub oder andere Arten der Eliminierung des Agentivs realisiert, durch die „Notwendigkeit von Objektvariationen in der Wissenschaft“ begründet ist (ebd.: 121). Steinhoff (2007: 272) bestätigt in seiner Untersuchung die Domänentypik solcher Formulierungen, weist jedoch darauf hin, dass nicht alle Experten⁴⁷ Befürworter des Subjektschubes an sich sind, wenn sie auch seine Fachlichkeit anerkennen. Es ist anzunehmen, dass die Konstruktionen mit einem Subjektschub als Interferenz aus dem Englischen, wo sie präferiert werden (vgl. Fandrych 2006: 43)⁴⁸, angesehen und aus diesem Grund nicht von allen Autoren als

⁴⁷ S. zur Diskussion bezüglich der Deagentivierung Weingarten 1994: 120f.

⁴⁸ Bei Fandrych (2006) werden Subjektschübe als „Konstruktionen mit metonymischem Subjekt“ bezeichnet.

Bestandteil der deutschen AWS anerkannt werden.

3.2.2.1.2 Vorverweise

Die Ausdrücke der zweiten Unterkategorie verweisen auf die nachfolgende sprachliche Handlung bzw. auf die nachfolgenden sprachlichen Handlungen. Sie enthalten häufig lokale oder temporale Verweiselemente und deuten dadurch auf die Stelle der Handlungsausführung im Text hin. Mit anderen Worten: Sie kündigen dem Leser entsprechende sprachliche Handlungen an.

3.2.2.1.2.1 Erläuterung des Vorhabens

- (13) Im folgenden Abschnitt werden ... vorgestellt. Abschnitt 3 diskutiert ... Im Abschnitt 4 wird ... beschrieben. Abschnitt 5 präsentiert einige Beispiele für ... Abschließend werden ... diskutiert und ein Ausblick gegeben. (I/11)

Unter diese Kategorie fallen TOA, präziser ausgedrückt, ganze Sequenzen von Ausdrücken, die nicht nur eine nachfolgende Handlung einleiten, sondern das gesamte Vorhaben des Autors und seine geplanten Arbeitsschritte ankündigen. Diese Art von Ausdrücken folgt oft der Explizierung des Hauptziels des Textes. Es wird dadurch erläutert, welchen Weg man einschlägt, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Die Positionierung der Elemente im ExpKo ist mit der vorherigen Kategorie vergleichbar. Außerdem dient eine solche „Erläuterung des Vorhabens“, wie bereits erwähnt, der Überleitung zum nächsten oder der Einleitung in das neue Kapitel. Das ExpKo enthält 43 TOA, die dieser Kategorie zugewiesen werden konnten. Ihre formale Realisierung ähnelt der der ersten Kategorie „Explizite Erklärung der Hauptziele und -themen“, wobei hier Werden-Passiv-Konstruktionen dominieren (27 TOA). Diese werden oft in Verbindung mit dem Modalverb „sollen“ verwendet:

- (14) Einige neuere Ansätze bezüglich ... **sollen** im Folgenden **beschrieben werden**, wobei ... Im zweiten Teil des Aufsatzes **soll** dann **untersucht werden**, inwieweit ... (IV/41)

In elf Fällen erläutern die Autoren in der „ich-Form“ bzw. „wir-Form“ ihr Vorhaben. Innerhalb der Ausdrucksgruppen werden unterschiedliche grammatischen Realisierungsformen auch kombiniert:

- (15) Im Folgenden werde **ich** zunächst ... herausarbeiten, ... Dabei wird sich herausstellen, dass ... (...) Anhand von ausgewählten Erkenntnissen dieser Studie **soll** ... **veranschaulicht** und **problematisiert werden**. Abschließend **soll** die Frage **angegangen werden**, was ... (II/26)

Für die Ausdrücke dieser Kategorie sind die Temporaldeiktika wie *im Folgenden*,

nachfolgend, paradeiktische Elemente wie *zunächst*, *zuerst*, *anschließend*, *abschließend*, *zum Schluss*, *schließlich* sowie Konnektoren wie *dabei*, *also*, *außerdem* und Gliederungselemente wie *einerseits/andererseits*, *zum einen/ zum anderen* typisch.

3.2.2.1.2.2 Advance Organizers

(16) ..., wie im folgenden zu zeigen sein wird. (I/13)

Dieser Typ der Vorverweise akzentuiert eine sprachliche Handlung, die erst später, an irgendeiner Textstelle ausgeführt wird. Dadurch verbindet der Autor weit auseinander liegende Textteile und macht so die innere Textstruktur deutlich sichtbar (vgl. Fandrych/Graefen 2002: 23). M. E. leisten diese Ausdrücke wesentlich mehr als die Präzisierung der Textstruktur, sie antizipieren das Defizit bestimmter Inhalte, das dem Leser an den jeweiligen Stellen auffallen kann. Formal konkurrieren hier Futur I-Konstruktionen, was durch die Funktion der Ausdrücke zu erklären ist, mit Werden-Passiv-Ausdrücken (17), die durch temporale oder lokale Adverbiale erweitert werden (18):

(17) Diese Frage **werde** ich **später** wieder **aufgreifen**. (I/8)

(18) ... **wird später** in der Diskussion **behandelt**. (IV/29)

3.2.2.1.2.3 Ankündigung der Arbeitsschritte

(19) Im Folgenden sollen ... angesprochen und mit Beispielen dokumentiert werden. (I/46)

In dieser Kategorie werden die Vorverweise auf die unmittelbar folgenden sprachlichen Handlungen⁴⁹ erfasst. Diese stellen nicht nur Orientierungshilfen für den Leser dar, sondern sie vermitteln dem Autor auch eine gewisse Sicherheit, dass seine Intentionen richtig verstanden werden. Da diese Ausdrücke sich auf die nächst ausführende Handlung beziehen, enthalten sie oft deiktische und paradeiktische Elemente wie *nachfolgend*, *im Folgenden*, *im Anschluss an*, *anschließend*, *an dieser Stelle* usw. Im ExpKo hat diese Kategorie die meisten Belege (301 TOA)⁵⁰. Die formale Realisierung der meisten Ausdrücke erfolgt durch die Werden-Passiv-Konstruktionen (184 TOA), wobei über die Hälfte davon (111 TOA) Vorgangspassiv-Konstruktionen mit Modalisierungen sind. Fandrych/Graefen (2002: 28ff.) haben beim Vergleich von Textkommentaren in englischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln eine hohe Frequenz der Modalverben *sollen*, *möchten*, *wollen*, *müssen* und *können* im Deutschen festgestellt. In englischen

⁴⁹ Zur Kategorisierung der Sprechhandlungsverben s. Fandrych 2001.

⁵⁰ Bei zwei TOA (27, 127) wurden die Realisierungsformen kombiniert (Ich + Futur I und Vorgangspassiv), daher erhöht sich die Zahl der TOA bei der Aufzählung von Realisierungsmöglichkeiten auf 303 (s. Anhang, S.12ff.).

Textkommentaren dagegen wurden kaum Modalverben verwendet. Dies hat mit unterschiedlicher Wahrnehmung des Textkonstruktionsprozesses zu tun: Im Deutschen wird der Text im Prozess seines Konstruierens mit dem potenziellen Leser angesehen, im Englischen wird der Text eher als ein fertiges räumlich strukturiertes Produkt wahrgenommen (vgl. ebd.; Fandrych 2001: 377f.). Das Modalverb *sollen* nimmt im ExpKo die Spitzenposition ein (104 TOA), die Verben *können* und *müssen* dagegen werden in Ankündigungen der Arbeitsschritte sehr selten verwendet (jeweils 4⁵¹ und 3⁵² TOA):

- (20) Dieses **soll** im Folgenden exemplarisch **ausgeführt werden**. (II/185)
- (21) Eine Warnung **muss** hier noch **ausgesprochen werden**. (II/172)
- (22) Hier **kann** ... der folgende Rat **gegeben werden**: (I/30)

Dies ist m. E. nicht verwunderlich, da die modalisierte *sollen*-Passivkonstruktion „sehr stark funktionalisiert“ ist und zur „Zielexplicitierung“ in wissenschaftlichen Texten eingesetzt wird (vgl. Steinhoff 2007: 250). In mündlichen Vorträgen dagegen hat sich zum Zwecke der Offenlegung der Handlungsziele die Modalisierung mit dem Verb *möchten* etabliert, was als „Höflichkeitssignal des Sprechers gegenüber seinem Publikum“ gelten soll (Carobbio 2010: 97). Alle hier vorhandenen Passivkonstruktionen sind agenslos, was für die Wissenschaftskommunikation typisch ist. Die Domänentypik der unpersönlichen Formulierungen leitet sich von der Objektivitätsmaxime der Wissenschaft ab und ist auf die subjektunabhängige, sachzentrierte Beschreibung ausgerichtet (vgl. ebd.: 249).

Weitere Realisierungsformen sind:

- a) das „**Verfasser-Ich**“ mit dem Handlungsverb im Präsens (8 TOA) und in der Futur I-Form (14 TOA) oder mit den zielbezogenen Modalverben *möchten* (27 TOA) und *wollen* (6 TOA):
- (23) Im Folgenden **gebe ich** einen kurzen Überblick über ... (III/218)
- (24) Aufgrund ... **werde ich** folgende zwei Aspekte besonders **fokussieren**: (IV/272)
- (25) Im Folgenden **möchte ich** ... **diskutieren**. (I/51)
- (26) **Ich will** es mit einem einfachen Beispiel belegen. (I/28)

Der Ausdruck *im Folgenden möchte ich ...* wird von Steinhoff (2007: 188) als domänentypisches Formulierungsmuster bezeichnet, das „als ein starkes Signal fachlicher Autorität“ wirken kann. Der Gebrauch solcher komplexen domänentypischen Ausdrücke kann auch als ein Hinweis auf das Erreichen der Stufe der kontextuellen Passung⁵³ gelten.

- b) das **Autoren-Wir** bzw. *pluralis modestiae* (Bescheidenheitsplural) mit den Modalverben *wollen*, *möchten* und *können* (jeweils 5⁵⁴ und 5⁵⁵ und 1⁵⁶ TOA):

⁵¹ TOA Nr. 24, 30, 219, 268 (Anhang, S. 12 ff.).

⁵² TOA Nr. 131, 172, 301 (Anhang, S. 16 ff.).

⁵³ Das Modell zur Entwicklung der wissenschaftlichen Kompetenz, s. Kap. 4.2.1.

⁵⁴ TOA Nr. 67, 139, 140, 142, 143 (Anhang, S. 14ff.).

⁵⁵ TOA Nr. 70, 84, 156, 232, 236 (Anhang, S. 14ff.).

⁵⁶ TOA Nr. 141 (Anhang, S. 17).

- (27) **Wir wollen** dies unter Rückgriff auf ... kurz erläutern. (II/140)
- (28) Aus der Perspektive von ... **möchten wir** über diese Aspekte nachdenken: (III/232)
- (29) **Wir können** ... Fäden unserer bisherigen Argumentation zusammen führen. (I/141)

c) **Teamwork-Wir**⁵⁷ in der auffordernden Funktion (6 TOA⁵⁸):

- (30) **Betrachten wir** diesen Prozess ein wenig genauer: (II/158)
- (31) **Wenden wir** uns jetzt ... genauer zu, um ... (IV/260)

In diesem Zusammenhang ist notwendig, kurz auf das „Ich-Tabu“ (Kretzenbacher 1995: 27) in den wissenschaftlichen Texten einzugehen. „Das Ich-Tabu trägt zu dem Eindruck bei, die Bedeutung eines wissenschaftlichen Textes sei etwas, was hinter dem Text selbst liege und von der Kommunikation unabhängig sei.“ (ebd.: 33) Obwohl das „Ich-Tabu“ und dementsprechend das „Wir-Tabu“ in der Wissenschaft viele Befürworter hat und sich aus den Maximen der Wissenschaft⁵⁹ erklären lässt, geht man damit in den neueren Forschungsarbeiten differenzierter um (vgl. Steinhoff 2007: 169). Denn abgesehen von der „Ich-Form“ drückt sich die Präsenz des Autors im Text auf eine andere Weise aus: Der Autor ist zum einen namentlich bekannt und zum anderen sind es *seine* Gedanken und Formulierungen sowie *seine* Art der Textgestaltung (vgl. Graefen/Thielmann 2007: 93). Diese Position des Autors ermöglicht einerseits sein agensloses Auftreten, andererseits ermöglicht sie die Verwendung der Ich-Form, solange es sich um den Gegenstand und nicht um den Autor selbst als Person handelt (vgl. ebd.). Das „Ich“ bzw. das „Wir“ setzt sich in den bestimmten Texthandlungen (Textstrukturierung, Danksagungen, Metakommunikation), d.h. auch in bestimmten Textteilen (Einleitung und Zusammenfassung) durch. Das „Wir“ eignet sich sogar eher als das „Ich“ für solche textorganisierenden Handlungen, da viele Autoren auf diese Weise den Leser mit einschließen wollen (vgl. ebd.: 95).

d) **Passiversatzformen**: *sich lassen + Infinitiv; sein, bleiben, gelten + zu-Infinitiv* (insgesamt 16 TOA⁶⁰), wobei die Konstruktionen mit *sich lassen + Infinitiv* eher die folgenden Inhalte thematisieren bzw. ankündigen und die Konstruktionen mit *sein, bleiben, gelten + zu-Infinitiv* dagegen, wie auch vorher genannte Konstruktionen, der Zielexplicitierung dienen.

- (32) Insgesamt gesehen **lassen sich** auf der Basis ... folgende Vorhersagen **formulieren**: (I/65)
- (33) Schließlich **ist** noch ein Aspekt **zu erwähnen**, ... (I/92)
- (34) Es **gilt** zunächst, ... **zu skizzieren**, ... (IV/262)

⁵⁷ Bei diesem Wir-Typ wird der Leser zur gemeinsamen Arbeit aufgefordert, in das Geschehen miteinbezogen. Für diese Aufforderungsform ist die Verberststellung, 1.Pers. Pl. Präsens charakteristisch.

⁵⁸ TOA Nr. 144, 146, 147, 148, 158, 260 (Anhang, S. 17ff.).

⁵⁹ Durch das „Ich-Tabu“ wird die Aufmerksamkeit auf die Fakten gelenkt, abgelöst von den Bedingungen menschlicher Kommunikation (vgl. Kretzenbacher 1995: 33).

⁶⁰ TOA Nr. 3, 19, 23, 36, 41, 65, 92, 145, 150, 201, 202, 222, 227, 234, 258, 262 (Anhang, S. 12ff.).

- e) Konjunktiv I Passiv (8 TOA⁶¹): Eine weitere Passiversatzform, die in den Ankündigungen verwendet wird, stellt das Konjunktiv I Passiv dar. Diese Art der Konjunktivsverwendung ist dem „vorsichtig-distanzierten Schreibstil“ (Graefen/Moll 2011: 117f.) in der AWS zuzurechnen.

(35) An dieser Stelle **sei** lediglich etwas zum ... gesagt: (II/126)

(36) Die Problematik dieses Begriffs **sei** im folgenden ... veranschaulicht. (II/118)

Andere im ExpKo identifizierte Realisierungsmöglichkeiten dieser Kategorie sind Zustandspassiv (4 TOA)⁶², Subjektschub (11 TOA)⁶³, Man-Konstruktion (1 TOA)⁶⁴ und elliptische Ankündigungen (6 TOA)⁶⁵. Zu jeder der genannten Realisierungsmöglichkeiten sei jeweils ein Beispiel angeführt:

(38) Im Folgenden **sind** einige Daten ... **gegeben**. (I/17)

(39) Der folgende **Abschnitt erläutert** die Analyse ... (I/98)

(40) **Man** muß leider sagen: ... (I/21)

(41) Auch hier eine kurze Vorbemerkung: ... (II/181)

3.2.2.1.3 Rückverweise

(42) Wie bereits erwähnt ... (IV/93)

Rückverweise deuten auf die bereits gegebene Information oder die bereits durchgeführte sprachliche Handlung hin, d.h. sie verknüpfen, ähnlich wie *Advance Organizers*, die Textstellen, die in keiner linearen Abfolge zueinander stehen. Der Autor verbindet bewusst eine neue Information mit bereits gegebenen Inhalten, besonders an solchen Stellen, an denen die Verknüpfungen nicht leicht zu erschließen sind (vgl. Fandrych/Graefen 2002: 25). Anzumerken ist noch, dass die meisten TOA dieser Kategorie stark routinisiert sind. Der Hauptvertreter dieser Klasse ist der Routineausdruck *wie schon (bereits, oben) erwähnt (zeigt, gesagt, dargestellt)*. Für dieses Formulierungsmuster konnten 71 TOA identifiziert werden, bei vier weiteren Ausdrücken enthält dieses Muster das Verb in Aktiv-Form. Die Rolle des Subjektes spielt dabei entweder der Verfasser selbst in der Ich- bzw. Wir-Form (43) oder es ist ein Subjektschub (44) zu beobachten:

(43) Wie ich weiter oben bereits erwähnte, ... (II/59)

(44) ..., wie die angeführten Beispiele zeigen, ... (III/62)

Insgesamt wurden dieser Kategorie 93 TOA im Experten-Korpus zugewiesen. Andere Realisierungsformen in dieser Kategorie sind Werden-Passiv-Konstruktionen (45, 46) oder passivähnliche Konstruktionen ohne vergleichende Subjunktion *wie* (47):

⁶¹ TOA Nr. 8, 118, 126, 138, 153, 155, 171, 265 (Anhang, S. 12ff.).

⁶² TOA Nr. 17, 35, 97, 259.

⁶³ TOA Nr. 38, 69, 87, 98, 102, 186, 215, 224, 250, 285, 296 (Anhang, S. 13ff.).

⁶⁴ TOA Nr. 21 (Anhang, S. 12).

⁶⁵ TOA Nr. 15, 32, 90, 181, 190, 240.

- (45) Bereits gegen Ende des Abschnitts 2.1 wurde ...verdeutlicht, dass ... (I/10)
- (46) ..., wurde bereits in Kapitel 2 dargestellt. (IV/80)
- (47) Einige dieser Mittel wurden oben dargestellt. (IV/86).

3.2.2.2 Überleitungen und Anknüpfungen

Diese Kategorie umfasst TOA, mit deren Hilfe der Autor den propositionalen Gehalt seines Textes strukturiert. Textteile werden auf explizite Weise miteinander verknüpft, dadurch wird auch „die gestalterische Tätigkeit des Autors“ (Kaiser 2002: 242) sichtbar⁶⁶. Der große Unterschied zu den bereits dargestellten Kategorien besteht darin, dass „Überleitungen und Anknüpfungen“ i. d. R. keine eigenständigen Sprachhandlungen darstellen, sondern in diese integriert sind⁶⁷. Aus diesem Grund werden Ausdrücke solcher Art beispielsweise bei Fandrych/Graefen (2002) nicht zu den Textkommentierungen gezählt. Außerdem erfüllen diese Ausdrücke mehr als eine reine Strukturierungsfunktion, sie dienen gleichzeitig der Steuerung der Interaktion zwischen dem Autor und dem Leser (vgl. Vande Kopple 1985: 87). Sie lassen sich häufig an ihrer performativen Funktion erkennen und abgrenzen. Durch die kurze Unterbrechung thematischen Inhalts wird die Aufmerksamkeit des Lesers auf die nachfolgende Handlung in verschiedener Weise gelenkt: Ein bestimmter Aspekt gerät in den Fokus der Aufmerksamkeit („Thematisieren“ (1), „Betonen“ (2)) oder er wird als Ergebnis akzentuiert („Präsentieren“ (3) oder „Feststellen“ (4)):

- (1) Ein weiterer Grund ist, dass ... (I/59)
- (2) Es verdient hervorgehoben zu werden, dass ... (I/7)
- (3) Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass ... (I/14)
- (4) Es steht dabei außer Frage, dass ... (I/12)

Anderenfalls wird durch eine solche Überleitung explizit eine neue Information hinzugefügt („Ergänzen“ (5)) oder mit der schon gegebenen verknüpft („Bezüge herstellen“ (6)), z. B. in Form einer Gegenüberstellung („Gegenüberstellen“ (7)), einer Frage („Problematieren bzw. Fragen“ (8)) oder einer Vermutung („Vermuten“ (9)).

- (5) Hinzu kommt, dass ... (I/12)
- (6) Auch in diesem Zusammenhang gilt also, dass ... (II/48)
- (7) Im Gegensatz dazu ... (I/6)
- (8) Somit stellt sich die Frage, ob ... (IV/53)
- (9) Demnach könnte man annehmen, dass ... (III/16)

Die Illokution der nachfolgenden Inhalte wird dabei entweder angedeutet: „Es stellt sich die Frage, ob ...“ (I/7) oder nicht thematisiert: „zu guter Letzt:“ (II/39).

⁶⁶ Vgl. dazu „interactional metadiscourse“ bei Hyland 2010.

⁶⁷ Vgl. dazu „Einleitungen“ bei Carobbio 2009: 101ff.

Die Klassifizierung der Ausdrücke in dieser Hauptkategorie erfolgte jedoch nach sprachlichen Handlungen also Illokutionen, in die TOA integriert sind. Anzumerken ist, dass die Trennschärfe der Kategorien nicht immer gegeben ist. Eine ähnliche lexikalische Realisierung der TOA setzt hier nicht automatisch dieselbe TOA-Kategorie voraus. Die Kategorienzuordnung erfolgte nach der kommunikativen Funktion der Ausdrücke, die bei jedem einzelnen Ausdruck aus dem Kontext abgeleitet wurde. Dieses Problem möchte ich an zwei Beispielen erläutern, die unterschiedlichen Kategorien entstammen:

- (10) **Von Interesse können dabei folgende** Fragen und Behauptungen **sein**:
* Sind Einstellungen gegenüber der deutschsprachigen Kultur und Sprechergruppe im vorliegenden Kontext wirklich von so geringer Relevanz und kann dies gegebenenfalls auf die Ähnlichkeit der beiden Kulturen zurückgeführt werden? [...] (IV/115)
- (11) **Es dürfte an dieser Stelle von Interesse sein, dass**, obschon die L1-L2-L3-Interaktionen nicht mitgewertet wurden, sie fast ausschließlich bei den Syntagmen und ferner auch bei den Satz-Syntaktik-Abweichungen vorkommen. (IV/77)

Während durch den Ausdruck (10), der der Kategorie „Thematisieren“ zugeordnet wurde, die nachfolgenden Fragen und Thesen eingeleitet, also zum ersten Mal „thematisiert“ werden, wird durch den Ausdruck (11) der Kategorie „Betonen“ dem Kontext nach ein beiläufiges Ergebnis akzentuiert. In strittigen Fällen wurde ein und derselbe Ausdruck mehreren Kategorien zugewiesen:

- (12) **Des Weiteren sollte nicht unbemerkt bleiben, dass** bereits die Sprachanfänger Hypothesen über das L3-Sprachgebiet, in diesem Falle die deutschsprachigen Länder, und die dort lebenden Menschen mitbringen. (I/16 – „Thematisieren“, I/8 – „Betonen“)

Einerseits werden durch den Ausdruck (11) die Hypothesen der Sprachanfänger, die anschließend kurz erläutert werden, erstmalig erwähnt, andererseits wird trotz ihrer Unscheinbarkeit ihre Bedeutung hervorgehoben.

Die Ausdrücke der Kategorie „Überleitungen und Anknüpfungen“ sind weniger konventionalisiert und routinisiert als die bereits dargestellten. Für die bevorstehende Untersuchung sowie nähere Analyse wurden zwei Unterkategorien ausgewählt: „Ergänzen“ und „Betonen“. Der Fokussierung auf diese beiden Kategorien lag der hohe Anteil an formelhaften Ausdrücken zugrunde.

3.2.2.2.1 Ergänzen

- (13) Angemerkt sei, daß ... (II/25)

Die TOA dieser Kategorie kennzeichnen die nachfolgende Information als eine Ergänzung zum bereits Gesagten. Durch das Hinzufügen fehlender Inhalte werden diese vom Autor

häufig bewusst akzentuiert. Dieser Kategorie wurden insgesamt 62 TOA zugewiesen. Die Routineformel, die in allen vier Textgruppen ihre Verwendung findet, ist der Ausdruck *hinzu kommt, dass...* (17 TOA). Außerdem sind hier Konstruktionen mit *zu*-Infinitiv (23 TOA) und mit Konjunktiv I Passiv (6 TOA) sowie elliptische Ergänzungen (9 TOA) vorzufinden⁶⁸:

- (14) Es ist zu bemerken, dass ... (I/5)
- (15) Zuletzt sei noch erwähnt, daß ... (III/40)
- (16) Noch eine Anmerkung: ... (IV/61).

Die Lenkung der Leseraufmerksamkeit wird durch deiktische Elemente wie *hier* und *dieser Stelle* unterstützt:

- (17) **An dieser Stelle** ist anzumerken, dass ... (I/15)
- (18) Kritisch ist auch **hier** anzumerken, dass ... (III/48).

3.2.2.2.2 Betonen

- (19) Es verdient hervorgehoben zu werden, dass ... (I/7)

In dieser Kategorie wurden insgesamt 84 TOA identifiziert⁶⁹. Beim Betonen ist die Intensität der Fokussierung auf eine bestimmte Information noch stärker als in der oben genannten Kategorie. Ein Aspekt wird bewusst in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt. Die Ausdrücke weisen auch hier starke deiktische Prägung auf. Lexikalisch erfolgt die Aufmerksamkeitslenkung durch die Adjektive *interessant*, *wichtig*, *bemerkens-* und *erwähnenswert*, häufig in der Kombination mit dem Adverb *besonders*, wodurch der Hervorhebungseffekt intensiviert wird. Darüber hinaus enthalten viele Ausdrücke präferenzielle Handlungsverben wie *betonen*, *erwähnen*, *hervorheben*, *beachten* und *hinweisen*, die vorwiegend in eine *zu*-Infinitiv-Konstruktion eingebunden werden:

- (20) Hier bleibt aber zu betonen, dass ... (III/63).

Seltener werden Passivkonstruktionen mit Modalverb verwendet:

- (21) Anschließend soll betont werden, daß ... (IV/79).

3.2.2.3 Verständnissicherung

Die dritte Hauptkategorie hat die Funktion der Verständnissicherung. Der Autor versucht durch die TOA dieser Kategorie den Lesern eine Möglichkeit zu geben, sich die Inhalte erneut anzuschauen, indem er angekündigt, dass die Inhalte paraphrasiert, präzisiert oder zusammengefasst werden. Diese Verständnishilfen können nicht zuletzt für die

⁶⁸ S. Anhang, S. 24ff.

⁶⁹ S. Anhang, S. 24ff.

Schnelles Orientierungspunkte bei der Suche nach relevanten Informationen bilden und so die Rezeption erleichtern. Außerdem erfüllen Ausdrücke dieser Kategorie häufig eine epistemische Funktion für den Schreiber.

3.2.2.3.1 Paraphrasieren

(1) Mit anderen Worten: (I/4)

Dieser Kategorie konnten im Experten-Korpus 57 TOA zugewiesen werden. Wie die meisten Ausdrücke der Kategorie „Überleitungen und Anknüpfungen“ sind diese in die nachfolgende Sprachhandlung integriert, indem sie sie initiieren bzw. einleiten. Aus diesem Grund werden sie häufig nicht zu Textkommentaren gezählt. Formal betrachtet sind die Ausdrücke sehr kompakt und zeichnen sich durch ihre Formelhaftigkeit aus. Genau genommen wurden in dieser Kategorie zwei solcher Formeln festgestellt:

(2) Mit anderen Worten: 21 TOA

(3) **anders**/kurz/vereinfacht/konkret/zugespitzt + **gesagt**/formuliert/ausgedrückt: 27 TOA

Auffallend ist im ExpKo der Übergebrauch des Ausdrucks *mit anderen Worten* im fünften Text der zweiten Textgruppe (II/26): das genannte Muster taucht im Artikel insgesamt sechs Mal auf. In zwei weiteren Texten (II/37-39, IV/53-55) wird der Ausdruck *anders gesagt* jeweils drei Mal verwendet.

3.2.2.3.2 Präzisieren/ Erläutern

(4) Konkret heißt das: (II/43)

Die TOA dieser Kategorie lassen sich auf der formalen Ebene ähnlich wie die Ausdrücke zum Paraphrasieren beschreiben: kurze formelhafte Ausdrücke, die eine nachfolgende Präzisierung bzw. Erläuterung ankündigen. Hier konnten fünf verschiedene Realisierungsmuster, die zu Formeln geworden sind, festgehalten werden:

a) Konstruktionen mit unpersönlichen Verben (26 TOA)

(5) Es **handelt sich** dabei **um** ... (I/20)

(6) **Es geht** hierbei also **darum**, wie ... (III/68)

b) Der Ausdruck *dies bedeutet, dass* ... (III/65) – 23 TOA

(7) **Das bedeutet also, dass** dieses Dokument auf sehr unterschiedliche Art geführt werden kann: (II/56)

- c) Die durch Adjektive oder Präpositionalphrasen erweiterte Konstruktion *das heißt*⁷⁰ (14 TOA)
- (8) Das heißt im Klartext: (I/21)
- (9) konkret heißt das, dass ... (II/37-42)⁷¹
- d) Der Ausdruck *Es wird deutlich, dass ...* (II/61) – 22 TOA
- e) Die Ausdrücke *Genauer:* oder *genauer gesagt* (I/11,30) – 11 TOA

3.2.2.3.3 Zusammenfassen

- (10) In Bezug auf ... kann zusammenfassend festgehalten werden, dass ... (I/16)

Die beiden letzten Unterkategorien weisen auf eine Zusammenfassung der bereits ausgeführten sprachlichen Handlungen hin. Dadurch werden Zwischenbilanzen oder Schlussfolgerungen angekündigt. Die Grenzen zwischen diesen beiden Kategorien sind nicht immer trennscharf und eher als fließend zu bezeichnen. Bei der Entscheidung über die Kategoriezugehörigkeit spielten sowohl lexikalische Bestandteile (*zusammenfassen*, *resümieren* vs. *Schlüsse ziehen*, *schlussfolgern*), die Textstelle innerhalb des wissenschaftlichen Artikels (das Ende eines Kapitels, Schlussbemerkung, Fazit) als auch das lexikalische Umfeld eine Rolle. Anzumerken ist dabei, dass durch Ausdrücke dieser beiden Kategorien neben den textstrukturierenden auch inhaltliche Handlungen vollzogen werden, die Trennung der Handlungsebenen ist insbesondere für den Rezipienten nicht immer möglich (vgl. Kaiser 2002: 235).

Der Kategorie „Zusammenfassen“ konnten insgesamt 95 TOA zugewiesen werden. Die Funktion der Ausdrücke besteht darin, den Leser auf die nachfolgende Zusammenfassung bisheriger Inhalte aufmerksam zu machen. Bei den syntaktischen Verfahren, die für die Realisierung der Ausdrücke dieser Kategorie eingesetzt wurden, dominieren wiederum drei Arten der Deagentivierung:

- a) Passivformen (12 TOA):
- (11) Zusammenfassend **kann gesagt werden**, daß ... (II/29);
- b) Passivalternativen:
- *sein*, *bleiben*, *gelten* + *zu-Infinitiv* (18 TOA):
- (12) Zudem **ist festzuhalten**, dass ... (III/65)
- (13) Alles in allem **bleibt festzustellen**: (I/6)
- (14) Aus ... Sicht **gilt es festzuhalten** dass ... (IV/88)

⁷⁰ Der nicht erweiterte TOA „das heißt“ bzw. „d.h.“ wurde angesichts seiner zu häufigen Verwendung in den ExpKo-Texten nicht berücksichtigt.

⁷¹ Der TOA wird insgesamt sechsmal auf 15 Seiten (Text II/5) verwendet.

- *sich lassen* + *Infinitiv* (20 TOA):

(15) Zusammenfassend **lässt sich** Folgendes **festhalten**: (III/52);

c) Subjektschub (8 TOA):

(16) Der **vorliegende Artikel** wollte ... zeigen, dass ... (I/13).

Der Verfasser wird in dieser Kategorie nur selten als Handelnder genannt – (12 TOA) – wobei 7 davon in der „Wir-Form“, 2 in der „Ich-Form“ und 3 durch das Indefinitum *man* realisiert werden:

(17) Fassen **wir** zusammen. (II/41)

(18) Zusammenfassend möchte **ich** nochmals für ... plädieren (II/32)

(19) Zusammenfassend kann **man** festhalten, dass ... (III/56).

Bei den Ausdrücken dieser Kategorie lassen sich folgende formelhafte Formulierungen festhalten: *kurz* oder *Kurzum*, *zusammenfassend/ insgesamt bleibt festzuhalten / festzustellen*, *zusammenfassend lässt sich sagen/ festhalten/feststellen*.

3.2.2.3.4 Schlüsse ziehen

(20) Aus dem Gesagten folgt, dass ... (IV/50)

In der Kategorie „Schlüsse ziehen“ konnten im Exp-Ko 59 TOA ermittelt werden. Die Funktion der Ausdrücke lässt sich aus ihrer Bezeichnung ablesen: mittels solcher Ausdrücke wird auf die nachfolgenden Schlussfolgerungen hingewiesen. Bei den grammatischen Realisierungsformen dieser Kategorie lässt sich eine starke Neigung zur Deagentivierung und somit zur Objektivierung der Ergebnisse wie auch in der vorherigen Kategorie feststellen. Dabei ragt keine der Formen durch ihre Häufigkeit heraus, das breite Spektrum der Möglichkeiten ist gleichmäßig zwischen verschiedenen Realisierungsmöglichkeiten verteilt:

a) Passivformen (6 TOA):

(21) Hieraus **wird** der Schluß **gezogen**, daß (III/35)

b) Passivalternativen:

- *sein*, *bleiben*, *gelten* + *zu-Infinitiv* (8 TOA):

(22) Als wichtiges Resultat der Forschung **ist festzuhalten**, dass ... (I/19)

(23) Es **bleibt** aber **festzuhalten**, dass ... (IV/49)

(24) Von einem ... Ansatz her **gilt es festzuhalten**, dass ... (IV/56)

- *sich lassen* + *Infinitiv* (8 TOA):

(25) Anhand ... sowie ... **lässt sich schließen**, dass ... (II/30)

- *reflexive Vollverbvarianten* wie „sich ergeben“, „sich zeigen“ (8 TOA):

(26) Als Ergebnis der Einschätzung ... **zeigt sich**, dass ... (I/21)

- (27) Aus dem Gesagten **ergeben sich** verständlicherweise ... Konsequenzen, wie (II/33)
c) Subjektschub (9 TOA):
(28) Die **Ergebnisse** unserer Studie lassen den Schluss zu, dass ... (I/23),
(29) Diese **Ergebnisse** erlauben die Schlussfolgerung, dass ... (IV/48).

Auf der lexikalischen Ebene fallen in dieser Kategorie folgende Kollokationen auf: *den Schluss zulassen, den Schluss ziehen*, sowie Ausdrücke, die formelhaften Charakter aufweisen, wie: *es bleibt festzuhalten, als Ergebnis lässt sich festhalten*.

Für die empirischen Analysen im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die Unterkategorien „Paraphrasieren“ und „Zusammenfassen“ ausgewählt.

3.2.2.4 Datenintegration

Die TOA der vierten Kategorie kündigen die Integration anderer Daten im Text an: verbaler oder visualisierter Beispiele in Form von Abbildungen und Tabellen. I. d. R. realisieren diese Ausdrücke eine eigenständige Sprachhandlung. Sie sind insofern textorganisierend, da sie die thematische Abfolge unterbrechen und die Aufmerksamkeit auf die kommenden Daten fokussieren.

3.2.2.4.1 Beispiele

- (1) Als Beispiel für ... möchte ich ... anführen. (I/28)

Die Ausdrücke, mit denen Beispiele angekündigt werden, sind mit der Ankündigung der sprachlichen Handlung „es wird ein Beispiel gezeigt“ gleichzusetzen. D.h. ihre Zuordnung zur Kategorie „Vorverweise/Ankündigungen der Arbeitsschritte“ wäre theoretisch möglich. Da die Beispiele aber als Außendaten (oft auch aus fremden Quellen) angesehen werden können, wurden sie der Kategorie Datenintegration angerechnet. Etwa drei Viertel aller TOA dieser Kategorie kündigen die kommenden Beispiele an. Neben den reinen Beispielankündigungen gibt es auch Ausdrücke, die gleichzeitig die Funktion eines Beispiels einschließen (Beispiel illustriert, verdeutlicht, veranschaulicht u. Ä.). In diesem Fall wird das Beispiel selbst zum handelnden Täter. Formal handelt es sich hier um einen Subjektschub. Rund ein Viertel der TOA wurden durch den Subjektschub auf das Lexem *Beispiel* realisiert. Da hier nicht der ganze Text zum Handlungsträger wird, sondern eine andere sprachliche Struktur die Aktivität ausführt, spricht Weingarten (1994: 128f.) in diesem Fall von der „Metapher der aktiven wissenschaftlichen Kategorie“.

3.2.2.4.2 Grafiken und Tabellen

- (2) Die folgende Tabelle zeigt, wie ... (III/42)

Bei Grafiken und Tabellen ist ihre sprachliche Einbettung interessant. Diese ist durchaus erwünscht, jedoch nicht obligatorisch (vgl. Fandrych/Graefen 2002: 27). Bei der sprachlichen Realisierung der Mehrheit der identifizierten Formulierungen (32 TOA) wurde auf die „Metapher der aktiven wissenschaftlichen Kategorie“ (Weingarten 1994: 128) zurückgegriffen. Dabei werden die Abbildung, die Tabelle oder die Grafik selbst zu Handelnden:

- (3) **Tabelle 2** präsentiert die Items ... (I/18)
(4) **Abbildung 2** zeigt einen kleinen Ausschnitt aus ... (I/29)
(5) Die folgende **Grafik** zeigt nur Aufnahmen, bei denen ... (III/41)

Weitere vorhandene Realisierungsformen sind Zustandpassivkonstruktionen (11 TOA) oder passivähnliche Konstruktionen (8 TOA):

- (6) In Tab.1 **sind** ... **zusammengestellt** und entsprechend ... **geordnet**. (I/3)
(7) Wie den Tabellen **zu entnehmen ist**, zeigen die Ergebnisse ... (I/8).

3.2.2.4.3 Intertextualität

- (8) Hier sei nur auf ... (Diskussion) verwiesen. (I/1)
(9) Während Gardner noch behauptet: ‚The (...)‘... (I/49)

Zu der Kategorie „Intertextualität“ werden sowohl metakommunikative Verweise auf andere Quellen als auch das Einbetten von direkten Zitaten gerechnet. Die Ausdrücke wie *X behauptet, dass ..., Y weist darauf hin, dass ..., Z sieht/sagte* (X, Y, Z sind Autorennamen), die keine direkten Zitate einleiten, blieben angesichts ihrer zu häufigen Verwendung unberücksichtigt. Es wäre sicherlich interessant, diese sprachlichen Handlungen, die Fandrych (2006: 40) zusammenfassend „Literaturbesprechungen“ nennt, bzw. ihre sprachliche Realisierung durch internationale Studierende zu untersuchen, dies erwies sich allerdings im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als nicht möglich. Da die Voraussetzung für die Verwendung der TOA der beiden übrigen Unterkategorien „Beispiele“ und „Grafiken und Tabellen“ die Integration dieser Daten in Texte ist und nur für einige der ExpKo- und StuKo-Texte als erfüllt geltend gemacht werden kann, wird die gesamte TOA-Kategorie „Datenintegration“ in der empirischen Untersuchung nicht berücksichtigt.

3.2.2.5 Metakommunikation

Die Klassifikation der metakommunikativen Ausdrücke nach dem Bezugsgegenstand der Reflexion wurde von Kaiser (2002: 251) übernommen und durch die Kategorie „Verfasserreferenz: Meinungsausdruck“ ergänzt. Durch metakommunikative Äußerungen kommentiert der Verfasser die laufende Kommunikationssituation, indem er „seine Art zu schreiben“ (ebd.: 248), z. B. gewählte Terminologie, Textsorte, Themenbegrenzung, aufgetretene Schwierigkeiten erklärt bzw. aus Gründen der Verständnissicherung erklären muss. Mit den Meinungsausdrücken wird der Inhalt einer Äußerung bewertet, indem er metakommunikativ als Meinung des Verfassers markiert wird (vgl. Steinhoff 2007: 242).

3.2.2.5.1 Zur Terminologie

Zu dieser Kategorie gehören metakommunikative Ausdrücke, die zur Klärung terminologischer Zusammenhänge eingesetzt werden. Dies können zum einen definitorische Hinweise auf die verwendeten Termini sein (1), zum anderen können solche Formulierungen das Fehlen derartiger terminologischer Erklärungen rechtfertigen (2).

- (1) Wir möchten an dieser Stelle ... als ... verstanden wissen, die durch folgende Merkmale bestimmt ist: (II/24)
- (2) Wir möchten an dieser Stelle keine erschöpfende Diskussion über den „richtigen“ ...begriff führen. Vielmehr stimmen wir ... zu, dass (III/32).

Insgesamt wurden im ExpKo 38 TOA dieser Kategorie identifiziert, wobei der große Teil davon (18 TOA) der ersten Textgruppe (I – Professoren) entstammt.

3.2.2.5.2 Zur Textstruktur

Metakommunikative Äußerungen dieser Kategorie dienen der Erläuterung der Textstruktur entweder des ganzen Artikels oder seiner einzelnen Abschnitte. Die meisten im ExpKo identifizierten Formulierungen (insgesamt 93 TOA) betreffen die Themen- oder Diskussionsbegrenzung (75 TOA):

- (3) Es ist nicht nötig, hier alles das zu wiederholen, was ... Ich greife nur dreierlei heraus: (I/7)
- (4) Dabei beschränke ich mich auf ..., da eine ausführliche Beschreibung ... im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich ist. (IV/85)

Die grammatische Realisierung dieser Ausdrücke ist mit der der Kategorie „Ankündigung der Arbeitsschritte“⁷² vergleichbar. Hier dominieren Passivkonstruktionen mit und ohne Modalverb sowie direkte Verfasser-Ankündigungen (1. Person Sg. und Pl.). Interessant ist

⁷² S. S. 61ff. der vorliegenden Arbeit.

jedoch die lexikalische Realisierung der betroffenen Ausdrücke: Da die Verfasser die ausgesprochenen Begrenzungen an bestimmte thematische oder strukturelle Zusammenhänge in ihren Artikeln binden, ist die Verwendung verschiedener Lokaldeiktika wie *an dieser Stelle/hier/* sowie Lokaladverbialien wie *in diesem Aufsatz/in diesem Beitrag/im Rahmen dieses Beitrags/in dieser Darstellung* für diese Formulierungsmuster typisch. Die am häufigsten verwendeten Handlungsverben sind *sich beschränken/verzichten/(nicht) eingehen*. Es wird oft angekündigt, was und warum (aus Platzgründen/Verweis auf andere Publikationen) in einem bestimmten Zusammenhang „nicht“ gemacht wird. Außerdem wird hier häufig die Fokuspartikel *nur* (19 TOA) verwendet. Dadurch wird die restriktive Funktion der Ausdrücke verstärkt:

- (5) ...Verfahren an, die hier **nur** grob angesprochen werden können: (II/52)
- (6) In diesem Beitrag werde ich **nur** einen kleinen Bereich dieser komplexen Fragestellung behandeln: (II/62).

3.2.2.5.3 Selbsteinschätzung von Text und Autor

Dieser Kategorie konnten insgesamt 29 TOA aus dem ExpKo zugewiesen werden, wobei über die Hälfte der Ausdrücke in den Texten der ersten Textgruppe (I) identifiziert wurde. Zur Kategorie „Selbsteinschätzung von Text und Autor“ werden nach Kaiser (2002) solche Ausdrücke gezählt, die für die Bewertung der eigenen Leistungen verwendet werden: Rechtfertigungs- und Demutstopoi, Thematisierungen der vor und während des Schreibprozesses aufgetretenen Schwierigkeiten, Hilfestellungen beim Verfassen der Arbeit sowie Danksagungen (vgl. Kaiser 2002: 251):

- (7) An dieser Stelle sei Prof. ... für ... gedankt. (I/7).
- (8) Ich hoffe, dass der Artikel gezeigt hat, ... (III/23)
- (9) ..., ohne Anspruch auf Vollständigkeit (IV/26)

Wie auch Kaiser am Beispiel studentischer Arbeiten beschreibt (vgl. ebd.: 252), wird im ExpKo die Relativierung oder Bewertung der eigenen Arbeit durch das Lexem *Versuch* vorgenommen. Das Geleistete wird in diesem Fall als ein „Versuch“ bezeichnet. Dabei wird oft auf die Unvollständigkeit hingewiesen, um mögliche Kritik zu vermeiden (13 TOA):

- (10) Dieser kurze Überblick zur ... kann in Anbetracht der Vielzahl von Publikationen **keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben**. Er soll lediglich veranschaulichen, ... (III/20)
- (11) Mein **Versuch**, die wichtigsten Ergebnisse ... zusammenzufassen, ist daher weit davon entfernt, vollständig zu sein, ... (IV/27)

Kaiser (2002) vermutet, dass der Grund für die Thematisierung der Vollständigkeit in der Absicherung der Autoren „gegenüber der Forderung nach gründlicher und erschöpfender

Bearbeitung eines Themas“ liegt, die für die deutsche Diskurstradition von großer Bedeutung ist (vgl. ebd.). Außerdem wird die Arbeit durch den anderen Demutstopos relativiert – durch den „Ausdruck der Hoffnung, dass der Leser trotz Unvollkommenheit des Textes den Inhalt verstanden hat“ (ebd.: 253) (4 TOA):

- (12) Ich glaube, dass an dieser Stelle sehr deutlich zum Ausdruck gekommen ist, dass ... (II/17);
 (13) Ich hoffe, dass der Artikel gezeigt hat, ... (III/22).

Es konnten auch drei Danksagungen im ExpKo identifiziert werden. Alle drei zu diesem Zweck verwendeten Ausdrücke wurden in Anmerkungen platziert (I/7, II/18, III/23).

3.2.2.5.4 Verfasserreferenz: Meinungsausdruck

Während TOA aus den von Kaiser entlehnten Kategorien eigenständige sprachliche Handlungen darstellen, sind Meinungsausdrücke, funktional pragmatisch gesehen, kleinere Handlungseinheiten, die durch deiktische Prozeduren auf die Meinung des Verfassers verweisen. Es handelt sich dabei um agenslose Ausdrucksweisen wie *meines/unseres Erachtens*, *meiner/unserer Meinung/Ansicht/Auffassung nach*. Durch das deiktische Possessivpronomen der 1. Person Sg./Pl. wird eine klare Referenz auf den Verfasser ausgedrückt. Meinungsausdrücke sind in der Wissenschaftsdomäne nicht nur stark konventionalisiert, sie sind auch oft auf das gleiche Ausdrucksmuster zurückzuführen: *Possessivpronomen der 1. Person Sg./Pl. (Genitiv) + N + (nach)*, wobei *N* für das Lexem *Meinung/Erachten/Wissen/Ansicht/Auffassung* usw. steht und die Präposition *nach* als eine Erweiterung des Musters angesehen werden kann (vgl. Steinhoff 2007: 242). Aus 154 identifizierten Meinungsausdrücken im ExpKo wurden nach dem genannten Ausdrucksmuster 102 TOA gebildet:

Formulierungen \ Textgruppen	I	II	III	IV	Gesamt
m.E.(m. E.)/meines Erachtens	11/4	32/-	9/4	4/4	56/12
nach meiner Meinung/meiner Meinung nach	3	1	3	1	8
m.W./meines Wissens	-/1	1/1	-	-/2	1/4
u.E./unseres Erachtens	-/3	-	1/1	1/-	2/4
unserer Meinung nach	2	1	-	4	7
unseres Wissens	1	-	-	1	2
Sonstiges (Auffassung/Überzeugung)	5	1	-	-	6

Tabelle 4: Meinungsausdrücke im ExpKo

Besonders hoch ist die Anzahl der Belege bei der abgekürzten Form *m. E.*, was für die Typik dieses Ausdrucks in der AWS spricht (vgl. ebd.: 244f.). Steinhoff bezeichnet diesen

Ausdruck als „prototypisch“ für die Meinungsäußerung in der Wissenschaftsdomäne und verbindet dies wiederum mit dem Streben der Wissenschaftler nach Intersubjektivität, da die Meinung des Verfassers in diesem Fall „auf zwei Buchstaben und zwei Punkte und damit auf ein Mindestmaß an ‚Sichtbarkeit‘ reduziert“ wird (ebd.: 245.).

Ein anderes zu nennendes Ausdrucksmuster ist *aus meiner/unserer Sicht*. Allerdings entsprechen diesem Muster im ganzen ExpKo nur 9 TOA. Trotz des „Ich-Tabus“ (Kretzenbacher 1995: 27) gibt es im ExpKo bei Meinungsausdrücken einige Beispiele, in denen die Präsenz des Autors durch das Personalpronomen 1. Ps. Sg. (22 TOA) oder Pl. (7 TOA) in der Meinungsäußerung realisiert wird: *ich denke/meine/glaube; ich bin der Überzeugung/der Ansicht/der Auffassung; wir glauben/denken, dass ...; wir sind deshalb der Auffassung* usw. (vgl. Anhang, S. 61ff.).

3.2.3 Zusammenfassung

Der Zweck der ExpKo-Analyse und der daraus resultierenden Kategorisierung der TOA war es, ein möglichst breites Spektrum der Ausdrücke, die die Vorgehensweise des Autors in seinem Text auf der metasprachlichen Ebene thematisieren, zu ermitteln. Nach der Vorstellung der TOA-Kategorien, ihrer Realisierungsformen und Funktionen ist klar geworden, dass es sich bei dem hier vertretenen Konzept der Textorganisation um ein vielfältiges Spektrum an Ausdrücken handelt, die funktional gesehen einerseits der reinen Textstrukturierung („Ablauf beschreiben“), andererseits der Steuerung der Interaktion zwischen dem Autor und dem Leser („Überleitungen und Anknüpfungen“) dienen und darüber hinaus eine evaluative Funktion übernehmen können („Metakommunikation“). Unterschiedlich groß fallen dabei die Handlungseinheiten aus: Während TOA der Kategorien „Ablauf beschreiben“, „Datenintegration“ sowie teilweise „Verständnissicherung“ und „Metakommunikation“ eigenständige sprachliche Handlungen darstellen, sind TOA der Kategorien „Überleitungen und Anknüpfungen“ sowie „Paraphrasieren“ und „Präzisieren“ in diese Handlungen integriert.

Die syntaktischen und semantischen Realisierungsmöglichkeiten der analysierten TOA unterscheiden sich von Kategorie zu Kategorie: von satzwertigen Konstruktionen wie „Im Folgenden möchte ich ... diskutieren“ über elliptische wie „Mehr noch:“ bis zu festen Prägnungen wie „mit anderen Worten“. Generell lässt sich eine starke Neigung zur Deagentivierung feststellen. Präferiert werden dabei passivähnliche und passive Konstruktionen, die häufig modalisiert werden. Außerdem enthalten viele TOA deiktische und formelhafte Elemente.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben ergibt sich daher die Frage, ob und wie sich die funktionalen, funktional-pragmatischen und formalen Unterschiede auf den Erwerb bzw. den Gebrauch von TOA durch Studierende auswirken.

4. Schreibforschung und Schreibmodelle

Das Anliegen dieses Kapitels besteht darin, zum einen den aktuellen Stand der Schreibforschung darzustellen, um anhand der etablierten Schreibmodelle den Schreibprozess in seiner Komplexität zu visualisieren. Dabei soll der Fokus der Aufmerksamkeit angesichts des vorliegenden Untersuchungskontextes auf den fremdsprachlichen Textproduktionsprozess gelegt werden. Da es sich bei dem Ziel der vorliegenden Untersuchung um die Analyse von Textkompetenzentwicklung handelt, soll zum anderen die entwicklungspsychologische Perspektive auf das Schreiben berücksichtigt werden. Dazu werden einige prozessorientierte Modelle zur Entwicklung der Schreibfähigkeiten unter besonderer Berücksichtigung des wissenschaftlichen Schreibens vorgestellt. Aus der Diskussion der Schreibforschungskenntnisse, d.h. anhand der vorgestellten Modelle und ihrer Anpassung an die Untersuchungssituation werden hinsichtlich der Zielsetzung der Arbeit konkrete Forschungsfragen abgeleitet. Zum Schluss wird auf die Frage eingegangen, wie kulturgeprägt wissenschaftliches Schreiben ist.

4.1 Zum Stand der Schreibforschung

Die Untersuchung des muttersprachlichen Schreibprozesses hatte in den USA in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts ihren Ursprung. Die *writing crisis*⁷³ hatte in der US-amerikanischen Schreibforschung das steigende Interesse am Schreibprozess zur Folge (vgl. Molitor-Lübbert 1989: 278; Jechle 1992: 1; Merz-Grötsch 2000: 77⁷⁴). Zuvor stand das fertige Produkt, also der geschriebene Text, im Mittelpunkt der Forschungsinteresse. Die Entstehung der Kognitionswissenschaften ermöglichte die Modifikation der Forschungsmethoden⁷⁵, so dass mentale Prozesse während der Textproduktion zum Gegenstand der Forschung wurden (vgl. Krings 1992a: 47; Eßer 1997: 98; Büker 1998: 10). Durch „*think-aloud*-Protokolle“ wurde deutlich, dass es sich beim Schreiben um einen Prozess und nicht um den linearen Vorgang mit chronologisch angeordneten Stufen handelt. Unter Schreibprozess wird mit Krings (1992a: 47) Folgendes aufgefasst:

[...] alle mentalen Prozesse und alle zugeordneten materiellen Handlungen [...], die ein Schreibprodukt, also einen wie auch immer gearteten Text, überhaupt erst entstehen lassen. Der Schreibprozess beginnt somit mit der Wahrnehmung einer vorgegebenen oder dem Bewußtwerden einer selbst gestellten Schreibaufgabe und endet mit der „Verabschiedung“ des Textproduktes in

⁷³ Ende der 60er Jahre wurde bei den Erhebungen zur Wirksamkeit schulischen Unterrichts ein Rückgang der Schreibkompetenz festgestellt. Aus der Befürchtung vor dem Ausbreiten einer Schreibkrise wurde die wissenschaftliche Forschung aufgefordert, den schulischen Schreibunterricht zu verbessern. Bei den darauf gezielten Untersuchungen wurde deutlich, dass keine fundierten Kenntnisse über den Schreibprozess vorlagen. So wurde die Erforschung des schriftlichen Textproduzierens in Gang gesetzt (vgl. Jechle 1992:1).

⁷⁴ Eine detaillierte Übersicht über die Schreibforschung gibt Jechle 1992: 5ff.; Merz-Grötsch 2000: 77ff.

⁷⁵ Zur ausführlichen Darstellung der Methoden der Schreibforschung s. Eigler 1996.

einer aus der subjektiven Sicht des Textproduzenten endgültigen Form. Der Schreibprozess ist die „Ontogenese“ eines Textproduktes.

4.1.1 Schreiben als Prozess

In der Zeit der „kognitiven Wende“ sind eine Reihe miteinander konkurrierender Schreibmodelle⁷⁶ entstanden, deren Entwicklung mindestens zwei verschiedene Richtungen unterscheiden lässt: Zum einen werden die Teilprozesse des Schreibvorgangs, zum anderen die Entwicklung der Schreibfähigkeiten in Vordergrund gestellt (vgl. Sieber 2006: 208). Eines der populärsten Prozessmodelle des Schreibens, das die Textproduktionsforschung maßgebend prägte, ist das Textproduktionsmodell von Hayes und Flower (1980). Demnach besteht das Schreiben aus verschiedenen Teilprozessen, deren Zusammenspiel auf das Zielerreichen ausgerichtet ist, wie es bei einem Problemlöseprozess⁷⁷ der Fall ist.

Das Modell sieht drei Ebenen vor:

1. der Wissensspeicher des Schreibenden (writer's longterm memory)
2. die Ebene der Aufgabenstellung (task environment)
3. die Ebene des Schreibprozesses: Planungs- und Ausführungsebene (planning, translating, reviewing) (Übersetzung vgl. Wolff 1992: 113)

Inhalt und Ablauf sämtlicher Prozesse werden durch die Aufgabenstellung und das Langzeitgedächtnis des Schreibenden beeinflusst. Der eigentliche Schreibprozess (dritte Ebene) gliedert sich in drei Teilkomponenten: eine Planungskomponente, eine Formulierungskomponente und eine Überarbeitungskomponente. Bei der Planung werden notwendige Inhalte den Schreibzielen entsprechend bereitgestellt und strukturiert. Auf der Formulierungsebene wird das bereits Geplante in Sprache umgesetzt und anschließend bei der Überarbeitung wird das Geschriebene bewertet und verbessert. Der ganze Schreibprozess wird durch einen Monitor überwacht und gesteuert. Die Wirkung des Monitors ermöglicht das gleichzeitige sowie rekursive Ablaufen aller Teilprozesse. Die einzelnen Teilprozesse können beliebig oft, abhängig von der Schreibaufgabe, Textsorte bzw. -länge, dem individuellen Schreibstil, der Motivation des Schreibenden und der zur Verfügung stehenden Zeit, durchlaufen werden (vgl. Eigler 1993: 14ff.; Eßer 1997: 100; Molitor-Lübbert 1996: 1006). Die genannten Variablen wurden erst später in das Modell integriert (vgl. z.B. das Modell von Ludwig (1983), hier in Molitor-Lübbert 1996: 1008),

⁷⁶ Darstellung der Schreibmodelle bis 1989 in Krings 1992a: 48.

⁷⁷ Zur Erläuterung des Begriffes „Problemlöseprozess“ und der Kritik an seiner Übertragung auf das Textproduzieren in der kognitiven Schreibforschung s. die ausführliche Diskussion in Merz-Grötsch 2000: 82ff.

zuvor wurde berechnete Kritik bezüglich der nicht hinreichenden Beachtung der Textsorten sowie des individuellen Entwicklungsstandes der Textproduzenten (Novize/Experte) geäußert. Eigler (1993: 5) kritisierte vor allem die „geringe Spezifizierung der zentralen ‚translating‘-Prozesse“ – der so genannten Formulierungskomponente (vgl. Wrobel 1997: 15).

Die genannten Kritikpunkte wurden zum Anlass für weitere Untersuchungen und differenziertere Modellbildungen. Bereiter/Scardamalia (1987) entwickelten ein Schreibmodell, welches die Textsorten sowie den Unterschied zwischen ungeübten und professionellen Schreibern berücksichtigt. Schreibnovizen produzieren ihre Texte nach der „knowledge telling“-Strategie, dagegen gehen die Experten nach dem „knowledge transforming“-Prinzip vor.

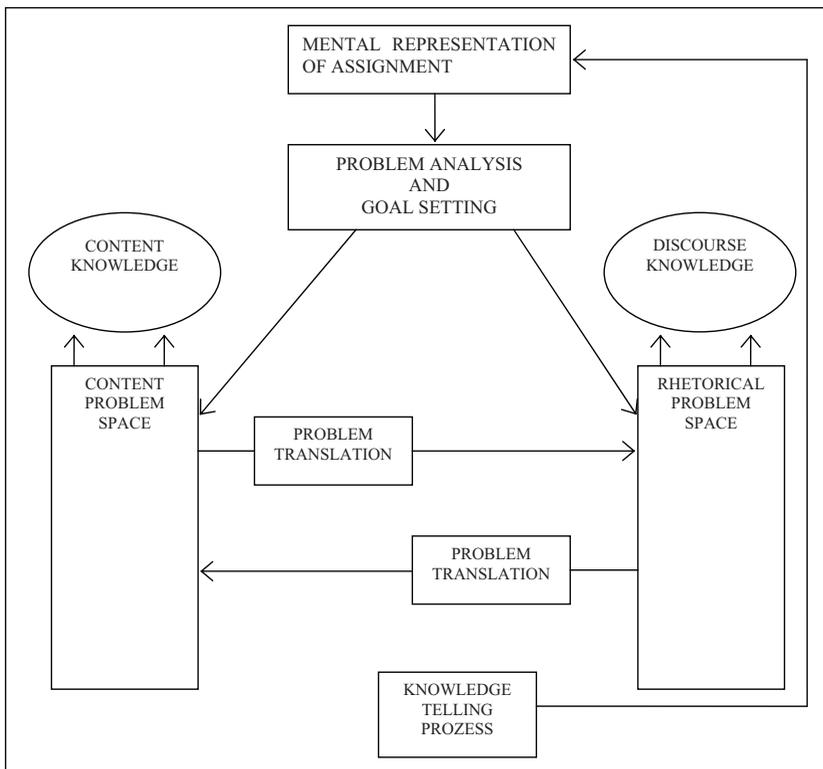


Abbildung 2: Knowledge-transforming Modell nach Bereiter/Scardamalia (1987: 12)

Schreibnovizen orientieren sich an der mündlichen Sprachproduktion und schreiben spontan und vor allem inhaltsbezogen alles auf, was ihnen zu einem vorgegebenen Thema

einfällt. Schreiberfahrene Textproduzenten dagegen planen und steuern ihren Produktionsprozess und berücksichtigen dabei sowohl inhaltliche und textstrukturelle als auch adressatenbezogene Anforderungen. Bereiter/Scardamalia gehen auf die Interaktion zwischen dem inhaltlichen und sprachlichen Wissen ein. Sie zeigen in ihrem Modell, dass erfahrene Schreiber sich stets in „zwei Problemräumen“ – *content space* und *rhetorical space* – aufhalten: Sie gehen von Überlegungen inhaltlicher Art über zu sprachlichen Überlegungen und kehren bei auftretenden Problemen zu inhaltlichen Überlegungen zurück. Dabei wird nicht nur der eigene Text, sondern auch das eigene Wissen weiter entwickelt (vgl. Jechle 1992: 59f.; Eigler 1993: 15).

Das Ziel des schulischen Unterrichts ist daher die Anregung und Unterstützung des Übergangsprozesses von dem „knowledge telling“-Textproduktionsprinzip zum „knowledge transforming“-Textproduzieren. Eigler (1993: 9) weist darauf hin, dass der genannte Übergang nicht nur den Kindern in ihrer Schreibentwicklung in der Erstsprache erhebliche Probleme bereitet, sondern auch Heranwachsende und Erwachsene beim Erlernen einer Zweitsprache „wegen der erhöhten Verarbeitungsbelastung aufgrund der geringen Automatisierung auf den verschiedenen Ebenen der Sprachproduktion“ mit diesem Problem konfrontiert werden. Eigler nimmt auch an, dass Individuen, die durch die schulische Unterstützung diesen Übergang in ihrer Erstsprache geschafft haben, beim Erlernen der Zweitsprache auf das Niveau eines „knowledge telling“ zurückfallen (vgl. ebd.). Eine empirische Überprüfung von Eigers Hypothese stehe noch aus (vgl. Eßer 1997: 113).

Übertragen auf den Kontext der vorliegenden Untersuchung ist zu fragen, wie sich die Schreibnovizen bei der Sprachproduktion wissenschaftlicher Texte in der Fremdsprache, insbesondere in Bezug auf TOA, verhalten und welche Rolle ihre Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben in der Muttersprache spielt. Zu überprüfen ist die Hypothese, ob die Studierenden, die über Erfahrungen mit TOA in der Muttersprache bzw. in einer anderen Fremdsprache verfügen, diese auf die fremdsprachliche Situation übertragen oder ob sie bei der Aneignung der deutschen Wissenschaftssprache die Prinzipien der Textstrukturierung und Adressateneinbeziehung neu erlernen müssen. Darüber hinaus ist zu ermitteln, nach welchen Prinzipien ausländische Studierende, die allgemein über wenig bzw. keine Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben verfügen, ihren Schreibprozess in der fremden Wissenschaftssprache organisieren. Wichtig scheint es in diesem Zusammenhang herauszufinden, welche Kommunikationsbereiche (mündliche, allgemeinsprachliche, wissenschaftliche Kommunikation in der Zielsprache) den Schreibnovizen als Orientierungspunkte im Aneignungsprozess dienen.

Trotz der zum Teil scharfen Kritik wird das Modell von Hayes und Flower in der fachwissenschaftlichen Diskussion als Basismodell bezeichnet, auf dem viele andere Modelle der Schreibdidaktik aufbauen (vgl. Merz-Grötsch 2000: 87). Auch die L2-Forschung beschäftigte sich zunehmend mit der Übertragung der L1-Forschungsergebnisse auf den fremdsprachlichen Textproduktionsprozess. Börner (1989) überarbeitete das Modell von Hayes und Flower (1980) aus der fremdsprachendidaktischen Perspektive und erweiterte es um jene Aspekte, die sich aus einem zwei- bzw. fremdsprachigen Kontext ergeben. Wie im Vorbild-Modell unterscheidet Börner drei Komponenten des eigentlichen Schreibprozesses *Planen*, *Formulieren* und *Überarbeiten* sowie einer kognitiven „Kontrollinstanz“ (*Monitor*), deren sprachliche Tätigkeit überwiegend in der Interimsprache bzw. der Lernerprache erfolgt. Die Beteiligung der Muttersprache (L1) wird dabei nicht ausgeschlossen und müsse empirisch untersucht werden (vgl. Börner 1989: 354). Die Ebene der Schreibumgebung wird um einen dynamischen Aspekt *des Intertextes*, der außerhalb der individuellen Textproduktion liegt, erweitert. Es handelt sich dabei um „die Dreifachfolge von Intertexten der typischen fremdsprachlichen Schreibübung: den oder die Ausgangstexte, den sukzessiv entstehenden Zieltext und schließlich den Korrekturtext als feedback“ (ebd.). Zum Grundrahmen einer Schreibaufgabe in der Fremdsprache gehört fast immer eine Auseinandersetzung mit dem fremdsprachlichen Ausgangstext. Dieser Text stellt nicht nur Inhalte, also das Wissen bereit, sondern liefert auch fertige Formulierungsmuster, die vom Lernenden in seinem Zieltext wieder aufgenommen werden können (vgl. ebd.: 366f.).

Gezielte Hilfen zum Planen und Formulieren (Gliederungsvorschläge, thematischer Wortschatz in Form von Textbausteinen) entlasten häufig die Schreibaufgabe im Fremdsprachenunterricht und gehören somit auch zur Ebene der Schreibumgebung. Auf dem fremdsprachlichen Ausgangstext aufbauend entsteht schrittweise ein Lernertext (Zieltext), dem ein Korrekturtext des Lehrers folgt, der wiederum als ein Ausgangstext für weitere Schreibübungen gelten kann. Die beschriebene Lehr-Lerninteraktion wird lehrseitig anhand der schreibdidaktischen Ziele geplant, gesteuert und bewertet. In Anbetracht des eigenen Forschungsinteresses soll an dieser Stelle auf die Notwendigkeit der Bereitstellung von Formulierungshilfen eingegangen werden. Börner begründet die Notwendigkeit des Angebotes an Formulierungshilfen in Form von fertigen Textbausteinen durch das charakteristische Defizit im Produktionsvermögen fortgeschrittener Fremdsprachenlerner. Dem Lerner mangelt es oft nicht an hinreichender Kenntnis des Wortschatzes, sondern an „Erfahrung in dessen norm- und kontextgerechter Verwendung in Texten: in Kollokationen, sprachlichen Fertigfabrikaten und schwieriger:

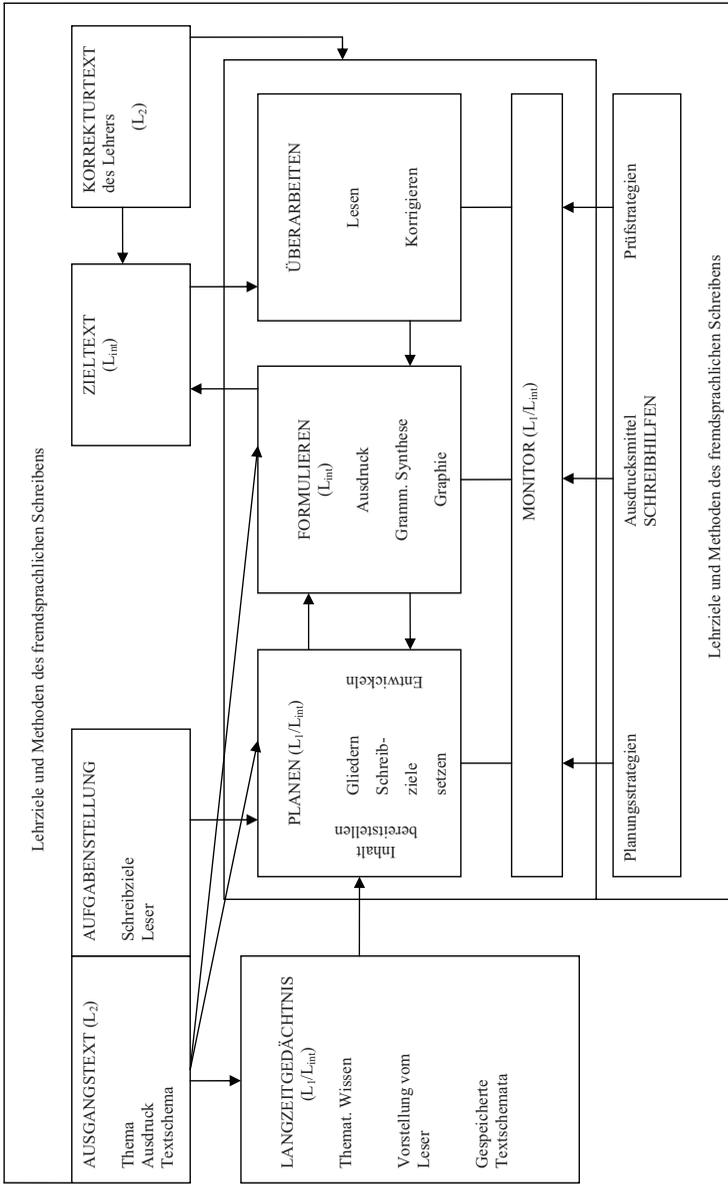


Abbildung 3: Schreiben in der Fremdsprache nach Börner (1989: 355)

Halbfertigfabrikaten“ (ebd.: 369). Hinzu kommt auch die Problematik, dass diese sprachlichen Formen wegen ihrer Unauffälligkeit nicht im Unterricht behandelt werden. An dieser Stelle ist zu betonen, dass die Phänomene der AWS angesichts ihrer Nähe zur Alltagssprache bei der Aneignung eine sehr ähnliche Problematik aufweisen⁷⁸. Als Schreibdidaktiker macht Börner u. a. auf die Art der Hilfestellung beim fremdsprachlichen Schreibprozess aufmerksam: Der Umgang mit Formulierungshilfen, seien sie in Form von Regeln oder Listen, solle geübt werden. Sowohl beim Planen als auch beim Formulieren fordert Börner konkrete Demonstration vorhandener Planungsprinzipien und Formulierungsmuster sowie ihre Anwendung auf einen bestimmten Zieltext (vgl. ebd.: 366). Darüber hinaus thematisiert Börner den Nachholbedarf in der Entwicklung lehrbarer Schreib- und Lesestrategien, die dem Lernenden bei seinen Planungs-, Formulierungs- und Revisionsproblemen eine selbständige und selbstverantwortete Lösung erlauben. Unmittelbar damit zusammen hängt die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse der Ausgangstexte. Börner sieht eine wichtige Vorbedingung für das Schreibenlernen im richtigen Lesen, vor allem in der Qualität (mit dem Augenmerk auf die Form) und nicht im Umfang von Lesetätigkeit (vgl. ebd.: 373).

Börners Modellierung sowie daraus resultierende didaktische Konsequenzen betreffen den schulischen fremdsprachlichen Schreibprozess. Das Modell eignet sich m. E. auch für die Beschreibung des wissenschaftlichen fremdsprachlichen Schreibens im akademischen Kontext. Übertragen auf den vorliegenden Untersuchungskontext kann das Modell folgendermaßen ausdifferenziert werden: Aus der entsprechenden Schreibaufgabe – Verfassen eines wissenschaftlichen Textes – ergeben sich konventionalisierte Text- und Ausdrucksschemata, die von den Studierenden erwartet werden. Fokussiert auf den Untersuchungsgegenstand bedeutet dies bestimmte „idiomatisch geprägte“ (Feilke 1994) textorganisierende Formulierungen, die als Kontextualisierungshinweise bestimmte Handlungsschemata indizieren⁷⁹. Der Aspekt des Intertextes bzw. die Dreifachfolge von Texten erscheint im wissenschaftlichen Umfeld noch plausibler: Ziele und Werte wissenschaftlichen Handelns verpflichten zur Auseinandersetzung mit Ausgangstexten. Die Schreibaufgabe kann und darf in diesem Fall nicht allein aus dem Langzeitgedächtnis gelöst werden. Der Umgang mit Primärtexten unterliegt dabei strengen Regeln der wissenschaftlichen Domäne, das Resultat dieser Beschäftigung ist nicht nur ein Wissenszuwachs, sondern auch zahlreiche Formulierungsmuster, die in wissenschaftlichen Publikationen identifiziert und möglicherweise von Novizen übernommen werden. Der

⁷⁸ Vgl. Kap. 2.1.

⁷⁹ Vgl. Feilke 2003: 211ff.; S. 25f. der vorliegenden Arbeit.

sukzessive entstehende Zieltext wird nach der Bewertung bzw. Korrektur durch die Lehrpersonen zu einem Ausgangstext für die neue Schreibaufgabe – z. B. eine weitere Hausarbeit. Explizite Formulierungs- und Planungshilfen werden an der Universität meist im Rahmen studienvorbereitender oder studienbegleitender Kurse zur Wissenschaftssprache bzw. zum wissenschaftssprachlichen Handeln bereitgestellt. Die Frage nach der Rolle der Muttersprache sowie des muttersprachlichen Text- und Ausdruckswissens soll auch hier gestellt werden. Vor allem soll aber die Frage nach den Strategien im Umgang mit TOA in den Mittelpunkt gestellt werden.

In der Fremdsprachlehr- und -lernforschung werden Strategien und/ oder Lerntechniken⁸⁰ als „Pläne (mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen“ (Bimmel 2009: 363, in Anlehnung an Westhoff 1991: 44) oder als „operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information“ (Oxford 1990: 8) definiert. Wolff (1992) thematisiert einen anderen Komplex an Strategien, der in der Zweitspracherwerbsforschung weitgehend ausgeblendet war. Es handelt sich dabei um Sprachverarbeitungsstrategien, durch die einzelne Subprozesse der Textproduktion mindestens bei den Schreibexperten gesteuert werden. Gemeint sind unterschiedliche Strategien, „mit Hilfe derer er [der Sprachbenutzer] die auf den verschiedenen Sprachebenen ablaufenden mentalen Operationen abrufen und die komplexen Problemlösungsprozesse, die den einzelnen Fähigkeiten zugrundeliegen, in angemessener Weise steuert und koordiniert“ (Wolff 1992: 115f). Einen möglichen Grund für die Vernachlässigung durch die Zweitspracherwerbsforschung sieht Wolff darin, dass diese Strategien jeder Sprachbenutzer, also auch Muttersprachlicher, einsetzt. Er zieht aber auch gewisse Parallelen zwischen dem psychologischen Konzept der Sprachverarbeitungsstrategien und dem fremdsprachen-didaktischen Arbeits- /Lerntechnik-Konzept. Der Unterschied liegt in der Perspektive, in der der Lerner betrachtet wird: Aus sprachpsychologischer Sicht ist der Lernende mit Strategien ausgestattet, die er bewusst, teil-bewusst oder unbewusst beim Sprachenlernen einsetzt. Aus didaktischer Sicht muss der Lernende mit solchen Strategien erst ausgestattet werden, um ihm den Spracherwerbs- und Kommunikationsprozess zu erleichtern (vgl. ebd.: 113). Wolff betont, dass die Arbeits- und Lerntechniken für den Zweitsprachenlerner aus dem strategischen Repertoire des kompetenten Muttersprachlers abgeleitet werden können, das wiederum „von der Psycholinguistik entwickelten und

⁸⁰ Lerntechniken werden von einigen Forschern als Teilhandlungen von Lernstrategien aufgefasst. So werden Lernstrategien als mentale (kognitive oder metakognitive) Handlungen oder Pläne angesehen, während die Lerntechniken als beobachtbare also ‚äußere‘ Handlungen verstanden werden. Somit lässt sich auch eine Hierarchie aufstellen, indem verschiedene Lerntechniken einer Lernstrategie untergeordnet werden (vgl. Zimmermann 1997: 100; Rampillon 2007: 340; Bimmel 2010: 843).

empirisch abgesicherten Modellen für die rezeptiven wie für die produktiven Fähigkeiten zu entnehmen ist“ (ebd. 113). Zu Strategien des Formulierens gehören nach Wolff beispielsweise Strategien der angemessenen sprachlichen Realisierung bereitgestellter Inhalte, der Einbeziehung des Lesers und der Leserlenkung sowie Strategien zum Abrufen von Routineformulierungen aus dem Wissensspeicher und ihrer Kontextualisierung (vgl. ebd.: 116).

In der vorliegenden Untersuchung gilt das Interesse **allen** ermittelbaren Handlungen, die lernerinitiiert zwecks Gebrauchs oder Aneignung von textorganisierenden Ausdrücken angewendet wurden.

Aus dem bisherigen Argumentationsvorgang lassen sich folgende Forschungsfragen ableiten, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung in Form von Einzelfallstudien beantwortet werden sollen:

- Welche Handlungen/ Strategien bezüglich des Gebrauchs und der Aneignung der TOA können ermittelt werden und welchen Teilprozessen sind sie zuzurechnen?
- Welche Probleme treten dabei auf? Wie werden sie gelöst?
- Welche Rolle spielt dabei die Muttersprache/ andere Fremdsprache(n)?
- Welche Rolle spielt das Wissen über TOA (Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben) in der Muttersprache/ der(n) anderen Fremdsprache(n)?
- Welche Hilfsmittel werden in welchen Phasen des Schreibprozesses hinzugezogen?

4.1.2 Schreiben aus entwicklungspsychologischer Perspektive

Die entwicklungspsychologische Perspektive stellt nicht den Ablauf der Teilprozesse in den Vordergrund, sondern die Entwicklung einzelner Teilfähigkeiten der Schreibkompetenz. In Anlehnung an die Entwicklungspsychologie Piagets wird hier die Entwicklung der Schreibkompetenz als ein „stufenweise fortschreitender Prozess“ (Merz-Grötsch 2000:117) betrachtet.

Eines der bevorzugten Schreibentwicklungsmodelle ist das Modell von Carl Bereiter (1980). Sein Modell fußt auf der Piaget-nahen Theorie von Pascual-Leone (vgl. Eßer 1997: 101; Molitor-Lübbert 1996: 1010f.; Steinhoff 2007: 49), nach der die in verschiedenen Stufen der Schreibentwicklung erworbenen Schreibfähigkeiten im Laufe der Entwicklung an ihrer Komplexität zunehmen. Dies geschieht infolge dessen, dass die erworbenen Fähigkeiten routinisiert und durch neue Teilfähigkeiten erweitert werden. D.h. die Schreibkompetenzentwicklung verläuft nach Bereiter stufenweise, wobei jede Stufe durch den Erwerb bestimmter Fähigkeiten (skills) charakterisiert wird. Die Fähigkeiten betreffen nicht ausschließlich den Schreibprozess, sondern auch das Produkt (den Text) und den

potentiellen Leser dieses Textes (vgl. Molitor-Lübbert 1996: 1010; Merz-Grötsch 2000: 129). Bereiter unterscheidet fünf Erwerbstufen der Schreibentwicklung:

1. *associative writing* (assoziativ-expressives Schreiben)⁸¹

Beim assoziativen Schreiben wird alles aufgeschrieben, was einem in den Sinn kommt. Es geht hier vor allem um die spontane bloße Produktion von schriftlichen Texten. Diese Art vom Schreiben ist mit spontaner mündlicher Kommunikation vergleichbar (vgl. Steinhoff 2007: 49).

2. *performative writing* (normbewusstes Schreiben)

Auf dieser Stufe kommt der Aspekt des Regelnbeachtens zum assoziativen Schreiben dazu. Das den sprachlichen Konventionen entsprechende möglichst fehlerfreie Produkt steht auf dieser Stufe im Vordergrund.

3. *communicative writing* (kommunikatives Schreiben)

Beim kommunikativen Schreiben wird auf die Bedürfnisse potentieller Leser eingegangen. Dafür ist die soziale Kognition des Schreibers erforderlich, die Fähigkeit, sich in den Leser hineinversetzen zu können.

4. *unified writing* (authentisches Schreiben)

Auf dieser Stufe kommt die Fähigkeit hinzu, eigene Texte kritisch beurteilen zu können und dementsprechend modifizieren zu können.

5. *epistemic writing* (heuristisches Schreiben)

Den Höhepunkt seiner Entwicklung erreicht der Schreibende auf der Stufe des heuristischen bzw. epistemischen, d.h. Wissen-generierenden oder Wissen-hervorbringenden Schreibens. D.h. das Schreiben wird zum Bestandteil des Denkens, durch das reflexive Denken wird das eigene Wissen angewendet, weiterbearbeitet und erweitert (vgl. Merz-Grötsch 2000: 133).

Ein Kritikpunkt an diesem Modell betrifft die Frage, wie der Übergang von einer Stufe zur nächsten motiviert ist. Steinhoff bemängelt darüber hinaus die fehlende Erläuterung dessen, wie die Entwicklung auf jeder Stufe vor sich geht (vgl. Steinhoff 2007: 54).

Im deutschen Sprachraum wurden auf der Basis von Bereiters Modell weitere Schreibkompetenzmodelle⁸² entwickelt. Hier wird auf das kognitive Modell von Feilke/August (1989) eingegangen. Dieses Modell bietet eine sehr differenzierte Perspektive auf die Ontogenese der Schreibkompetenz. Die Siegener Forschergruppe baut ihr Modell auf der Basis empirischer Untersuchungen argumentativer Briefe von Schülern

⁸¹ Deutschsprachige Bezeichnungen von Baumann 1989: 273.

⁸² Baumann/Ludwig (1986), August/Faigel (1986), Feilke (1988), Baumann (1990) nach Merz-Grötsch 2000: 127f.

und Studenten im Alter von 12 bis 23 Jahren auf. Zunächst beschäftigen sie sich jedoch mit theoretischen Modellierungen des Schreibentwicklungsprozesses. Es wird ein interaktives Modell von Wissenskomponenten dargestellt. Demnach wird zwischen drei Ebenen der Wissensorganisation unterschieden: **Wozu**-Wissen, **Was**-Wissen und **Wie**-Wissen (Hervorhebung im Original), die im Modell als „Konzeptionswissen“, „Realisierungswissen“ und „Routinewissen“ bezeichnet werden. Das Verhältnis dieser Wissenskomponenten unterliegt zweier Prinzipien: hierarchische Abfolge der Stufen vom Konzeptionswissen zum Routinewissen sowie vom bewussten zum unbewussten Wissen.

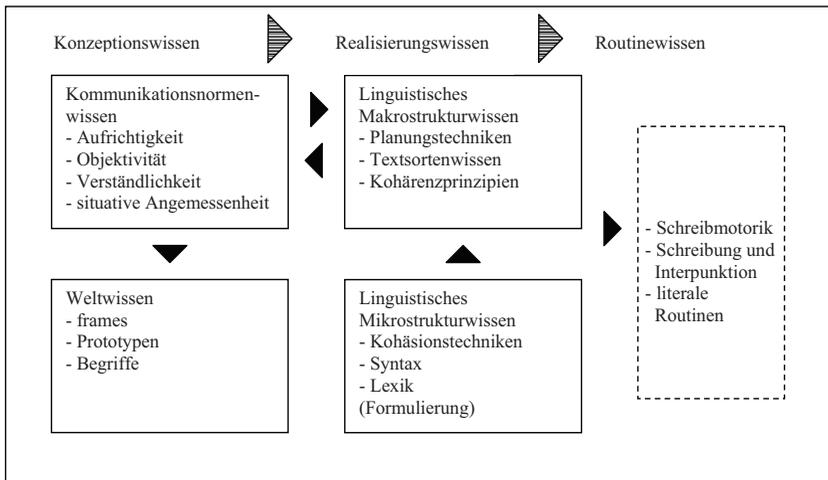


Abbildung 4: Kognitives Modell der Ontogenese der Schreibkompetenz (Feilke/August 1989: 302)

Die drei Wissenstypen werden weiter unterteilt: Auf der **Ebene des Konzeptionswissens** unterscheiden Feilke/August zwischen Wissen über allgemeine Kommunikationsnormen, die die Grundlage für einzelne Schreibhandlungen bilden, und Weltwissen, das mit dem Kommunikationsnormenwissen im engen Zusammenhang stehe (vgl. Feilke/August 1989: 303). Auf der **Ebene des Realisierungswissens** wird zwischen Wissen über textbezogene makrostrukturelle Schreibhandlungselemente wie Planungstechniken, Textsortenwissen, Kohärenzprinzipien und Mikrostrukturwissen unterschieden.

Unter **Routinewissen** werden „genuin schriftsprachliche Routinen“ aufgefasst, die aber auf die Bereiche Formulieren sowie Textstrukturieren (Makro- und Mikrostrukturwissen) ausgeweitet werden können. Dadurch kann der Schreiber zunehmend entlastet werden (vgl. ebd.). Das eben skizzierte Modell von Wissenskomponenten wird durch ein semiotisch begründetes Modell kommunikativer Handlung ergänzt, mit der Erklärung, dass „die

Spezifizierung der konkreten Inhalte der [...] Wissenskomponenten empirisch in Abhängigkeit von den kommunikativen Problemen, die sich den Schreibern stellen und für deren Lösung Wissen bereitgestellt werden muß, erfolgt“ (ebd.: 307). Der Schreibprozess wird dabei als Problemlöseprozess bzw. als „Versuch, ein komplexes Kommunikationsproblem zu lösen“ angesehen und die konkreten Texte werden als Resultate dieser Problemlösungsversuche interpretiert.

Hier beziehen Feilke/August im Gegensatz zu Bereiter (1980) eine ausführliche Beschreibung der Schreibprodukte in ihr Entwicklungsmodell mit ein. Ausgehend von Bühlerschen Organon-Modell thematisieren Feilke/August drei Kommunikationsproblemdimensionen des Schreibens: die *expressive Dimension*, die *kognitive* und die *soziale Dimension*. Darüber hinaus ergänzen sie die drei genannten Dimensionen um eine vierte „Dimension des Textes“, die sich aus modalitätsspezifischen Normen schriftlicher Texte ergibt. Diese letzte Dimension ist den anderen dreien übergeordnet, das Medium „Schrift“ bzw. die Bedingungen schriftlicher Kommunikation verschärfen die Konstellation der anderen Problemdimensionen (vgl. Feilke/August 1989: 308). Der Schreiber ist somit mit vier grundlegenden Problemen konfrontiert:

- *das Ausdrucksproblem*: der Schreiber muss seine Haltung zum Problem bzw. Thema glaubhaft vermitteln;
- *das Inhaltsproblem*: der Schreiber muss die inhaltliche Komplexität des Problems bzw. Themas in eine Textstruktur bringen. Hier sind die Strategien des Selektierens, Reduzierens und Bündels gefragt;
- *das Überzeugungsproblem*: der Schreiber muss bei seiner Textproduktion die potentiellen Adressaten (ihr Wissen, ihre Sicht auf das Problem und ihre Haltungen) sowie deren Problemperspektiven berücksichtigen und die kommunikativen Mittel situativ angemessen einsetzen;
- *das Gestaltungsproblem*: der Schreiber muss unabhängig von Adressat und Inhalt seine mental geleistete Tätigkeit in einem Text transportieren. Hier wird er mit Problemen des Mediums „Schrift“ konfrontiert.
(vgl. Feilke 1988, 67ff.)

Darüber hinaus ist der Schreiber nicht nur mit den Schwierigkeiten innerhalb einer Problemdimension konfrontiert, wichtig ist das Verhältnis dieser Probleme zueinander im Text. Die Lösungsversuche innerhalb einer Problemdimension beeinflussen andere Problembereiche und müssen für das Gelingen der Kommunikation untereinander „ausbalanciert“ d.h. funktional integriert werden (vgl. Feilke/August 1989: 312).

Entwicklungspsychologisch betrachtet unterliegen diese Problembereiche einer bestimmten Abfolge ihres Erwerbs: von der expressiven über die kognitive und textuelle zur sozialen Dimension. Dies wird mit Piagets Theorie der „Dezentrierung der Perspektiven“ erläutert, nach der im Laufe der Kommunikationsentwicklung ein Perspektivenwechsel von der eigenen Perspektive zur Perspektive des Diskurspartners

stattfindet (vgl. Steinhoff 2007: 51).

Jeder der vier Problemdimensionen wurde ein idealtypisches „Textordnungsmuster“ (TOM) zugeordnet: das *linear-entwickelnde* TOM (le-TOM) dem Ausdrucksproblem; das material-systematische TOM (ms-TOM) dem Inhaltsproblem; das formal-systematische TOM (fs-TOM) dem Gestaltungsproblem und das linear-dialogische TOM (ld-TOM) dem Überzeugungsproblem. In einem TOM sind die Strukturierungsprinzipien eines Textes zusammengefasst. Das le-TOM ist durch die Erlebnisperspektive des Schreibers bzw. eine ich-zentrierte Darstellung charakterisiert. Für das ms-TOM ist eine inhaltliche systematische Darstellung typisch, für das fs-TOM dagegen eine textuelle d.h. formale Systematik (Kohärenz) bestimmend. Die Schreiber, deren Texte nach dem ld-TOM strukturiert sind, beziehen den Adressaten mit ein (vgl. Feilke/August 1989: 317ff.). So lässt sich, wie bereits erwähnt, der Entwicklungsablauf feststellen: „Jedes neue Textordnungsprinzip bildet sich als Folge der Probleme, die vom vorhergehenden nicht gelöst werden konnten“. (ebd.: 321) Feilke/August stellen außerdem bei der empirischen Untersuchung einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Schreiber, also der Schreiberfahrung, und dem Schreibkompetenzstand fest. Nach ihren Ergebnissen sind die Texte älterer bzw. erfahrener Schreiber häufiger nach den fs- und ld-TOM-Prinzipien strukturiert als die Texte wenig erfahrener, jüngerer Schreiber. Des Weiteren sind die Texte erfahrener Schreiber, auch wenn sie le- und ms-TOM aufweisen, in allen Problembereichen „homogener“. D.h. und so fassen Feilke/August (1989: 322) zusammen, „mit steigendem Alter bilden die Schreiberinnen und Schreiber nicht nur neue TOM-Prinzipien aus (Differenzierung), sondern zugleich verbessern sie auch ‚die alten‘, d.h. auch le- und ms-TOM sind bei ihnen stärker funktional integriert (Integration)“. Resümierend lässt sich feststellen, dass während der Ontogenese ihrer Schreibkompetenz die Schreiber nicht nur die beschriebenen Entwicklungsstufen in der festgelegten Abfolge durchlaufen, sondern auch die Fähigkeiten in allen Entwicklungsbereichen permanent verbessern.

4.2 Modellierung der wissenschaftlichen Textkompetenzentwicklung

Steinhoff weist auf ein Forschungsdesiderat hin, das alle Schreibentwicklungsmodelle betrifft: „die mangelnde Berücksichtigung der ‚späten‘ Schreibentwicklung, der Entwicklung elaborierter schriftlicher Fähigkeiten in der Adoleszenz“ (Steinhoff 2007: 43). Auch die Aneignung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten zählt er zur späten Schreibentwicklung (vgl. ebd.). Steinhoff schlägt ein Modell zur Entwicklung der überindividuellen wissenschaftlichen Textkompetenz vor, welches durch seine

korpusbasierte empirische Untersuchung gestützt wird. Wissenschaftliche Textkompetenz wird als eine Kompetenz zum Gebrauch der domänentypischen fachübergreifenden wie auch fachgebundenen Sprache aufgefasst. Es handelt sich dabei um eine Ausdruckskompetenz. Mittels der Ausdrücke⁸³ werden sowohl fachspezifische Themen und Begriffe als auch bestimmte fachübergreifende „Gebrauchsschema“ indiziert (vgl. Feilke/Steinhoff 2003: 115f.; Steinhoff 2007: 79f.). Auf das hier genannte Modell sowie auf die mit ihm verbundene empirische Untersuchung wird im Folgenden detailliert eingegangen.

4.2.1 Modell zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz von Steinhoff

Das Modell zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz von Steinhoff (2007) basiert auf der Annahme, dass „der Sprachgebrauch der Lerner mit zunehmender Schreiberfahrung an Wissenschaftlichkeit gewinnt“ (ebd.: 130). Der Höhepunkt der wissenschaftlichen Textkompetenzentwicklung ist der „*Common sense*“ der Wissenschaftskommunikation. Eine grundlegende Voraussetzung des Modells bildet die Annahme der lebenslangen Schreibentwicklung. Damit macht Steinhoff insbesondere auf die „späte“ Schreibentwicklung aufmerksam, die durch neue kommunikative Herausforderungen angetrieben wird. D.h. die Lerner müssen nach dem Schulabschluss ihre Schreibfähigkeiten bzw. Textkompetenzen aufgabenspezifisch und ihrem beruflichen Kontext entsprechend ausbauen (vgl. ebd.: 130f.). Im Falle eines Studiums und einer weiteren wissenschaftlichen Tätigkeit müssen sich die Schulabgänger und Studenten wissenschaftliche Schreibfähigkeiten in der Domäne aneignen.

Für die theoretische Bestimmung der Aneignungsprozesse greift Steinhoff auf das Modell des problemlösenden Handelns zurück. Wissenschaftlich Schreiben bedeutet auch „komplexe Probleme“ auf dem Weg zum domänentypischen Handeln lösen zu können. Bei der Bewältigung neuer Probleme erweitert der Lerner sukzessive seine Fähigkeiten, indem er über seine Lese- und Schreiberfahrung wissenschaftlicher Texte reflektiert. D.h. der Aneignungsprozess ist in diesem Sinne und im Sinne Piagets ein vom Lerner ausgehender Ausbau seiner Textkompetenzen im Zuge der Auseinandersetzung mit neuen Problemen. Der Lerner orientiert sich dabei an seinem sozialen Umfeld, an den bestehenden Verhaltensweisen der Domäne „Wissenschaft“, was bedeutet, dass der Lerner die Problemlösungsmittel aus den in der Domäne geprägten Mitteln rezipieren und sich zu eigen machen muss (vgl. ebd.: 133f.). Steinhoff weist auf die wichtige Rolle individueller

⁸³ Definition s. S. 53 der vorliegenden Arbeit.

Voraussetzungen der Lerner, vor allem der Motivation, im Aneignungsprozess hin. Er versucht die Leistungsunterschiede der Lerner sowie die Geschwindigkeit des Aneignungsprozesses u. a. durch die Art und Stärke der Motivation zu erklären (vgl. ebd.: 134).

Steinhoff nimmt an, dass die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz in Anlehnung an Piagets Theorie kognitiver Entwicklung nicht zufällig, sondern stufenförmig, von einfachen zu komplexen Strukturen verläuft, was die parallele Entwicklung verschiedener Strukturen bzw. Fähigkeiten nicht ausschließen soll (ebd.). Im Weiteren verwendet Steinhoff Elemente von Piagets Theorie im Sinne eines Denkmodells zur Beschreibung der Ontogenese. So wie die Äquilibration bei Piaget die treibende Kraft der kognitiven Entwicklung darstellt und durch Assimilations- und Akkomodationsprozesse charakterisiert wird, derart ist die Schreibeentwicklung als Suche nach dem Äquilibre, nach einem Kompromiss zwischen Assimilations- und Akkomodationsprozessen zu verstehen (vgl. ebd.: 136). Abhängig davon, welche Prozesse bei der Suche nach dem Gleichgewicht – einem „kontextadäquaten“ Sprachgebrauch – dominieren, werden unterschiedliche Verfahren der Problemlösung angewendet: die **Imitation** oder die **Transposition** (ebd.: 137). Wenn die Assimilationsprozesse dominieren, versuchen die Lerner neue Probleme mit bekannten Mitteln zu lösen, d.h. der beherrschte Sprachgebrauch wird auf die neue Situation transponiert. Der voruniversitär angeeignete Sprachgebrauch der Studienanfänger ist mehr oder weniger durch den Sprachgebrauch bestimmter nichtwissenschaftlicher Domänen geprägt, in diesem Fall durch die Domäne der Schule und des Journalismus. Überwiegen dagegen die Akkomodationsprozesse, versuchen die Lerner neue Verhaltensweisen zu imitieren, d.h. der wissenschaftliche Sprachgebrauch wird adaptiert, wenn auch „zunächst in unbeholfener Weise“ (ebd.: 138). D.h. die Schreiber können das Imitierte noch nicht angemessen verwenden bzw. es nur in „überzogener Weise“ (ebd.: 423) kontrollieren. Generell wird dem Imitationsphänomen ein hoher Wert beim Sprachenlernen zugewiesen (vgl. Aguado 2002; Feilke/August 1989: 324). Steinhoff vermutet, dass

es je nach Problemlösungstyp des Lerners eine unterschiedliche Gewichtung von Transpositions- und Imitationsverfahren gibt und dass der Erwerb entsprechend nicht strikt parallel oder sukzessiv erfolgt. Vielmehr greifen in der Entwicklung der Handlungsschemata immer wieder Assimilations- und Akkomodationsversuche ineinander. (Steinhoff 2007: 138)

Auf dem Weg zum wissenschaftlichen *Common sense*, zum Entwicklungsniveau der *kontextuellen Passung* sieht Steinhoff eine Zwischenstufe der Entwicklung vor – die **Transformation** (ebd.: 146f.). Hier versuchen die Lerner den nichtwissenschaftlichen Sprachgebrauch schrittweise in einen wissenschaftlichen zu transformieren. Das wissenschaftliche Ausdrucksspektrum wird mit zunehmender Schreiberfahrung aufgebaut,

wenn auch zunächst im quantitativen Sinne. Typische Begleiter dieser Entwicklungsstufe sind Ausdrucks- und Formulierungsbrüche beim Gebrauch der neuen Sprache. Laut Feilke kann dies zweierlei Gründe haben: Zum einen gelten solche Brüche als Symptome für „angewandte, aber unzureichend kontrollierte Schreibstrategien“, zum anderen als Hinweise „auf mögliche Entwicklungen und Lernprozesse“ (Feilke 1993a: 23). Für Steinhoff sind solche Divergenzen zum wissenschaftlichen Sprachgebrauch „Indikatoren für die Ausbildung einer praktischen Intelligenz im wissenschaftssprachlichen Handeln“ (Steinhoff 2007: 148). Der Stufe der Transformation folgt die **kontextuelle Passung** (ebd.: 148f.). Auf diesem Niveau schließen sich die Lerner „an den Usus der Wissenschaftskommunikation“ an, ihr Sprachgebrauch ist mit dem *Common sense* kompatibel. Wissenschaftliche Schreibprobleme werden nun wissenschaftlich gelöst.

Den kontextinadäquaten Sprachgebrauch der Novizen bezeichnet Steinhoff als „präkonventionell“, den kontextadäquaten Sprachgebrauch der Experten als „konventionell“. Der postkonventionelle Sprachgebrauch wird einer kleinen Gruppe von erfahrenen, erfolgreichen Wissenschaftlern zugewiesen, die über die Konventionen hinaus kommunikativ erfolgreich sind (vgl. ebd.: 138f.).

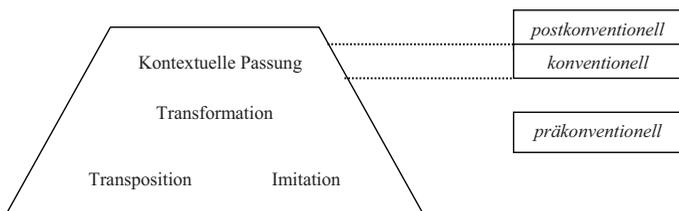


Abbildung 5: Modell zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz (Steinhoff 2007: 138)

Die an die theoretische Überlegungen angeschlossene empirische Untersuchung von Steinhoff versteht sich als eine korpusbasierte Produktanalyse und stützt sich dabei auf zwei Korpora: das „Studententexte-Korpus“ (StuKo) aus 296 studentischen Hausarbeiten verschiedener geistes- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen und das Expertentexte-Korpus (ExpKo) aus 99 Zeitschriftenartikeln deutschsprachiger Wissenschaftler der Fächer Linguistik, Literatur- und Geisteswissenschaft. Bei den Studenten handelt es sich um 72 deutsche Muttersprachler, die in verschiedenen Phasen ihres Studiums (Zeitspanne 1992-2004) Hausarbeiten in unterschiedlichen Fächern verfasst haben. Von jedem Studenten

liegen durchschnittlich 4,1 Arbeiten vor.⁸⁴ Ein drittes Korpus journalistischer Texte wird aus Vergleichszwecken hinzugezogen (ebd.: 151ff.).

Bei der Beschreibung des Sprachgebrauchs und der Schreibeentwicklung wurde auf fünf Funktionsbereiche wissenschaftlicher Texte fokussiert: Verfasserreferenz, Intertextualität, konzessive Argumentation, Textkritik und Begriffsbildung. „Als ‚Funktionsbereiche‘ werden Bereiche des domänentypischen Handelns bezeichnet, in deren Rahmen wissenschaftliche Ausdrücke und Prozeduren⁸⁵ bestimmte Funktionen erfüllen.“ (ebd.: 119) Dabei orientiert sich Steinhoff an den zwei wesentlichen Werten des wissenschaftssprachlichen Handelns: der *Intersubjektivität* und der *Originalität*. Die Funktionsbereiche *Verfasserreferenz*, *Intertextualität* und *konzessive Argumentation* sind zentral mit dem Wert der Intersubjektivität, die Funktionsbereiche *Textkritik* und *Begriffsbildung* mit dem Wert der Originalität verbunden (vgl. ebd.: 119f.).

Für die qualitative Analyse wurden aus den eben genannten Funktionsbereichen 76 (60 aus dem StuKo und 16 aus dem ExpKo) kurze für bestimmte Phänomene des Sprachgebrauchs und der Sprachentwicklung typische Textäußerungen ausgewählt. Die Textäußerungen aus dem ExpKo erfüllten den Kontrollzweck. Die ausgewählten Ausschnitte wurden hinsichtlich des Merkmals „Wissenschaftlichkeit“ ausgewertet. Der Schwerpunkt der Analyse lag auf den Aspekten der Form-, Handlungs- und Kontextcharakteristik der ausgewählten Äußerungen. Die Analyse der Textabschnitte wurde durch Einschätzungen von 14 Experten ergänzt. Die Aufgabe der Rater bestand in der Bewertung der Äußerungen auf der fünfstufigen Skala von „zweifelloos nicht wissenschaftlich“ bis „zweifelloos wissenschaftlich“ und in der Begründung der Bewertung in Form von kurzen Kommentaren (vgl. ebd.: 157ff.). Außerdem wurde beschreibende quantitative Vergleichsanalyse wissenschaftssprachlicher Phänomene beider Korpora durchgeführt.

Bei der Analyse ausgewählter Phänomene in allen fünf Funktionsbereichen konnte die aufgestellte Hypothese eines nicht zufälligen, überindividuellen Verlaufs des Erwerbs der wissenschaftlichen Textkompetenz bestätigt werden. Steinhoff hat so am Gebrauch wissenschaftlicher Sprache in studentischen Arbeiten den Entwicklungsprozess nachgezeichnet. Es konnte festgestellt werden, dass der wissenschaftliche Habitus erst mit zunehmender wissenschaftlicher Schreiberfahrung ausgebildet wird. Das Ergebnis lässt die

⁸⁴ Die individuelle Schreibeentwicklung wird zwar am Gebrauch einiger Ausdrücke hin und wieder thematisiert, jedoch nicht systematisch. Das Maßstab für die überindividuelle Schreibeentwicklung ist die Schreiberfahrung der Studierenden, hier repräsentiert durch die Reihenfolge verfasster Arbeiten - „xte Arbeit im Studium“ (vgl. Steinhoff 2007: 154f.).

⁸⁵ Unter wissenschaftlichen Textprozeduren werden „wissenschaftstypische, routinisierte Handlungen im Medium der Schrift“ (Steinhoff 2007: 129) aufgefasst.

anfänglichen Schwierigkeiten der Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben als unabdingbar, zum Entwicklungsprozess dazu gehörend erscheinen.

Bezüglich der Vorgehensweise von Steinhoff ist kritisch anzumerken, dass die Textkompetenzentwicklung grundsätzlich anhand der Schreibproduktanalysen erfolgte. Die Niveauzuweisung der Textkompetenz von Studierenden basierte zwar auf mehreren Experteneinschätzungen und Korpusvergleichen, die Betroffenenperspektive wurde aber nicht berücksichtigt. Problematisch schien auch die Beschreibung des imitativen Sprachgebrauchs, insbesondere dann, wenn die Imitationsversuche gelangen und somit auf der Produktebene nicht als solche erfasst werden konnten. Vor diesem Hintergrund bezeichnete Steinhoff selbst die lokalisierten sprachlichen Phänomene nur als Indizien für imitatives Verhalten und hält die Hinzuziehung zusätzlicher psycholinguistischer Daten z. B. mittels Lautes-Denken-Protokolle für sinnvoll (vgl. ebd.: 145). In der vorliegenden Studie wird die Niveaubestimmung der Kompetenz im Bereich der lexikalischen Textorganisation von internationalen Studierenden sowohl anhand der in der Forschung beschriebenen Indikatoren als auch anhand retrospektiver Daten⁸⁶ von Studierenden erfolgen.

4.2.2 Wissenschaftliches Formulieren nach Pohl

Parallel zu Steinhoff untersuchte Pohl (2007a) in seinen „Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens“ das wissenschaftliche Schreiben aus ontogenetischer Perspektive geleitet von der Annahme, dass

das wissenschaftliche Schreiben einem Entwicklungsprozess unterliegt, einem Prozess, in dem sich die Studierenden durch die Lektüre wissenschaftlicher Texte und durch ihre eigenen Schreibversuche nach und nach die Fähigkeit aneignen, wissenschaftliche Texte zu verfassen, einem Prozess, der vergleichbar anderen sprachlichen Erwerbsfeldern, wie zum Beispiel dem Erzählerwerb oder dem Schriftspracherwerb, Entwicklungszeit benötigt. (Pohl 2007a: 2)

Pohl betrachtete das Schreibproblem der Studierenden genauso wie Steinhoff nicht aus einer „defizitorientierten“, sondern aus einer „entwicklungsdifferenzierten“ Perspektive (ebd.: 3, 169). In sechs „Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens“ wurde die Entwicklung von Teilleistungen wissenschaftlichen Schreibens von drei Studierenden sowohl auf der mikrostrukturellen Ebene (wissenschaftliches Formulieren, wissenschaftliche Titel, wissenschaftliche Alltagssprache) als auch auf der makrostrukturellen Ebene (wissenschaftliches Einleiten, wissenschaftliche Intertextualität, wissenschaftliches Argumentieren) qualitativ untersucht. Die Studien basierten auf drei unterschiedlichen Teilkorpora, die sich einerseits aus jeweils vier Arbeiten (am Anfang –

⁸⁶ Genaueres zur methodischen Vorgehensweise s. Kap. 6.1.1 und Kap. 6.1.2.

in der Mitte – kurz vor dem Ende des Studiums – erste Staatsarbeit) von drei Germanistik-Lehramtstudierenden und andererseits aus experimentell erhobenen Schreibdaten (Lückentext, parodistische Einleitungstexte) zusammensetzen. Die Lückentexte wurden von 78 Studierenden unterschiedlicher Studienjahre sowie 7 Lehrenden aus dem philologischen Bereich ausgefüllt. Parodistische Einleitungstexte wurden von 53 Studierenden und 3 Lehrenden philologischer Fächer verfasst. Die Kombination quantitativer und qualitativer Daten erfolgte zum Vergleich sowie zur Modifikation der Ergebnisse (vgl. ebd.: 116). Die abgeleiteten Ergebnisse sollten jedoch, abgesehen vom Facettenreichtum der durchgeführten Analyse und der Einbeziehung unterschiedlicher Tätigkeitsbereiche des wissenschaftlichen Schreibens, wie Pohl selbst reflektierte, „aufgrund der schmalen Datengrundlage“ als Tendenzen bzw. Thesen verstanden werden, die empirischer Überprüfung bedürfen, aber auch Anknüpfungspunkte für künftige Erforschung ermöglichen sollen (vgl. ebd.: 487).

Von großer Signifikanz für das Anliegen der vorliegenden Untersuchung sind Pohls erste Studie „Wissenschaftliches Formulieren“, die dritte Studie „Wissenschaftliches Einleiten“⁸⁷ sowie die „Ontogenese textorganisierender Metakommunikation“⁸⁸ im Rahmen der letzten Studie „Wissenschaftliches Argumentieren“. Im Folgenden wird auf die Ergebnisse der genannten Untersuchungen detailliert eingegangen. In der Studie zur „Ontogenese wissenschaftlichen Formulierens“ wurde auf die experimentell erhobenen empirischen Daten der Lückentexte zurückgegriffen. Der Vergleich mit selbständigem wissenschaftlichem Schreiben wurde nicht an eigenständig erhobenen Texten, sondern am Korpusmaterial der oben präsentierten Untersuchung von Steinhoff (2007) vollzogen (vgl. Pohl 2007: 116).

Für die Beschreibung und Modellierung der Entwicklung studentischer Formulierungsfähigkeit entschied sich Pohl für die Methode des Lückentextes. Dass das Ausfüllen von Lücken mit dem selbständigen Verfassen eines Textes nicht gleich zu setzen ist, antizipierte Pohl gleich zu Beginn der Studie. Abgesehen davon deckte er deutliche Parallelen zur freien Textproduktion auf: die Suche nach Problemlösungen bezüglich der Textsorte, Textintention sowie Berücksichtigung inhaltlicher und sprachlicher Aspekte. Das Testdesign des Lückentextes maß demnach erstens die Verfügbarkeit über wissenschaftliche Ausdrücke, was nicht bedeuten sollte, dass die Probanden bei der

⁸⁷ Auf die Ergebnisse dieser Studie wird in Kapitel 5.2.1 eingegangen.

⁸⁸ Die Erkenntnisse dieser Studie wurden bereits in Kapitel 3.3 dargestellt.

selbständigen Produktion dieselben Formulierungen verwenden würden.⁸⁹ Zweitens maß der Lückentext das „Beurteilungsvermögen“ der Probanden über die Wissenschaftlichkeit unterschiedlicher Formulierungsoptionen (ebd. 177f.).

Bei der entwicklungsorientierten Auswertung der Lückeneinsetzungen unterschiedlicher Kohorten (1. Studienjahr, 3. Studienjahr, höhere Semester und Lehrende) leitete Pohl drei Erwerbsniveaus wissenschaftlichen Formulierens ab. Das erste präkonventionelle Erwerbsniveau *Approximation* zeichnet sich dadurch aus, dass die Schreiber nicht oder nur teilweise über eine adäquate Formulierung verfügen. Als Folge können defektive Formulierungen, alltagssprachliche, imitierte oder selbst konstruierte Formulierungen produziert werden. Pohl (ebd.: 199) betrachtet im Vergleich zu Steinhoff (2007) die Imitationsstrategie, der sich Studierende bei einem Formulierungsproblem bedienen und dabei Ausdrücke verwenden, die sie für besonders ‚wissenschaftlich‘ halten, als einen „Subtyp des konstruierenden Formulierens“. Die Imitationsstrategie bezieht sich in erster Linie auf die Ausdrucksseite⁹⁰ der Formulierung, die bei einer deutlichen inhaltlichen Intention mit verfügbaren sprachlichen Mitteln konstruiert wird (vgl. ebd.). Für diese Stufe ist eine hohe Anzahl an restringierten Ausdrucksvarianten charakteristisch, die im Zuge vielfältiger Formulierungsvorschläge bei Nichtverfügbarkeit einer Formulierung entstehen (vgl. ebd.: 193).

Auf dem zweiten konventionellen Erwerbsniveau (*Konsolidierung*) verfügen die Schreiber über akzeptable Standardformulierungen und einige Formulierungsalternativen. Das Formulierungsspektrum ist als relativ gering einzustufen. Auf dem Niveau der *Differenzierung* werden vorhandene Standardformulierungen im Rahmen der etablierten Konventionen erweitert und variiert. In diesem Sinne bezeichnet Pohl dieses Entwicklungsstadium als „postkonventionell“ (ebd. 194). Schreiber dieses Erwerbsniveaus verfügen nicht nur über mehr akzeptable Formulierungsvarianten, sie können „eine Formulierung in bestimmter Weise nuancieren oder mit ihr eine bestimmte Konzeptualisierung vornehmen“ (ebd.: 216).

Pohl wies mehrfach darauf hin, dass die drei Entwicklungsniveaus nicht in einem strikten Sinne als aufeinander folgende Entwicklungsstufen aufzufassen sind. Eine gewisse

⁸⁹ Dieser These soll in den Einzelfallstudien nachgegangen werden. Die Möglichkeit der Verwendung gleicher oder ähnlicher Ausdrücke im Lückentext und selbstständiger Produktion schließt Pohl nicht aus (vgl. Pohl 2007: 178).

⁹⁰ Pohl schließt nicht aus, dass einige Testpersonen adäquate Formulierungen nachahmen, ohne ihre Bedeutung sowie Distribution zu kennen (vgl. Pohl 2007: 199). Dies lässt sich jedoch sowohl im Lückentext als auch in der freien Textproduktion, also am Produkt, nicht beweisen. Denn „so lange der Formulierende eine angemessene ko- und kontextuelle Passung ‚trifft‘, bleibt eine imitierte Formulierung als Imitation unerkannt“ (ebd.: 200). In der vorliegenden Arbeit wird versucht, mittels der Retrospektion an dieses Phänomen heranzukommen.

„Erwerbslogik“ wurde jedoch in den quantitativen Ergebnissen vorgefunden (vgl. ebd.: 198, 201, 203). Der Entdeckung als „kontextuell-situativem Erwerbsvorgang“ kam dabei eine entscheidende Funktion zu: Sie eröffnet den Lernern „unterschiedliche Zugangs- oder Einstiegspunkte in den Erwerb“, die zu einem späteren Erfolg führen können. Neue Formulierungsoptionen wurden entdeckt, angestrebt, konstruiert bzw. imitiert und zu eigen gemacht (vgl. ebd.: 203). Die oben beschriebenen Entwicklungsniveaus sowie die dazugehörigen Entwicklungsphänomene, die anhand der Lückentextauswertung erzielt wurden, wiesen deutliche Gemeinsamkeiten mit den qualitativen Ergebnissen freier Textproduktion von Steinhoff auf. Allein das Phänomen der Formulierungskonstruktion ist im Modell von Steinhoff nicht vorhanden. Dies kann nach Pohl einerseits am Design des Lückentextes liegen: „Formulieren für die Lücke“ erfordere bei Nichtverfügbarkeit einer Formulierung verstärkt konstruktive Fähigkeiten. Andererseits wird angezweifelt, dass die Schreiber in der freien Textproduktion zu dieser Ausweichstrategie nicht greifen (vgl. ebd.: 213).

Wie bereits hingewiesen, stehen vergleichbare Untersuchungen des fremdsprachlichen Schreibens im akademischen Kontext noch aus. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird versucht, die Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz am Beispiel von TOA von ausländischen Masterstudierenden nachzuzeichnen. Aus der entwicklungspsychologischen Perspektive auf den Schreibprozess stehen folgende Fragen im Vordergrund des Forschungsinteresses:

- Wie verläuft der Erwerb von TOA bei ausländischen Studierenden im Vergleich zu deutschen Muttersprachlern?
- Welche Entwicklungsstufen (Niveaus) im Gebrauch von TOA werden im Laufe der Untersuchung erreicht?
- Welche didaktischen Konsequenzen können aus den Ergebnissen gezogen werden?

4.3 Wissenschaftliches Schreiben im interkulturellen Kontext

Allen oben dargestellten muttersprachlichen und fremdsprachlichen Textproduktionsmodellen wird die Ignoranz der Kulturspezifik des Schreibens vorgeworfen (vgl. Eßer 1997: 130). Die Komponente ‚Kultur‘, die in den letzten dreißig Jahren zum Gegenstand der zahlreichen Untersuchungen wurde, wird in keinem der Modelle berücksichtigt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie greifbar und modellierbar die

Kulturgeprägtheit des wissenschaftlichen bzw. akademischen⁹¹ Schreibens ist. In der Forschung gibt es bislang keine eindeutige Antwort auf diese Frage. Es besteht auch keine Einigkeit bezüglich der Definition und Operationalisierung des Begriffes ‚Kultur‘. Es würde zu weit führen, an dieser Stelle auf die definitorische Diskussion von ‚Kultur‘ einzugehen. Einige der empirischen Untersuchungen, die sich mit der Kulturgeprägtheit wissenschaftlichen bzw. akademischen Schreibens befassen, sollen hier jedoch skizziert werden, um auf deren Basis die Kulturspezifität des Schreibens im Rahmen der vorliegenden Studie berücksichtigen zu können.

Die Kulturspezifität von Kommunikationsverhalten wurde in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts angesichts der zunehmenden Internationalisierung und der daraus resultierenden Kommunikationsprobleme zu einem wichtigen Gegenstand der Forschungsdiskussion. Seit Anfang der 80er Jahre sind Themen wie ‚Interkulturelle Kommunikation‘, ‚Kulturspezifität von Lehren und Lernen‘, Kulturspezifität von Wissenschaftsstrukturen und sprachlichem Handeln‘ aus der fremdsprachlichen Diskussion nicht wegzudenken (vgl. Eßer 2000: 60f.). Die Pionierarbeit auf diesem Gebiet leistete Kaplan (1966).⁹² Er prägte auch den Terminus *Contrastive Retic*. In seiner Untersuchung von englischsprachigen Aufsätzen ausländischer Studierender beschäftigte er sich mit der Struktur und den Aufbaumustern von L2-Texten und verglich sie mit der Struktur der L1-Texte. Dabei fand er vier verschiedene Typen von Absatzmustern (= Gedankenmuster), die im Gegensatz zur englischen Linearität standen (vgl. Eßer 1997: 24f.). Kaplan ordnete sie den semitischen, orientalischen, romanischen und russisch-slawischen Sprachgruppen zu und deckte somit kulturspezifische Denkstrukturen auf (vgl. Kaplan 1988: 409). Das Ergebnis einer eindeutigen Zuweisung der Denkmuster zu einer Sprachgruppe wurde bei seinen weiteren Untersuchungen relativiert, alle Muster waren in jeder der vier Gruppen vorhanden, jedoch in unterschiedlichen Kommunikationssituationen mit unterschiedlicher Häufigkeit (vgl. Eßer 1997: 25).

Aufbauend auf den Ergebnissen von Kaplan untersuchte Clyne (1980) den Linearitätsgrad deutschsprachiger Texte und ordnete die deutsche Textstruktur zwischen den romanischen und russischen Strukturtyp ein (vgl. Eßer 1997: 26f.). Clyne erweiterte den Kulturbegriff

⁹¹ Ich halte es u. a. für angemessen das Schreiben im Studienkontext als „akademisch“ und nicht als „wissenschaftlich“ zu bezeichnen. Beim „wissenschaftlichen“ Schreiben handelt es sich um das wissenschaftliche Handeln von Experten, d.h. das Verfassen von Monographien und wissenschaftlichen Artikeln. Studierende sollen dagegen i.d.R. nicht für die Fachwelt schreiben, sondern zunächst schreiben lernen und sich dabei an den Normen wissenschaftlicher Textproduktion orientieren (vgl. Jakobs 1999: 173).

⁹² Kaplan, R.B. (1966): Cultural through patterns in inter-cultural education. In: Language Learning 16, 1-20.

von Kaplan durch eine soziokulturelle Komponente: „Unterschiede in den deutschen und australischen Textform werden nicht allein durch die Sprache oder Nationalzugehörigkeit, sondern durch die unterschiedlichen Bildungssysteme erklärt“ (Eßer 1997: 27). Clyne untersuchte und beschrieb als erster Unterschiede zwischen deutsch- und englischsprachigen Wissenschaftstexten (1984, 1987). Anhand von konkreten textstrukturellen Befunden⁹³ begründete Clyne (1987) die kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Ausdrucksformen durch unterschiedliche intellektuelle Stile sowie gesellschaftliche und historische Gegebenheiten einer Kultur.⁹⁴

Eßer (1997) führte anhand von dreißig Semester- und Examensarbeiten mexikanischer und deutscher Studenten eine kontrastive Textmusterbeschreibung der Textsorte ‚studentische schriftliche Arbeit‘ durch. Auf der Basis dreier kleinerer, in der Fremdsprache Deutsch verfasster Seminararbeiten mexikanischer Studenten untersuchte sie den Einfluss des eigenkulturellen muttersprachlichen Textwissens auf die fremdsprachliche Textproduktion. Dabei definierte Eßer Kultur als „ein für gesellschaftliche Gruppe geltendes Ensemble von gleichen selbstverständlichen Vorstellungen, Denkweisen und Gefühlen sowie von gleichen, selbstverständlichen und funktionalen Verhaltens- und Existenzformen“ (ebd.: 34). Zeitlich gesehen wurde Kultur als „das Ergebnis eines historischen Entwicklungsprozesses“ aufgefasst, wobei die Sprache das Instrument ist, welches der Kultur Ausdruck verleiht (vgl. ebd.). Eßer kam zunächst in ihren theoretischen Überlegungen zu dem Schluss, dass außertextuelle kulturbezogene Faktoren das Textmuster⁹⁵ einer Textsorte prägen, d.h. die Textmuster verschiedener Kulturen sind unterschiedlich. Dabei handelte es sich bei außertextuellen Faktoren um die Textsituation, den intellektuellen Stil sowie um die Textintention. In der empirischen Studie beschrieb Eßer das deutsche und mexikanische Textmuster studentischer Texte und bestätigte durch den Vergleich ihre theoretischen Annahmen. Eßer (1997) wie auch Hufeisen (2002) stellten in ihren Untersuchungen fest, dass das eigenkulturelle Textmusterwissen auf die fremdsprachliche Textproduktion, vor allem auf der Ebene der Textfunktion und des Textinhaltes, massiv übertragen wird, was zu ‚ungewöhnlichen‘ zielsprachlichen Texten führt (Eßer 1997: 123ff.).

⁹³ Auflistung der Befunde in Eßer 1997: 29f.

⁹⁴ Nach Galtung 1979, 1985 (s. Eßer 1997: 31) werden in der Wissenschaft vier verschiedene intellektuelle Stile unterschieden: sachsonischer, teutonischer, gallischer und nipponischer. Jeder der Stile ergibt sich aus der Art und Gewichtung von vier wissenschaftlichen intellektuellen Aktivitäten: der Paradigmenanalyse, der Thesenproduktion, der Theorienbildung und dem Kommentar über andere Intellektuelle.

⁹⁵ Textmuster wird als Kombination folgender textueller Charakteristika aufgefasst: Textinhalt, Textstruktur, Textstil und Textfunktion (vgl. Eßer 1997: 35, 53).

Die bereits in Verbindung mit klassifikatorischen Fragen dargestellten kontrastiven Untersuchungen von Kaiser (2002), Fandrych/Graefen (2002), Heller (2008) liefern weitere Hinweise auf spezifische Merkmale der jeweiligen Wissenschaftskulturen. Kaiser stellte in ihren Analysen studentischer Texte deutscher und venezolanischer Studierender neben einzelsprachlichen und fachspezifischen Unterschieden auch diskurstraditionelle und kulturelle Unterschiede fest. Kaiser geht sehr vorsichtig mit dem Begriff der kulturellen Geprägtheit wissenschaftlichen Schreibens um. Sie spricht von Diskurstraditionen, deren Herausbildung und Wandel die kulturelle Geprägtheit des Schreibens ausmachen (vgl. Kaiser 2002: 272ff.). Außerdem betont Kaiser, dass solche diskurstraditionellen Unterschiede wie beispielsweise die starke Präsenz des Autors oder der sparsame Umgang mit Quellen in venezolanischen Texten nicht nur auf bildungspolitische Zielsetzungen des Landes, sondern auf die konkreten Lern- und Schreibtraditionen an Schule und Hochschule, auf die Ausbildungssituation der Lehrer und die Verfügbarkeit von Texten und Quellen zurückzuführen sind (vgl. ebd.: 273). Auch Fandrych (2001) begründet nur einige wenige der ermittelten Unterschiede bei den Textkommentierungen in englischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln als kultur- bzw. traditionspezifisch. Er warnt vor voreiligen Entschlüssen, textuelle und sprachliche Unterschiede als kulturspezifisch zu bezeichnen, ohne dabei sprachliche und sprachtypologische Gründe in Betracht zu ziehen (vgl. ebd.: 375). Heller (2008) kommt in ihren sprachvergleichenden Studien von Textkommentierungen zu dem Ergebnis, dass die deutschsprachigen Autoren häufiger Textkommentierungen gebrauchen als die italienischen und dass die italienischen Autoren häufiger rückblickend kommentieren, während die deutschen antizipierende Verfahren bevorzugen (vgl. ebd.: 129). Die Frage, ob die festgestellten Unterschiede kulturspezifisch sind und auf die unterschiedlichen Traditionen der Textgestaltung in der deutschen und italienischen Wissenschaft zurückzuführen sind, lässt Heller (2008: 134) offen und begründet dies mit weiterem Forschungsbedarf.

Breitkopf/Vassileva (2007: 213f.) charakterisieren osteuropäische geistes- und sozialwissenschaftliche Artikel und stellen im Vergleich zur westlichen Schreibtradition Unterschiede in der rhetorischen Struktur und bei der Textgliederung fest: Osteuropäische Texte weisen zum einen eine lineare rhetorische Struktur auf und beziehen oft das Hintergrundwissen der Leser ein. Zum anderen fehlt den osteuropäischen Texten eine klare und überschaubare Gliederung, Kapitelüberschriften sind selten vorhanden. Weitere Unterschiede betreffen metadiskursive Konstruktionen (vergleichbar mit den hier untersuchten TOA) und den Umgang mit kritischen Äußerungen. Als typisch für

osteuropäische Wissenschaftler wurden die explizite Markierung des Themenwechsels („Wir gehen eigentlich nun zu unseren Beobachtungen zum Wortgebrauch über“), also mikro-textuelle metadiskursive Ausdrücke erklärt, die Verweise auf der Markoebene des Textes (TOA-Kategorien „Ankündigung der Arbeitsschritte“, „Rückverweise“) gab es dagegen selten. Ähnlichkeiten zwischen den beiden Wissenschaftsstilen wurden bezüglich der Präsenz des Autors im Text festgestellt. Die in der westlichen Tradition in den letzten Jahren anhaltende Tendenz zur Relativierung des „Ich-Tabus“, zumindest in textorganisierenden Textabschnitten, setzte sich auch in der osteuropäischen Wissenschaft durch. Formale Unterschiede bestanden in der Präferenz der „Wir-Form“, die sowohl den Autor als auch den Leser einschließt. D.h. für den russischen wissenschaftlichen Stil sind z. B. Konstruktionen wie „betrachten wir“, „schauen wir uns an“ charakteristisch (vgl. ebd.: 218). Solche Formen der Aufforderung (Horvativ), die auch im französischen und italienischen Wissenschaftsdiskurs häufig verwendet werden, treten in deutschen wissenschaftlichen Texten eher selten auf (vgl. Schwarze 2007: 193).

Wie schon Eßer (1997) schlussfolgert und Fandrych (2001) betont, reicht für die Beschreibung kultureller Geprägtheit von sprachlichen Formen eine linguistische Bestandaufnahme nicht aus. Die sprachlichen Charakteristika haben sich in jeder Kultur historisch gesehen über Jahrhunderte entwickelt und unterstehen auch jederzeit dem Einfluss der vorherrschenden Wissenschaftskonzeption – sind also sozial und historisch bedingt. Mit anderen Worten ist für die Beschreibung der kulturellen Geprägtheit von akademischen Texten neben rein sprachlichen Charakteristika die Einbeziehung sozialer Einflussfaktoren (Schul- und Hochschulsystem) sowie historischer Entstehungsfaktoren (Geistes- und Philosophiegeschichte) erforderlich (vgl. Eßer 1997: 93, 197). Im Hinblick auf den vorliegenden Untersuchungskontext kann daher festgehalten werden, dass es in dessen Rahmen nicht möglich ist, kulturspezifische Unterschiede und Verhaltensweisen beim Erwerb und Gebrauch zielsprachlicher TOA zu ermitteln. Es soll aber nicht bedeuten, dass die Komponente ‚Kultur‘ gänzlich außer Acht gelassen werden soll. Wie die dargestellten Untersuchungen zeigen, haben ausländische Studierende mit kultur- oder traditionsspezifischen Problemen, die sich aufgrund interkultureller Unterschiede zwischen der Wissenschaftssprache L1 und der L2 ergeben, zu kämpfen (vgl. Büker 2001: 173ff., hier nach Brandl 2010: 190). Mangelndes Textmuster- und Schreibkonventionswissen in der Zielsprache führt zu in der Schreibkultur der Zielsprache nicht akzeptablen Produkten. Daher wird hier bei der Analyse des TOA-Gebrauchs und vor allem bei der Analyse strategischen Verhaltens der Probandinnen versucht, auf mögliche Indizien für den eigenkulturellen Einfluss zu achten und sie zu analysieren.

5. Akademisches Schreiben im universitären Kontext

Warum spielt das Schreiben im universitären Kontext eine so wichtige und herausragende Rolle? Welche Ziele werden mit dem wissenschaftlichen Schreiben im Studium verfolgt? Welche Textarten gehören dem wissenschaftlichen Diskurs an, deren Bestandteile und Konventionen die Studierenden im Laufe ihres Studiums kennen lernen bzw. sich aneignen müssen? Auf diese Fragen wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

5.1 Stellenwert des Schreibens im Curriculum der universitären Ausbildung

Das Schreiben ist in universitären Curricula fest verankert. Es ist nicht möglich, insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften, ohne wissenschaftliche Schreibkompetenz erfolgreich zu studieren. Dass das Schreiben die zentrale Kompetenz der universitären Ausbildung bildet, ist eine Entwicklung des vorigen Jahrhunderts: Die Studierenden hatten früher meist keinen Zugang zu den Originalquellen ihres Faches, das Wissen wurde durch die Professoren mündlich überliefert (vgl. Kruse 2005a: 171). Zuvor war das Produzieren neuer Texte den Gelehrten vorbehalten, die Studenten durften nur über vorhandenes Wissen diskutieren bzw. das Wissen aus alten autoritären Schriften preisen. Mit der Erfindung des Buchdrucks und der Gründung zahlreicher wissenschaftlicher Zeitschriften⁹⁶ wurde die wissenschaftliche Kommunikation „explosionsartig“ in Gang gesetzt (vgl. ebd.: 172). Mit diesem neuen schriftlichen Diskursmedium entstanden neue Textsorten (Abstract, Rezension, Forschungsbericht) sowie „die noch heute gängigen Zitier- und Verweiskonventionen“ (ebd.). Die universitäre Lehre begann sich langsam an diesen schriftlichen wissenschaftlichen Diskurs anzuschließen. Nach der Humboldtischen Universitätsreform in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gewann das Verfassen wissenschaftlicher Texte für Studierende an Bedeutung und wurde zum unabdingbaren Curriculumsbestandteil (vgl. Kruse 2005b: 214f.). Die zentrale Idee der Humboldtischen Reform war die Entwicklung der Universität zu einem Ort, an dem Forschung und Lehre eine Einheit bilden. Als Produkt dieser Reformentwicklung des Studiums entstand das Seminar. Die Studierenden haben die Möglichkeit bekommen, mit den Professoren gemeinsam sowie durch die selbständige Arbeit in Bibliotheken ein Thema ihres Faches unter Einbeziehung von Originalquellen zu bearbeiten (vgl. ebd.). Bei dieser Unterrichtsform wurde das selbstständige Verfassen wissenschaftlicher Texte in den Mittelpunkt gestellt. Die bis dahin vorherrschenden

⁹⁶ Bis 1790 gab es in Deutschland bereits 470 allgemeinwissenschaftliche und 1200 wissenschaftlich spezialisierte Zeitschriften (Kronick 1976: 247, zit. nach Kruse 2005a: 172).

mündlichen Unterrichtspraktiken (*Lectio* und *Disputatio*) wurden dadurch abgelöst bzw. erweitert (vgl. ebd.: 127).

Seither wurden bis heute bzw. bis zur Bologna-Reform⁹⁷ als Leistungsnachweise in den Seminaren größtenteils schriftliche Seminararbeiten verfasst. Allerdings gab es damals und gibt es zurzeit disziplinspezifische Unterschiede. Wie die Untersuchung von Ehlich/Steets (2003) an der LMU zeigt, hat die Hausarbeit einen überdurchschnittlich hohen Wert als Leistungsnachweis vor allem in den Fächern Soziologie (100 % in Grund- und Hauptstudium), Recht (92 % bzw. 93 %), Theologie (89 % bzw. 94 %), Philosophie⁹⁸ (86 % bzw. 95 %) und Psychologie und Pädagogik (71 % bzw. 83 %). In den Wirtschaftswissenschaften werden 23 % der Leistungsnachweise im Grund- und 79 % im Hauptstudium, in der Mathematik 56 % im Grund- und 76 % im Hauptstudium für schriftliche Hausarbeiten vergeben. In der Medizin sowie in den Naturwissenschaften sind Seminararbeiten von geringer Bedeutung (9 % bzw. 14 % und 19 % bzw. 36 %). Wie aus den Ergebnissen abzulesen ist, steigt die Relevanz der schriftlichen Hausarbeit in ihrer Rolle als Qualifikationsnachweis im Hauptstudium. Im Hauptstudium kommen auch und in diesem Fall fachübergreifend die Abschlussarbeiten dazu. Diese Art der Überprüfung wissenschaftlicher Schreibkompetenz sowie der Wissensproduktion entstand ebenfalls im Zusammenhang mit dem Humboldtschen Bildungsideal: „Dass die Studierenden sich selbst auf ein Themengebiet spezialisieren und dort neues Wissen kreieren, ist erst mit den Seminaren zusammen entstanden“ (Kruse 2007a: 128). Es kann also festgehalten werden, dass die universitäre Schreibtradition sich in der Wissenschaftsgeschichte des 19. Jahrhunderts herausgebildet hat und auch heute an den deutschen Universitäten gepflegt wird.

Das Schreiben dient einerseits der Auseinandersetzung mit dem Fachwissen, d.h. die Studierenden eignen sich das Wissen an, indem sie wissenschaftliche Texte wie Mitschriften, Berichte, Referate, Seminar- und Abschlussarbeiten im Laufe ihres Studiums schreiben. Während dieser wissenschaftlichen Kommunikation wird vorhandenes Wissen vermittelt, diskutiert sowie neues Wissen geschaffen. „Wissenschaftliches Schreiben ist also nicht nur eine Form, Erkenntnisse darzustellen, sondern es ist auch ein Weg, Erkenntnisse zu gewinnen, zu sichten, zu vergleichen, zu ordnen, zu strukturieren und zu diskutieren.“ (Battaglia/Kruse 1998: 195) Dass das Schreiben als universitäre Lernart

⁹⁷ Eine umfangreiche Analyse der Auswirkungen der Bologna Reform auf das Schreiben liegt noch nicht vor.

⁹⁸ Die Sammelbezeichnung „Philosophie“ umfasst in der Untersuchung fünf Fakultäten: Geschichts- und Kunstwissenschaften, Philosophie, Altertumskunde- und Kulturwissenschaften, Sprach- und Literaturwissenschaft I und Sprach- und Literaturwissenschaft II.

bevorzugt wird, liegt daran, dass es im Vergleich zu anderen Lernformen viel Zeit, größere Aktivität und viel Handlungsautonomie erfordert (vgl. Kruse 2007b: 7). Kruse (ebd.) nennt vier wichtige Merkmale des Schreibens, die es zu einer effektiven Lernform machen:

- „Schreiben konfrontiert mit Problemen des Fachs“. Das Schreiben verlangt eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Wissen des Fachs als z. B. das Lesen. Beim Versuch, seine Gedanken in Sprache zu fassen, denkt man stets über die begriffliche, inhaltliche sowie argumentative Angemessenheit nach. Durch die Analyse des Fachwissens beim Schreiben wird häufig klar, welche Inhalte verstanden worden sind und welche weiteren Aktivitäten erfordern.
- „Schreiben fördert selbstständiges, kritisches Denken“. Schreib- und Denkprozesse verlaufen stets parallel. Die gefundenen wissenschaftlichen Erkenntnisse werden verarbeitet, strukturiert, hinterfragt und an das vorhandene Wissen angeknüpft. Auf diesem Wege entstehen oft neue Einsichten und wissenschaftliche Theorien.
- „Schreiben macht kreativ und zwingt dazu, einen eigenen Weg zur Darstellung eines Themas oder zur Lösung einer Fragestellung zu finden.“ Damit ist gemeint, dass beim Schreiben trotz der strengen wissenschaftlichen Konventionen ein eigenes Produkt entsteht, beim Lesen oder Zuhören dagegen sind nur der Gedankengang und der Handlungsablauf von anderen nachzuvollziehen.
- „Schreiben verbindet“. Das wissenschaftliche Schreiben verpflichtet zur Intertextualität. Während des Schreibens werden Bezüge zu anderen Texten und Autoren geschaffen und eigene Anteile in das Wissenschaftsnetz eingegliedert.

Das Schreiben stellt also nicht einfach eine Studienkompetenz dar, sondern wird „als Teil des kollaborativen Umgang [sic!] mit Wissen in einer Disziplin“ (Kruse 2007b: 5) angesehen.

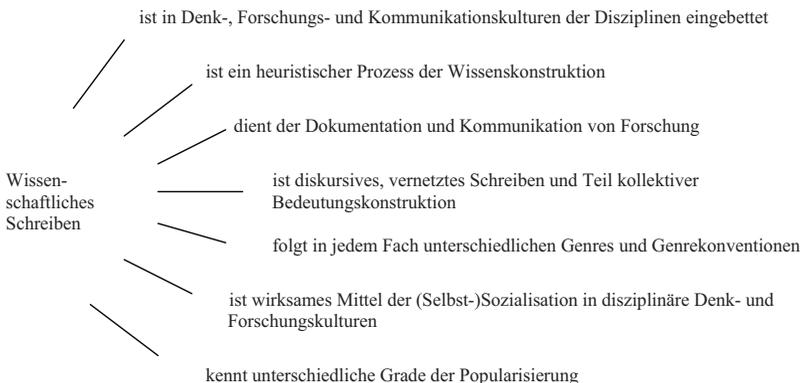


Abbildung 6: Paradigmatische Struktur des wissenschaftlichen Schreibens (Kruse 2007b: 5)

Andererseits wird im Studium „des Schreibens wegen“ geschrieben. Da die wissenschaftlichen Textsorten bestimmten Konventionen unterliegen, ist eines der Ziele im Studium, die Studierenden mit diesen Konventionen vertraut zu machen, wissenschaft-

liche Schreibkompetenz zu entwickeln, um weitere Wissenskommunikation auf einem angemessenen Niveau zu ermöglichen. Dabei wird nicht berücksichtigt, ob der Anschluss an den „echten“ Wissenschaftsdiskurs von den Studierenden angestrebt wird oder nicht. Da studentische Texte in der Regel nicht publiziert werden, haben sie dadurch den „Charakter von Trockenübungen“ (Battaglia/Kruse 1998: 196), was sie jedoch von den Konventionen des wissenschaftlichen Stils nicht befreit. In diesem Zusammenhang wird häufig der Doppelstatus studentischer Hausarbeiten diskutiert: sie werden gleichzeitig als Prüfungs- und Übungsform in der universitären Lehre angesehen (vgl. Ehlich 2003: 20f.; Kaluza 2009: 39; Pohl 2007: 27). Diese Tatsache ist wiederum dem Typus der Universität in Deutschland geschuldet, dem Ort, wo die Einheit der Lehre und Forschung angestrebt wird.

Einzelne wissenschaftliche Disziplinen gehen damit unterschiedlich um. Die Naturwissenschaftler z. B. ordnen beides nacheinander an, während in den Geisteswissenschaften Lernen und Forschen von Anfang an verbunden werden (vgl. Ehlich 2003: 14f.). Daraus ergibt sich logischerweise der Doppelcharakter der Hausarbeit, unlogisch bleiben dabei die Anforderungen, die an die Hausarbeit und somit an die Studierenden gestellt werden. Als Übungsform ist sie mit dem „Ideal“, also mit dem wissenschaftlichen Artikel gleichzusetzen, als Prüfungsform ist sie ihm untergeordnet. D.h. die Studierenden werden als professionelle Schreiber angesehen und oft auch als solche bewertet, trotz der wissenschaftlichen Fiktionalität des Seminarumfeldes – trotz des Scheinanlasses⁹⁹, was der Hausarbeit eben ihren Prüfungscharakter verleiht. Genau aus diesem Grund haben viele Studierende, besonders Studienanfänger, Probleme beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten. Sie sind noch keine Wissenschaftler, sondern sie versuchen nur, in ihre Rolle zu schlüpfen.

Bock spricht in diesem Zusammenhang von „Prüfungs- und Ausbildungsleistungen“ (2004: 5f.): Bei einer Hausarbeit als „Prüfungsleistung“ geht es vor allem um den Nachweis erworbener Kenntnisse bzw. um den Umgang mit erworbenem Wissen wie z. B. bei einer ‚Fall-Lösung‘. Bei einer „Ausbildungsleistung“ steht die Ausbildung bestimmter Fähigkeiten – in diesem Fall wissenschaftlicher Textkompetenz – im Mittelpunkt, also der Fähigkeit eine Hausarbeit schreiben zu können, die inhaltlich und formal der Domäne Wissenschaft entsprechen würde. In diesem Fall gilt eine Hausarbeit als eine Übungsform und keinesfalls als Nachweis der erworbenen Kenntnisse.

Wie bereits angedeutet, wird meist zwischen diesen zwei Leistungsarten nicht

⁹⁹ „Schreibanlass für den Studierenden ist im doppelten Sinne *Scheinanlass*.“ (Pohl 2007a: 29, Hervorhebung im Original)

unterschieden, wenigstens nicht explizit. Wenn sich auch viele Lehrende im Klaren sind, dass die wissenschaftliche Kompetenz erst im Laufe des Studiums entwickelt werden kann, behalten die schriftlichen Hausarbeiten weiterhin ihren Prüfungscharakter. Viele Prüfungsordnungen schließen die Möglichkeit der Überarbeitung einer nicht gelungenen Hausarbeit aus (vgl. Pohl 2010: 113). Dieses Phänomen könnte verschiedene Gründe haben: Die Betreuung der Arbeiten zwecks ihrer Verbesserung erfordert viel Zeit, was bei steigender Studentenzahl oft nicht möglich ist. Andererseits fühlen sich die Dozenten häufig nicht dazu verpflichtet, da die Betreuung schriftlicher Arbeiten als Aufgabe von Tutorien oder Einführungsveranstaltungen angesehen wird. Eine Ausnahme bilden die Proseminararbeiten, die im Wesentlichen ihren Übungscharakter beibehalten. An die Hauptseminararbeiten werden dagegen Anforderungen eines wissenschaftlichen Artikels gestellt.

5.2 Akademische Textsorten

Das Anliegen dieses Kapitels ist zusammenzufassen, welche Textsorten zu den wissenschaftlichen Texten in der universitären Ausbildung gehören, und zu zeigen, welche davon in der vorliegenden Untersuchung behandelt werden. In verschiedenen Phasen des Studiums werden je nach Anlass und Ziel verschiedene Texte verfasst: Mitschrift, Protokoll, Klausur, Exzerpt, Bericht, Rezension, Essay, Referat, Hausarbeit, Exposé und Abschlussarbeit. Während Mitschriften, Protokolle und Exzerpte oft für den Schreiber selbst zwecks Erinnerung geschrieben werden, sind für Klausuren, Berichte, Referate, Hausarbeiten und Abschlussarbeiten die Dozenten oder die Kommilitonen die Adressaten. An sich selbst adressierte Textsorten haben meist einen individuellen Charakter und ihr Zweck besteht darin, Inhalte einer Vorlesung, eines Vortrags, eines Seminars oder einer Literaturquelle festzuhalten. Inhalte fremdorientierter Textsorten sind dagegen für den Verfasser anfangs oft unbekannt und erfordern als Vorarbeit eine gründliche Beschäftigung mit dem Thema. Textorganisierende Ausdrücke, die den Gegenstand der vorliegenden Studie bilden, sind in den fremdadressierten Textsorten zu erwarten, da sie oft die Funktion der Vorausstrukturierung und Leserorientierung übernehmen (vgl. Kap. 3.3). Die Klausur stellt hier einen Ausnahmefall dar. Obwohl ihre Intention sich kaum von der eines Referates oder einer schriftlichen Arbeit unterscheidet, sieht die Struktur eines Klausurtextes anders aus. Dies hängt mit der Aufgabestellung (häufig mehrere Fragen) und der begrenzten Zeit zusammen (vgl. Bunting/Bitterlich/Pospiech 2006: 47). Was die Inhalte einer Klausur angeht, wird der Stoff einer Veranstaltung bzw. ein im Studium behandeltes Thema (Abschlussklausur)

abgefragt. Diejenigen Textsorten, die Elemente der Textorganisation aufweisen, werden im Weiteren im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen. Wie schon erwähnt, sind es vor allem Hausarbeiten (auch Abschlussarbeiten) und schriftliche Referate. Auch (Praktikums)Berichte ähneln in ihrer formalen Gestaltung¹⁰⁰ einer Hausarbeit und können somit textorganisierende Elemente enthalten. Auf diese für die Untersuchung relevanten Textsorten wird im Folgenden näher eingegangen. Die Hausarbeit als typische Textsorte studentischen Schreibens wird dabei ausführlicher behandelt.

5.2.1 Hausarbeit: Normen und Konventionen

Wie bereits angesprochen, wird ein großer Teil der Leitungsnachweise zumindest in den Geistes- und Sozialwissenschaften durch wissenschaftliche Seminararbeiten bzw. Hausarbeiten erbracht. D.h. die wissenschaftliche Hausarbeit ist die zentrale Textsorte studentischer Wissenschaftskommunikation.

*Die Seminararbeit ist – zumindest in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern – eine zentrale Aneignungs- und Trainingsform schriftlicher wissenschaftlicher Kommunikation. Sie bildet die didaktische Paralleltextart zum *Wissenschaftlichen Artikel*. Im Idealfall kann sie sogar als ein solcher ausgestaltet werden. (Ehlich 2003: 20, Hervorhebung im Original)*

Was die Terminologie angeht, werden die Begriffe „Seminararbeit“, „Hausarbeit“ und „Semesterarbeit“ häufig synonym verwendet. Die Bezeichnung „Hausarbeit“ weist auf den Ursprung des Wortes, also Ort des Verfassens hin, d.h. die Arbeit wird neben der sonstigen Vorbereitungsarbeit für das Seminar außerhalb der Institution Universität selbstständig angefertigt. „Seminararbeit“ dagegen betont ihre thematische Anbindung an ein Seminar, in dessen Rahmen sie entsteht. Der Terminus „Semesterarbeit“ weist auf die Situierung sowie Wichtigkeit dieser Arbeit am Ende des Semesters. Kruse/Battaglia (1998: 196) fassen alle im Studium relevanten Textsorten unter dem Oberbegriff „Hausarbeit“ zusammen. Die Unterscheidungskriterien sind dabei Erkenntnisfunktionen und die damit verbundenen inhaltlichen und formalen Eigenschaften. So können Qualifikationsarbeiten (Diplom-, Master- und Magisterarbeiten) auch unter dem Oberbegriff „Hausarbeit“ zusammengefasst werden. Die schriftliche Seminararbeit gilt hier, hierarchisch gesehen, als Vorstufe zum Verfassen einer Abschlussarbeit. In der vorliegenden Untersuchung wird der Begriff „Hausarbeit“ im engeren Sinne verwendet, andere studienrelevanten Textsorten werden separat behandelt und entsprechend benannt. Welche Textsorte als „Hausarbeit“ definiert wird und welchen Konventionen und Anforderungen diese Textsorte entsprechen soll, wird im Folgenden erörtert.

100 Bestandteile eines Berichts: Titel, Inhaltsverzeichnis, Abstract, Einleitung, Hauptteil, Ergebnisse, Kommentar und Ausblick (vgl. Bunting u. a. 2006: 32).

Steinhoff (2003) definiert die „Hausarbeit“ wie folgt:

Die Hausarbeit ist eine Übungsform wissenschaftlichen Schreibens und am Modell des wissenschaftlichen Artikels orientiert. Man erhofft sich von den Studenten im Normalfall eine wissenschaftliche Abhandlung zu einem sachlich komplexen, wissenschaftlich relevanten Thema, die bestimmte formale Merkmale aufweist, den Konventionen der Wissenschaftssprache gerecht wird und am Stand der Forschung orientiert ist. (Steinhoff 2003: 39)

Durch die Bezeichnung als Übungsform erhält die Hausarbeit den Status einer quasi-wissenschaftlichen Textsorte, die im universitären Kontext der Textsorte *Wissenschaftlicher Artikel* entspricht. Die Orientierung am wissenschaftlichen Artikel erfordert die Einhaltung bestimmter inhaltlicher und formaler Kriterien, d.h. eine studentische Hausarbeit ist genauso stark normiert wie ein wissenschaftlicher Artikel (Kap. 2.2). Inhaltlich wird von den Studierenden eine eigenständige wissenschaftliche Abhandlung eines fachrelevanten Themas erwartet. Im Masterstudiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel wird die inhaltliche Anforderung an eine schriftliche Arbeit folgendermaßen formuliert:

Durch das Anfertigen von schriftlichen Arbeiten sollen die Studierenden zeigen, dass sie instande sind, sich über ein Problem des Faches Deutsch als Fremdsprache ein selbständiges und wissenschaftlich begründetes Urteil zu erarbeiten und ihre Argumentation dazu klar zu entwickeln. Das Thema muss so beschaffen sein, dass es in der dafür vorgegebenen Zeit (in Absprache mit den Lehrenden) und in dem angegebenen Umfang (Hausarbeit 15-20 Seiten, Masterarbeit 80-90 Seiten) bearbeitet werden kann. (Richtlinien zur Anfertigung von schriftlichen Arbeiten im Masterstudiengang DaF/DaZ an der Universität Kassel, Anforderungen 1.3.1)¹⁰¹

Die formale Normierung der Hausarbeit bezieht sich sowohl auf den Aufbau als auch den wissenschaftlichen Sprachstil bis hin zu Zitier- und Verweiskonventionen sowie bibliographischen und typographischen Konventionen (vgl. Beinke/Brinkschulte/Bunn/Thürmer 2008: 7). In Bezug auf das Anliegen der vorliegenden Arbeit halte ich an dieser Stelle für wichtig, die typischen Bestandteile einer Hausarbeit darzustellen. Dies ist insofern wichtig, als die Hausarbeiten in ihrem Aufbau kulturspezifische Unterschiede aufweisen können (vgl. Mehlhorn 2009:116). Andererseits soll die Beschreibung der Bestandteile Aufschluss darüber geben, welche TOA-Kategorien in welchen der vorgestellten Textteile zu erwarten sind. Dies soll bei der Analyse des TOA-Gebrauchs in den Hausarbeiten von Studierenden eine Orientierungsgrundlage bilden.

Eine Hausarbeit enthält i.d.R. einen einleitenden, einen darstellenden und einen abschließenden Teil (vgl. Fischer/Moll 2002: 147). Zu den einzelnen Bestandteilen einer Hausarbeit zählen das Titelblatt, die Gliederung bzw. das Inhaltsverzeichnis, die Einleitung, der Hauptteil und der Schlussteil, ggf. der Anhang und das

¹⁰¹ http://www.uni-kassel.de/fb02/fileadmin/datas/fb02/Institut_f%C3%BCr_Deutsch_als_Fremd_und_Zweitsprache/DaF_Z/pdf/Masterstudiengang/Richtlinien_DaFZ.pdf, Zugriff Juni 2015.

Literaturverzeichnis. Das *Titelblatt* enthält noch keinen fließenden Text, die Angaben¹⁰² sowie ihre Reihenfolge werden meist vor der Institution vorgegeben. Das *Inhaltsverzeichnis* gibt die Gliederung der Arbeit wieder, zu jedem Gliederungspunkt, hier Kapitelüberschriften, wird die Seitenzahl angegeben. Die *Gliederung* soll die Schwerpunkte der Arbeit benennen, die Logik des Arbeitsaufbaus präsentieren und dem Leser eine erste Orientierungshilfe geben (vgl. Beinke u. a. 2008: 30f.). In einer *Einleitung* wird/werden

- in die /zu der Thematik der Arbeit ein- / hingeführt,
 - Ziele und Fragestellungen genannt,
 - inhaltliche Schwerpunkte gesetzt ,
 - das Thema eingegrenzt,
 - der theoretische Ansatz sowie die Methodik präsentiert,
 - die Datengrundlage erläutert (bei den empirischen Arbeiten),
 - die Hausarbeit in den Seminarkontext eingebettet,
 - der Aufbau der Arbeit dargestellt
- (vgl. Beinke u.a. 2008: 43; Mehlhorn 2009: 119).

D.h. in einer Einleitung wird zunächst der Gegenstand der Arbeit bzw. die Thematik der Arbeit dargestellt. Bei der Hinführung der Leserschaft zum Forschungsgegenstand kann seine Positionierung im aktuellen oder historischen, sozialen oder politischen Kontext hervorgehoben werden, außerdem kann auf ein Forschungsdesiderat hingewiesen werden. Neben der Darstellung des Gegenstandes und der Zielsetzung der Arbeit wird in der Einleitung der theoretische und/oder methodische Ansatz präsentiert. Außerdem ist, wie bereits oben bei der Beschreibung der Einleitung eines wissenschaftlichen Artikels erwähnt, ein Überblick über den Aufbau der Arbeit und die Vorgehensweise des Autors in einer Einleitung unerlässlich (vgl. Fischer/Moll 2002: 148).

Dies wurde auch von Pohl (2007) bei der Untersuchung der Struktur studentischer Einleitungstexte im Rahmen seiner „Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens“ bestätigt. Pohl adaptierte für seine Studie „Wissenschaftliches Einleiten“ (2007b) das „*CARS model*“ („Create a Research Space“) von Swales (1990: 137ff.), das anhand von 48 Artikeln der Natur- und Geisteswissenschaften für die englischsprachigen Einleitungen entwickelt wurde. Das dreiteilige funktionale Modell sieht drei *Moves*, von Pohl (2007b: 219) übersetzt als ‚Züge‘, vor, die in unterschiedlichen *Steps* („Schritte“) realisiert werden können:

¹⁰² Mögliche Titelblattinhalte s. Mehlhorn 2009: 117.

CARS model

Move 1 Establishing a territory

- Step 1 Claiming centrality and/or
- Step 2 Making topic generalization(s) and/or
- Step 3 Reviewing items of previous research

Move 2 Establishing a niche

- Step 1A Counter-claiming or
- Step 1B Indicating a gap or
- Step 1C Question-raising or
- Step 1D Continuing a tradition

Move 3 Occupying the niche

- Step 1A Outlining purposes or
- Step 1B Announcing present research
- Step 2 Announcing principal findings
- Step 3 Indication research article structure
(Swales 1990: 141)

Das „CARS“-Modell wurde von Pohl (2007a: 245; 2007b: 223) zwecks Interpretation der Ergebnisse aus der ontogenetischen Perspektive und unter Berücksichtigung besonderer Gestaltungsbedürfnisse deutscher geistes- und sozialwissenschaftlicher Einleitungstexte modifiziert und erweitert. Pohl geht von den drei Dimensionen wissenschaftlichen Einleitens aus, wobei er sich bewusst für den Begriff „Dimension“ und nicht „Zug“ oder „Schritt“ entscheidet, um keine lineare Abfolge vorzugeben (vgl. Pohl 2007a: 246). Alle drei Dimensionen können wie bei Swales durch unterschiedliche Optionen realisiert werden, wobei die Optionen so aufeinander gestaffelt sind, dass dies einen Vergleich „hinsichtlich ihrer rezipientenseitigen Leistung und hinsichtlich ihres produzentenseitigen Aufwandes“ (ebd.: 251) erlaubt:

Drei-Dimensionen-Modell

Dimension 1 (Gegenstandsbezug)

- a. Benennung des Themas/Gegenstandes
- b. Veranschaulichung/Beispiel
- c. Erläuterung (nähere Bestimmung)
- d. Evaluierung (besondere Wichtigkeit, Aktualität etc.)
- e. Fragestellung (Struktur/Logik des Gegenstandes)

Dimension 2 (Diskursbezug)

- a. Referenz auf/Zitat aus wissenschaftlicher Literatur
- b. Einordnung in Forschungsfeld/-zusammenhang
- c. Disziplinäre Einordnung (jenseits der Disziplin)
- d. Relevanz (Generalität, Zentralität, Desiderat etc.)
- e. Zielsetzung (Struktur/Logik des Forschungsdiskurses)

Dimension 3 (Argumentationsbezug)

- a. Ankündigung/Benennung des Vorhabens
- b. Explizite Eingrenzung der Untersuchung
- c. Angabe der Abschnitte des Hauptteils
- d. Argumentativ begründete Struktur des Hauptteils
- e. Angaben zur wissenschaftlichen Methodik
(Pohl 2007a: 249ff.)

Bei der ersten Dimension handelt es sich um die explizite Gegenstandsvorstellung, der Bezug zur wissenschaftlichen Literatur bzw. zum wissenschaftlichen Diskurs wird im Gegensatz zum Swales Modell erst in der zweiten Dimension realisiert. Pohl (2007a: 246) geht dabei davon aus, dass „sich der wissenschaftliche Beitrag letztlich nur vor dem Hintergrund eines wenigstens unterstellten oder angenommenen Wissenstandes ‚legitimieren‘ kann“. Der genannte Wissensbezug bei der ersten Dimension hat laut Modell folgende Realisierungsmöglichkeiten: explizite Akte des Benennens (Option a), genauere Charakterisierung des Gegenstandes (Optionen b und c), Markierung besonderer Relevanz des Gegenstandes oder der ausgewählten Fragestellung (Option d) und die Fragestellung¹⁰³ selbst (Option e) (vgl. Pohl 2007: 249f.).

Bei der zweiten Dimension wird der Bezug zum wissenschaftlichen Diskurs hergestellt. Die einfachste Möglichkeit ist dabei der Verweis auf wissenschaftliche Literatur oder ein Zitat aus dieser Literatur (Option a). Eine weitere Möglichkeit besteht in der Einordnung des Textes in einen bestimmten Forschungszusammenhang (Option b). Die Möglichkeit c wurde von Pohl aus den studentischen Texten abgeleitet: Diese Option wird möglich, wenn ein und derselbe Gegenstand von unterschiedlichen Disziplinen behandelt wird. Die Option d ist als Pendant zur Kategorie d der ersten Dimension zu sehen: Hier kann die Bedeutung des Gegenstandes innerhalb eines Diskurses oder in Bezug auf die Zielsetzung hervorgehoben werden. Mit der letzten Option e kann die Zielsetzung des Textes im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Diskurs ausformuliert werden. Die Fragestellung (1. Dimension, Option e) kann mit der Zielsetzung inhaltlich identisch sein (vgl. ebd.: 250f.).

Die dritte Dimension Argumentationsbezug, wobei Argumentation im weiten Sinne zu verstehen ist, unabhängig davon ob der Text im engeren Sinne argumentativ aufgebaut ist (vgl. ebd.: 246), beinhaltet die Vorgehensweise des Autors. Mit der ersten Option (a) wird dem Leser nur eine grobe Orientierung im Textgeschehen geboten, die durch die Beschränkungen der Untersuchung (Option b) oder durch die Erläuterung der einzelnen Abschnitte des Hauptteils (Option c) erweitert werden kann. Mit der Option d liegt der Schwerpunkt auf der argumentativen Begründung der Abfolge der Haupttextteile. Mit der Option e wird die zugrunde liegende wissenschaftliche Methode genannt, begründet und möglicherweise deren Einsatz diskutiert (vgl. ebd.: 251). Die Strukturelemente zur Realisierung dieser dritten Dimension bilden unter anderem den Gegenstand der

¹⁰³ Pohl weist darauf hin, dass die Fragestellung selbstverständlich nicht zwingend in Form einer Frage formuliert sein muss, andere übliche Realisierungsformen sind: „das Aufstellen einer These“ oder „das Entwerfen eines Erklärungsansatzes“ (Pohl 2007a: 250).

vorliegenden Untersuchung.

Wie bereits erwähnt, macht die Staffelung der Optionen innerhalb der Dimensionen einen Vergleich der Optionen möglich. Pohl fasst die jeweiligen Optionen ihrer Abstufung nach in einer Subkategorie zusammen:

	<i>Dimension 1</i>	<i>Dimension 2</i>	<i>Dimension 3</i>
a. Orientierung	Thema	Referenz/Zitat	Vorhaben
b. Konkretisierung	Beispiel	Forschungsfeld	Eingrenzung
c. Differenzierung	Erläuterung	Disziplinäre Einordnung	Abschnitte des Hauptteils
d. Motivierung	Evaluierung	Relevanz	Begründung des Hauptteils
e. Operationalisierung	Fragestellung	Zielsetzung	Methode

Tabelle 5: Die Realisierungsoptionen der Dimensionen wissenschaftlichen Einleitens (Pohl 2007a: 252)

Die Subkategorie a jeder Dimension stellt die einfachste Realisierungsmöglichkeit dieser Option dar, was den geringen Aufwand für den Autor und nur eine vage Orientierung für den Rezipienten bedeutet. D.h. die Realisierung einer Dimension nur durch die Option a ist einerseits unzureichend, andererseits kann die Option a entfallen bzw. sich aus den Optionen b oder c implizit ergeben. Im Gegensatz dazu enthalten die Subkategorien d und e die komplexesten Optionen und bilden das „wissenschaftliche Herzstück“ der jeweiligen Dimension (ebd.: 251f.).

Die behandelten Dimensionen mit ihren Subkategorien wurden von Pohl in einer qualitativen Studie auf studentische Texte angewendet. Es handelte sich dabei um jeweils vier Hausarbeiten inklusive der Staatsexamensarbeit von drei Studierenden der Geisteswissenschaften, die im Laufe ihres Studiums verfasst wurden. Zwei Einleitungstexte konnten mit dem Drei-Dimensionen-Modell nicht ausgewertet werden. Diese Einleitungen waren durch die persönlichen Erfahrungen motiviert, wiesen einen starken ich-Bezug auf und thematisierten die Entstehungsgeschichte des Textes in einem Seminarkontext. Darüber hinaus enthielten die beiden Einleitungstexte weder jene Strukturelemente, die den Gegenstands- oder Diskursbezug herstellen, noch die die Vorgehensweise des Autors erläutern (vgl. Pohl 2007a: 230f.). Pohl ordnete solche Einleitungen einem so genannten „Vorwort-als-Einleitung-Schema“ zu, da die aufgezählten Merkmale eher auf eine andere Textsorte – das Vorwort – anzuwenden seien. Das „Vorwort-als-Einleitung“ wurde dabei als ein ontogenetisches Phänomen aufgefasst, das nicht bei allen Studierenden auftritt, jedoch bei Erstsemestern häufig zu beobachten ist. Pohl bezeichnete diese Form des Einleitens als „Vorform im Erwerb“ und wies darauf hin, dass sie durch erklärende Maßnahmen von institutioneller Seite vermieden werden kann (ebd.: 236f.).

Bei der qualitativen Auswertung der übrigen Einleitungstexte stellte Pohl eine Tendenz zu

einer bestimmten Abfolge der Dimensionen im Erwerb fest. Aus der Perspektive des Erstauftretens in den Einleitungstexten ergab sich folgende Abfolge:

Gegenstandsdimension → Argumentationsdimension → Diskursdimension

In Bezug auf die qualitativ-textuelle Gewichtung der Strukturelemente wurde festgehalten, dass das Auftreten der Diskursdimension einen starken Ausbau der Argumentationsdimension induziert (vgl. Pohl 2007b: 240):

Gegenstandsdimension → Diskursdimension → Argumentationsdimension

Abhängig also von der Gewichtung der realisierten Strukturelemente der drei Dimensionen in den Einleitungstexten wurden vier Einleitungsverfahren unterschieden: „*Vorwort-als-Einleitung*-Schema“, „gegenstandsbezogene Einleitung“, „diskursbezogene Einleitung“ und „voll entfaltetes wissenschaftliche Einleitung“. Pohl beobachtete an den qualitativen Daten eine entwicklungsbedingte Tendenz zu folgender Staffelnung der Einleitungsverfahren:

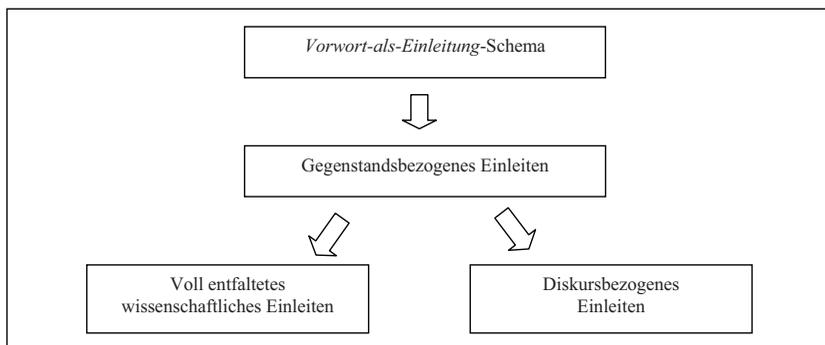


Abbildung 7: Die ontogenetische Staffelnung der Einleitungsverfahren nach Pohl (2007b: 241)

Zu Beginn des Studiums dominierte das gegenstandsbezogene Einleiten, die Dimension 2 trat gar nicht und die Dimension 3 deutlich unterrepräsentiert auf. Erst ab der dritten Arbeit wurde die Dimension 2 „überfallartig“ realisiert, während die Anteile der Argumentationsdimension kontinuierlich anwuchsen (entfaltetes wissenschaftliches Einleiten). Diskursbezogenes Einleiten wurde als „Sonderform“ des wissenschaftlichen Einleitens angesehen und als „*abstract-als-Einleitung*-Schema“ bezeichnet (ebd.: 239). In solchen Einleitungen wurde die Dimension 1 nicht realisiert, die Leser wurden in diesem Fall als „disziplinär vorgebildete ExpertInnen“ antizipiert (ebd.).

Die hier vorgestellten Entwicklungstendenzen wurden von Pohl quantitativ auf der Basis von 56 quasi-wissenschaftlichen Einleitungstexten kontrolliert. Die Auswertung der Parodientexte zeigte, dass die Anzahl der Einleitungstexte mit als angemessen geltenden

Dimensionskombinationen (diskursbezogenes und entfaltetes wissenschaftliches Einleiten) von 14 % bei den Erstsemestern auf 40 % bei den hohen Semestern anstieg. Pohl räumte jedoch ein, dass die alleinige Kombination einzelner Dimensionen mit „tatsächlichen Verfahren des Einleitens“ (Pohl 2007a: 285) nicht gleichzusetzen sei. Durch den Vergleich ausgewählter Parodientexte der Lehrenden und der Studierenden legte er die Vermutung nahe, dass Lehrende über bestimmte Schemata des wissenschaftlichen Einleitens verfügten, die sie „assimilativ“ auf unterschiedliche Situationen bzw. Schreibanlässe übertragen könnten. Studierende z. T. auch höherer Semester hingegen versuchten diese Schemata am Schreibauftrag nach der Aneignungslogik von Dimension 1 über Dimension 2 zu Dimension 3 zu „erschreiben“, die Textschemata wurden erworben (vgl. ebd.: 285ff.). Auf der Grundlage des dargestellten Drei-Dimensionen-Modells von Pohl lässt sich auf die in einer Einleitung zu erwartenden TOA-Kategorien schließen. Bei der Realisierung der ersten Dimension sowie bei der Zielsetzung der Arbeit innerhalb eines Diskurses (2. Dimension, Option e) ist die TOA-Kategorie „Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen“ zu erwarten. Die dritte Dimension erfordert die Verwendung der Ausdrücke der Kategorien „Erläuterung des Vorhabens“ und „Zur Textstruktur“. Außerdem soll die erwerbsbedingte Abfolge unterschiedlicher Einleitungsverfahren bei den Einzelfallanalysen der vorliegenden Studie berücksichtigt werden. Unterschiedliche Dimensionspräferenzen und -kombinationen sowie die Beschaffenheit ihrer Realisierungsformen (argumentativ begründet oder nicht)¹⁰⁴ können als Indizien für die entsprechende Entwicklungsstufe¹⁰⁵ wissenschaftlicher Textkompetenz im Bereich der Textorganisation interpretiert werden.

Während die Einleitung in der Regel ein eigenständiges Kapitel bildet, das nicht weiter unterteilt wird, besteht der *Hauptteil* dagegen aus mehreren Kapiteln und stellt den Kern der Arbeit dar. Die inhaltliche Gestaltung des Hauptteils hängt mit dem Hauptanliegen einer Hausarbeit zusammen. Kruse/Battaglia unterscheiden zwischen expositorischen Texten, Literaturberichten, Erörterungen, Kommentaren, Literaturinterpretationen, Falldarstellungen oder -analysen als möglichen Hausarbeitarten (vgl. Kruse/Battaglia 1998: 197f.). Abgesehen davon, welche Arbeit verfasst wird, wird als Leistung eine eigenständige Aufbereitung eines Themas erwartet. Mögliche Tätigkeiten bzw. daraus resultierende Kapitel können wie folgt bezeichnet werden:

¹⁰⁴ Vgl. Kap. 3.3.

¹⁰⁵ Das Modell „Wissenschaftliches Formulieren“ von Pohl (2007a: 192), s. a. Kap. 4.2.2 der vorliegenden Arbeit.

- Literaturanalyse zum Thema
 - Abhandlung der zentralen Fragestellung(en)
 - Begriffsbestimmungen/Definitionen
 - Darstellung der Ergebnisse
 - Diskussion der Ergebnisse
 - Eigenständige Argumentation
- (vgl. Beinke u. a. 2008: 34)

Dementsprechend sind im Hauptteil die TOA-Kategorien „Überleitungen und Anknüpfungen“, „Verständnissicherung“, „Datenintegration“, „Metakommunikation“ insbesondere in den Unterkategorien „Zur Terminologie“ und „Meinungsausdruck“ sowie „Ankündigung der Arbeitsschritte“ und „Rückverweise“ in einer Überleitungsfunktion zwischen einzelnen Kapiteln zu erwarten.

Eine Hausarbeit wird in der Regel mit einem *Schlusskapitel* abgeschlossen. Es bildet zusammen mit der Einleitung einen zusammenhängenden Rahmen für die Arbeit. Im Schlusskapitel werden Ergebnisse zusammengefasst und in Bezug auf die in der Einleitung gestellten Ziele präsentiert (vgl. Beinke u. a. 2008: 49; Mehlhorn 2009: 120). Folgende Fragen können dabei beantwortet werden:

- Welche Ergebnisse wurden erzielt?
- Welche Methoden waren dabei erfolgreich, welche nicht?
- Auf welche Fragen konnte trotz der Bearbeitung in der Seminararbeit keine Antwort gefunden werden?
- Warum war es im Rahmen der Arbeit nicht möglich, diese Fragen zu beantworten?

Das Schlusskapitel kann durch eine Schlussfolgerung oder einen Ausblick ergänzt werden. Die Schlussfolgerung bzw. das Fazit wird aufgrund eigenständig gewonnener Ergebnisse gezogen, letztere werden in den wissenschaftlichen Diskurs eingeordnet. Im Ausblick werden Desiderata genannt, vorsichtige Prognosen und Vorschläge für weitere Forschungen gemacht (vgl. Beinke u. a. 2008: 51ff.; Mehlhorn 2009: 120). Aus den genannten Inhalten einer Zusammenfassung ergeben sich folgende zu erwartende TOA-Kategorien: „Verständnissicherung“, vertreten durch die Unterkategorien „Zusammenfassen“ und „Schlüsse ziehen“, „Metakommunikation“ in den Unterkategorien „Selbsteinschätzung von Text und Autor“ sowie „Meinungsausdruck“.

5.2.2 Referatsausarbeitung

Dem Referat als einer schriftlichen Arbeit geht in der Regel eine mündliche Präsentation voraus. In Seminaren, die auf Referaten basieren, können bzw. müssen Studierende zu einem Themenbereich einen Vortrag halten. Dadurch wird unter Expertenaufsicht

Fachwissen an die Mitstudierenden vermittelt. Die Vortragenden müssen eigenständig¹⁰⁶ eine Literaturrecherche durchführen, die für den ausgewählten Thementeil relevanten Inhalte analysieren, zusammenfassen und vor Publikum präsentieren bzw. erläutern. Das Vortragen bzw. Vermitteln von Wissen ist in diesem Fall eine wichtige wissenschaftliche Kompetenz¹⁰⁷, reicht aber alleine für die Benotung nicht aus. Neben der mündlichen Präsentation wird von Studierenden meist eine schriftliche Ausarbeitung des Präsentierten erwartet. In diesem Fall ist eine bloße Verschriftlichung des Vortrages nicht hinreichend. Je nach Aufgabenstellung wird eine kritische Behandlung der Inhalte oder auch ihre Einbindung in die Seminarthematik erwartet. Der Seitenumfang bei der Referatsausarbeitung beträgt oft ca. ein Drittel der verlangten Seitenzahl einer Hausarbeit. Die schriftliche Ausarbeitung soll auch den formalen Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens entsprechen. In die Note gehen in der Regel, jedoch institutionsabhängig, sowohl der Vortrag als auch die Verschriftlichung zu gleichen Teilen ein. Referate können auch beispielsweise durch eine Themenerweiterung zu Hausarbeiten ausgearbeitet werden. Der Aufbau und die Bestandteile eines verschriftlichen Referates sind mit denen einer Hausarbeit vergleichbar.

5.2.3 (Praktikums)Bericht

Ein Bericht entsteht auf der Grundlage eigener Erfahrungen bzw. eigener Beobachtungen, die in einer möglichst objektiven Form verschriftlicht werden. Das Ziel des Berichtes ist eine umfassende Beschreibung eines Geschehens oder eines Ereignisses denjenigen zu geben, die daran nicht beteiligt waren. Daher können Berichte auch Beschreibungen persönlicher Reflexionen über Ereignisse enthalten. Die Bestandteile eines Berichtes sind:

- Titel
 - Inhaltsverzeichnis
 - Abstract (Berichtsinhalt auf einer Seite zusammengefasst)
 - Einleitung (von den W-Fragen geleitete Hinführung zum Thema)
 - Hauptteil (unterteilt in Kapitel; hier werden Aspekte detailliert beschrieben, Fakten genannt, Methoden diskutiert)
 - Ergebnisse (Schlussfolgerungen werden deutlich hervorgehoben, Zahlen werden mit Hilfe von Grafiken veranschaulicht)
 - Kommentar (Beschreibung der Bedeutung der Ergebnisse, evtl. Bezugnahme auf andere Untersuchungen)
 - Ausblick (zusammenfassende Bewertung und Beurteilung der Ergebnisse, Perspektive auf folgende Arbeiten)
- (Bünting u. a. 2006: 32)

¹⁰⁶ Die Lehrperson steht in der Regel bei Fragen nach der Themenbegrenzung, Literaturempfehlung, Begrenzung der Präsentationsinhalte zur Verfügung.

¹⁰⁷ Eine ausführliche Behandlung der Textsorte ‚mündliches Referat‘ sowie seine Behandlung im universitären Lehr-Lern-Diskurs bietet Guckelsberger (2005).

Im Rahmen eines Praktikumsberichtes wird auf das Praktikumsgeschehen und auf die vor dem Praktikumsbeginn gestellten Fragen fokussiert. Im Mittelpunkt der Beschreibung kann auch ein bestimmter Aspekt stehen, der schwerpunktmäßig beobachtet wurde (vgl. Bunting u. a. 2006: 32). Da ein Praktikumsbericht in erster Linie ein wissenschaftlicher Text ist, ist hier auch ein Bezug zwischen der erlebten Praxis und wissenschaftlichen Theorie herzustellen. Daher ist in einem (Praktikums)bericht abhängig von der eigenen Fragestellung die Verwendung derselben TOA-Kategorien wie in einer Hausarbeit möglich. Wie eine punktuelle Analyse der Berichte im ExpKo jedoch zeigte, enthält diese Textsorte i.d.R. weniger TOA als ein wissenschaftlicher Beitrag¹⁰⁸. Dies resultiert vermutlich aus dem zum Teil beschreibenden Stil. Andererseits werden die inhaltlichen Schwerpunkte durch die Darstellung eigener Erfahrungen und eigener Reflexion darüber anders als bei einem wissenschaftlichen Beitrag gelegt, was sich auf die Häufigkeit der Verwendung einiger TOA-Kategorien auswirkt.

5.3 Zusammenfassung

Die deutsche universitäre Schreibtradition hat sich in der Wissenschaftsgeschichte des 19. Jahrhunderts herausgebildet und wird bis heute insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften gepflegt. Das Schreiben bildet einerseits die zentrale Form des Wissenserwerbs an der Universität. Andererseits wird im Studium „des Schreibens wegen“ geschrieben. Daraus ergibt sich der Doppelcharakter universitärer Textsorten, die gleichzeitig als Übungs- und Prüfungsleistungen angesehen werden. Die Hausarbeit gilt zumindest in den Geistes- und Sozialwissenschaften als die zentrale Textsorte studentischer Wissenschaftskommunikation. Die Orientierung am wissenschaftlichen Artikel erfordert die Einhaltung bestimmter inhaltlicher und formaler Kriterien, d.h. eine studentische Hausarbeit ist genauso stark normiert wie ein wissenschaftlicher Artikel (Kap. 2.2). Die Normierung bezieht sich sowohl auf den Aufbau als auch den wissenschaftlichen Sprachstil bis hin zu einzelnen TOA, die in bestimmten Bestandteilen erwartet werden. Der Aufbau und die Bestandteile von anderen akademischen Textsorten wie schriftliche Referatsausarbeitung oder Bericht sind mit denen einer Hausarbeit vergleichbar. Die Häufigkeit der TOA-Verwendung sowie die Verteilung einzelner TOA-Kategorien können jedoch in Abhängigkeit von der Textintention und den inhaltlichen Schwerpunkten je nach Textsorte variieren.

¹⁰⁸ Die Berichte sind im ExpKo durch ein Memo gekennzeichnet.

Teil II: Empirische Untersuchung

6. Methodische Vorgehensweise

Die vorliegende Untersuchung ist dem qualitativen Forschungsansatz zuzurechnen. Im Folgenden werden zunächst die Grundprinzipien und Ziele der qualitativen Forschung dargestellt. Anschließend wird die Angemessenheit der Methodenwahl hinsichtlich des Erkenntnisinteresses diskutiert. Zum Schluss wird auf die im Rahmen der Studie eingesetzten Datenerhebungsinstrumente detailliert eingegangen.

6.1 Qualitativer Forschungsansatz

Qualitative Forschung ist vor allem durch eine starke Orientierung am Alltagsleben und/oder am Alltagswissen der Beteiligten gekennzeichnet. Dementsprechend werden qualitative Daten in ihrem natürlichen Kontext erhoben und interpretiert. Neben der Kontextualität spielen die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten eine wichtige Rolle (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2012: 23). Weitere wichtige Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis sind reflexives Handeln des Forschers als „Bestandteil der Erkenntnis“, das Prinzip der Offenheit und das Verstehen als Erkenntnisprinzip (vgl. ebd.: 23ff.). Während die quantitative Forschungsrichtung eher auf das „Erklären“ ausgerichtet ist, versucht der qualitative Forschungsansatz die Perspektive der Untersuchten zu „verstehen“ d.h. nachzuvollziehen und zu rekonstruieren (vgl. Bortz/Döring 2006: 301). Die naturalistischen Methoden der qualitativen Forschung eignen sich besonders gut für wenig erforschte Wirklichkeitsbereiche und Zusammenhänge sowie für die Hypothesenformulierung für weitere stärker standardisierte Untersuchungen (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2012: 25).

In der vorliegenden Untersuchung wird das Generieren von Hypothesen angestrebt. Dies geschieht auf der Basis von studentischen schriftlichen Produkten und insbesondere von Aussagen der Probanden bezüglich ihrer Produktionsprozesse. D.h. bei der hier praktizierten explorativ-interpretativen Vorgehensweise wird die Außenperspektive des Forschers durch die Binnenperspektive der Beteiligten ergänzt (vgl. Caspari/Helbig/Schmelter 2007: 499). Die Untersuchung ist longitudinal angelegt. Schreibprodukte sagen wenig darüber aus, welche Prozesse ihnen jeweils vorausgegangen sind. Da in der vorliegenden Untersuchung Entwicklungsprozesse untersucht werden, war hier die Durchführung einer longitudinalen empirischen Untersuchung unabdingbar. Die Tatsache, dass die schriftlichen Produkte der Probandinnen in ihrem natürlichen Umfeld entstehen und ihre Zeit benötigen, war ausschlaggebend für das longitudinale Forschungsdesign. Die

Studie soll zur Klärung beitragen, wie sich die wissenschafts-sprachliche Kompetenz von ausländischen Studierenden im Rahmen ihres Masterstudiums an einer deutschen Universität entwickelt. Das Augenmerk liegt dabei auf dem Erwerb von textorganisierenden Ausdrücken und deren Gebrauch in wissenschaftlichen Arbeiten.

Den Ausgangspunkt qualitativ angelegter Untersuchungen bilden häufig Einzelfallstudien. In einem weiteren Schritt werden die Fälle in Relation zueinander gesetzt bzw. zusammengefasst (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2012: 23). Einzelfälle sind auch der Kern der vorliegenden Untersuchung. Das Ziel der jeweiligen Einzelfallanalyse ist die Rekonstruktion der Entwicklung eines Teils der Textkompetenz – der Textorganisation – jedes einzelnen Probanden und die anschließende Zusammenfassung der Ergebnisse zwecks Hypothesengenerierung. Die Rekonstruktion der Entwicklung im Rahmen eines Einzelfalls erfolgt anhand von Texten der Probanden (Lückentexte, schriftliche wissenschaftliche Arbeiten, Retrospektionen). Texte bilden häufig die Arbeitsgrundlage in der qualitativen Forschung, schließlich ist die qualitative Forschung „eine Textwissenschaft“ (ebd.: 24).

6.1.1 Daten- und Methodentriangulation

Qualitative Forschungsansätze zeichnen sich durch ihre Komplexität aus (vgl. Aguado 2009: 16). Dies ist zum einen durch die holistische Herangehensweise an den Gegenstand und zum anderen durch die schon angesprochene Reflexivität der Beteiligten zu erklären. So liegt qualitativen empirischen Studien häufig einen Mehrmethodenansatz zugrunde. Die *Triangulation* ist zu einem grundlegenden Prinzip der qualitativen Forschung geworden. Das Ziel der Methoden-Triangulation kann jedoch je nach Fragestellung und Untersuchungsdesign unterschiedlich sein: Sie kann als Validierungsstrategie einerseits oder als Verfahren zur Gewinnung facettenreicher Einsichten in den Untersuchungsgegenstand andererseits verwendet werden (vgl. ebd.: 16f., Flick 2008: 311, Kelle/Erzberger 2008: 308). Das Konzept der Triangulation wurde ursprünglich in der quantitativen Methodenlehre entwickelt. Dort sollte der Einsatz unterschiedlicher Messverfahren zur Untersuchung ein und desselben Gegenstandes die gewonnenen Untersuchungsergebnisse gegenseitig validieren (vgl. Kelle/Erzberger 2008: 303). Dabei wurde außer Acht gelassen, dass jede Methode theoretisch unterschiedlich begründet ist und noch wichtiger, dass sie den Untersuchungsgegenstand auf eine andere spezifische Weise konstituiert und möglicherweise unterschiedliche Aspekte des Gegenstandes erfasst, so dass dies nicht zur wechselseitigen Validierung führen kann (vgl. Aguado 2009: 17; Flick 2004: 18; 2008: 310f.). Nachdem die Verwendung der Triangulation als

Validierungsstrategie stark kritisiert wurde, wurde diese Auffassung von einem anderen heute insgesamt bevorzugten Konzept von Triangulation abgelöst. Demnach wird die Triangulation als Strategie, „zur Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten durch die Erweiterung von Perspektiven auf den untersuchten Gegenstand“ (Flick 2004: 102) gesehen. D.h. unterschiedliche Methoden werden nicht mehr zum Zwecke der gegenseitigen Validierung, sondern gegenseitigen Ergänzung eingesetzt.

Die vorliegende Untersuchung sieht ein mehrmethodisches Vorgehen vor. Die Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz am Beispiel der Textorganisation wird in erster Linie in der freien Textproduktion untersucht und durch die Analyse der Lückentexteinsetzungen ergänzt. Im Sinne einer Datentriangulation handelt es sich um die in der Untersuchungssituation produzierten Daten (Lückentexte) und zum anderen um die Daten, die nicht für die Zwecke der Forschung erstellt wurden (schriftliche Texte). Die Erhebung mittels Retrospektionen hat zum Ziel, die subjektive Perspektive der Untersuchten in die Analyse ihrer Textkompetenz miteinzubeziehen und die dabei eingesetzten Strategien zu ermitteln. Das Abschlussinterview dient der Vertiefung der Erkenntnisse über die Entwicklung der Textorganisation und der Erweiterung der Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand durch die Einbeziehung von Informationen aus dem universitären Umfeld der Probandinnen (Vorbereitungskurse, Probleme, Wünsche).

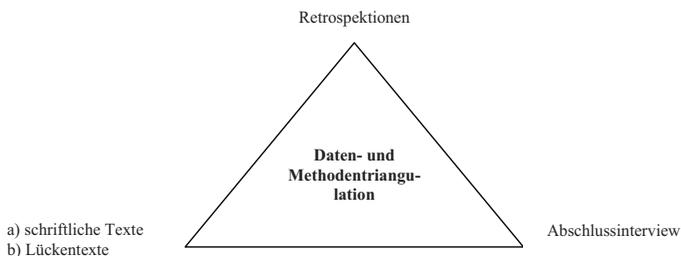


Abbildung 8: Daten- und Methodentriangulation im Rahmen der vorliegenden Studie

Eine andere Form der Triangulation – Investigator-Triangulation¹⁰⁹ – wird zum Teil bei der Datenauswertung realisiert. Auf die Auswahl der Forschungsmethoden und ihre Angemessenheit bezüglich des untersuchten Gegenstandes wird im Folgenden ausführlicher eingegangen.

¹⁰⁹ Investigator-Triangulation wird häufig in der Phase der Datenauswertung angewendet, „um subjektive Sichtweisen der Interpreten zu erweitern, zu korrigieren oder zu überprüfen“ (Flick 2008: 312). Zu diesem Zweck wurden bei der Bewertung der Lückentexteinsetzungen sowie der ausgewählten Textbeispiele drei muttersprachliche Rater eingesetzt. Anderenfalls wurde auch zwecks Validierung einer Bewertung auf das DWDS zurückgegriffen.

6.1.2 Datenerhebungsinstrumente

Im Rahmen der Studie wurden folgende Erhebungsinstrumente eingesetzt:

1. Fragebogen – schriftliche Befragung
2. Lückentext – schriftliches Formulieren
3. Schriftliche Texte – Textanalyse in Bezug auf TOA
4. Retrospektion
5. abschließendes Interview

6.1.2.1 Fragebogen

Der Fragebogen sollte neben den biographischen Daten (Name, Alter, Herkunftsland, Muttersprache) Auskunft darüber geben, wie lange und in welcher Umgebung die Probanden die deutsche und weitere Fremdsprachen gelernt bzw. erworben haben und welche Erfahrungen sie auf dem Gebiet des wissenschaftlichen Schreibens in diesen Sprachen gesammelt haben. Dabei wurde in Form von geschlossenen Fragen nach der Selbsteinschätzung der eigenen fremdsprachlichen Kompetenz, nach dem Studium im Heimatland (Ort, Dauer, Schwerpunkt, Abschluss) und in Deutschland (Fach, Dauer) gefragt. Die Selbstbeurteilung der eigenen fremdsprachlichen Kompetenz erfolgte auf einer fünfstufigen Skala von 1 (sehr hoch, fast muttersprachlich) bis 5 (sehr niedrig, Anfänger). Bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens wurden Fragen nach den Erfahrungen im Heimatland (verfasste Textsorten/Sprache) und in Deutschland (studienvorbereitende bzw. -begleitende Maßnahmen, verfasste Textsorten) gestellt. Das dafür eingesetzte Formular findet sich im Anhang (S. 65f.). Ausführliche sprachlernbiographische Daten wurden dem Praktikumsbericht und zwar dem Textteil „Sprachlernbiographie“ der Probanden entnommen. Der Praktikumsbericht als eine der obligatorischen Textsorten im Masterstudiengang DaFZ wurde in das jeweilige Datenset aufgenommen.

6.1.2.2 Lückentext als Datenerhebungsinstrument

Der Lückentext als quantitatives Erhebungsinstrument wurde im Rahmen einer qualitativ angelegten Studie aus zwei Gründen eingesetzt: Zum einen sollte mittels mehrmals eingesetzter Lückentexte in regelmäßigen Abständen der Kenntnisstand der Probanden in Bezug auf die TOA ermittelt und so der Fortschritt ihrer Aneignung im Laufe des Untersuchungszeitraums gemessen werden. Zum anderen wurden die Einsetzungen im Lückentext mit den Daten aus der freien Textproduktion der Probanden in Verbindung gebracht, um nach Parallelen bzw. Abweichungen beider Formulierungssituationen zu schauen. Wie schon erläutert, wurde durch die Kombination von qualitativen und quantitativen Daten versucht, der Erweiterung der Erkenntnisse und der Forschungs-

perspektive gerecht zu werden.

Die vorliegende Untersuchung geht von der Hypothese aus, dass die wissenschaftliche Textkompetenz sich im Laufe der wissenschaftlichen Tätigkeit bzw. des Studiums entwickelt. Aus dieser Perspektive sind die Formulierungsschwierigkeiten als unabdingbare Begleiter des Studiums aufzufassen. Pohl versuchte in seiner Studie die Formulierungstätigkeit beim wissenschaftlichen Schreiben „quantifizierbar zu machen, zu messen“ (Pohl 2004: 108). Dies erfolgte mittels eines Lückentextes, der mit 70 Studierenden aller Studienjahre, 8 Studierenden nicht-deutscher Muttersprache und 7 Lehrenden philologischer Fächer durchgeführt wurde. Die Ergebnisse der Lückentexterhebung haben Pohls These verifiziert: Die Zahl der richtig ausgefüllten Lücken stieg im Laufe des Studiums an. Der Lückentext wurde also eingesetzt, um die entwicklungsorientierte Perspektive auf das wissenschaftliche Schreiben greifbar zu machen. Dies möchte ich im Rahmen meiner Untersuchung aufgreifen und mittels des Einsatzes von mehreren Lückentexten die Ausgangsthese bzw. die oben genannte Hypothese überprüfen.

An dieser Stelle soll noch die Eignung des Lückentextes als Erhebungsinstrumentes für die genannten Zwecke kurz erläutert werden. Die AWS ist laut Ehlich (1993) stark konventionalisiert und weist für bestimmte Handlungen oft standardisierte Ausdrücke auf. Die Verfügbarkeit über diese Ausdrucksroutinen wird durch das Einsetzen des Lückentextes überprüft. Man kann jedoch auf der Grundlage eines ausgefüllten Lückentextes nicht bestimmen, ob die Ausdrücke der produktiven oder rezeptiven Kompetenz des Schreibers zuzuordnen sind. D.h. anhand von Lückentexteinsetzungen kann nicht daraus geschlossen werden, dass die betroffenen Formulierungen in der freien Textproduktion eines Probanden verwendet werden (vgl. Pohl 2007: 177f.). Außerdem wird mit dem Lückentext „ein Beurteilungsvermögen, über für einen wissenschaftlichen Text akzeptable Formulierungsoptionen zu entscheiden“, gemessen (Pohl 2007a: 178). Dieses Urteilsvermögen über unterschiedliche Formulierungsoptionen benötigen die Schreiber sowohl in einer Testsituation als auch in der selbstständigen Textproduktion.

In der vorliegenden Studie wird der Lückentext nicht nur als Instrument zur Ermittlung des Kenntnisstandes im Bereich der lexikalischen Textorganisation, sondern auch zum Zweck der Fortschrittmessung im Erwerb von TOA eingesetzt. Mit anderen Worten: Mit der mehrmaligen Lückentexterhebung soll überprüft werden, ob sich die wissenschaftliche Formulierungskompetenz der Beteiligten während des Untersuchungszeitraums entwickelt. Ob die entsprechenden Ausdrücke auch in der freien Textproduktion verwendet werden, wird sich im Vergleich mit den von Probanden verfassten Texten zeigen.

Für das Lückentextdesign wurden die im ExpKo identifizierten Ausdrücke zunächst hinsichtlich ihrer Formelhaftigkeit analysiert. Für den Lückentext wurden die TOA-Kategorien mit einem hohen Anteil an formelhaften Ausdrücken vorgesehen. Zum einen handelte es sich dabei um die Ausdrücke der ersten Kategorie „Ablauf beschreiben“, der Unterkategorien „Erläuterung des Vorhabens“ und „Ankündigung der Arbeitsschritte“, „*Advance Organizers*“ und „Rückverweise“ (s. Kap. 3.2.2.1). Zum anderen wurde während der ExpKo-Analyse eine hohe Formelhaftigkeit in den TOA-Kategorien „Ergänzen“, „Betonen“, „Paraphrasieren“, „Zusammenfassen“ und „Selbsteinschätzung von Autor und Text“ festgestellt. Bei der Erstellung von Lückentexten war die Erhaltung des ursprünglichen Kontextes für die ausgewählten TOA von großer Bedeutung. Für die TOA-Kategorie „Ablauf beschreiben“ war dies insofern unproblematisch, als die Ausdrücke im Einleitungsteil eines Artikels oder an Kapitelübergängen gebündelt zu finden waren. Im Gegensatz dazu erwies sich das Belassen des natürlichen Kontextes in den übrigen TOA-Kategorien als schwierig, da die Inhalte, auf die sich die Ausdrücke beziehen, oft weit auseinander im Text liegen. Die Zusammenhänge werden häufig erst an der Intention der Ausdrücke erkannt. Aus diesem Grund wurden für das Überprüfen der Verfügbarkeit über diese Ausdrücke statt zusammenhängender Lückentexte einzelne „Lückensätze“ erstellt. Die dabei fehlende Kontextualisierung wurde durch die Angabe der Funktion der Ausdrücke kompensiert, wie z. B.: „diese Ausdrücke weisen auf die sprachliche Handlung hin, die erst später, an irgendeiner Textstelle ausgeführt wird“ (LS/1):

Darauf werde ich noch ____ (zurückkommen). Wir werden diesen Aspekt später noch einmal ____ (aufgreifen).

Damit war keinesfalls gemeint, dass aus der Funktion die Ausdrucksseite der Ausdrücke abzuleiten sei. Das Verfügen über die Ausdrücke im Sinne der *Common sense*-Kompetenz „beruht auf Kenntnis“ (Feilke 1994: 110) der idiomatisch geprägten Ausdrücke. In einem weiteren Schritt wurden in die vorbereiteten Originaltexte bzw. -sätze Lücken eingebracht. Dabei wurde auf die Variierung der entstandenen Ausbaustellen innerhalb einer TOA-Kategorie geachtet. D.h. beispielsweise wenn im ersten Lückentext die Kategorie „*Advance Organizers*“ mit dem Ausdruck „Diese Frage werde ich später wieder ____.“ vertreten war, wurde beim zweiten Lückentext in dieser Kategorie die Lücke an einer anderen Stelle eingebracht: „Wie wir ____ sehen werden.“ Dies sollte den Erinnerungseffekt und dadurch bedingte mögliche Wiederholungen von Einsetzungen minimieren.

Vor Beginn der empirischen Studie wurden anhand des sprachlichen Materials aus dem ExpKo insgesamt vier Lückentexte für die Datenerhebung konstruiert. Jeder der vier

Lückentexte¹¹⁰ bestand aus zwei Teilen: ein zusammenhängender Lückentext (LT) auf der ersten Seite mit sechs bis sieben Ausbaustellen und sieben Lückensätzen (LS) auf der zweiten Seite, die den oben genannten Kategorien entstammten. Wie alle Erhebungsinstrumente wurden die vorbereiteten Lückentexte an sechs Muttersprachlern des Deutschen sowie sechs fortgeschrittenen ausländischen Studierenden pilotiert. Die Aufgabenstellung für den ersten Teil des Lückentests (LT) lautete: „Füllen Sie bitte die Lücken folgender Texte so aus, dass ‚ein grammatisch richtiger, inhaltlich sinnvoller und stilistisch akzeptabler Text‘¹¹¹ entsteht. Falls Sie mehrere Einsetzungen zu einer Lücke haben, geben Sie diese auch (durch Komma getrennt) an.“ Die Aufgabenstellung für den zweiten Teil des Lückentests (LS) lautete: „Vervollständigen Sie bitte die folgenden Sätze bzw. Ausdrücke. Die angegebene Funktion der Ausdrücke in wissenschaftlichen Texten soll Ihnen dabei behilflich sein. Falls Sie mehrere Einsetzungen zu einer Lücke haben, geben Sie diese auch (durch Komma getrennt) an.“ Die Ergebnisse wurden dabei mit den Originaltexten und untereinander verglichen und als mögliche Einsatzvarianten für die Lücken festgehalten.

6.1.2.3 Schriftliche studentische Texte

Die erhobenen schriftlichen Texte der Probanden bilden die Hauptquelle der untersuchten qualitativen Daten. Das Ziel der Hausarbeitenerhebung ist die Analyse des Gebrauchs von TOA in der freien Textproduktion der Probanden. Besonders wichtig ist hier die Tatsache, dass die schriftlichen Produkte der Probanden natürliche Daten darstellen, d.h. die Texte sind in ihrem natürlichen Umfeld (Studium) entstanden und wurden unkorrigiert bzw. nur durch die Verfasser selbst korrigiert für die Untersuchungszwecke zur Verfügung gestellt.

6.1.2.4 Retrospektion

Das Ziel der an die Analyse der Texte angeschlossenen Retrospektionen ist die Unterstützung der Gebrauchsanalyse der TOA in den Texten sowie die Ermittlung von Aneignungsstrategien. Bei der Retrospektion handelt es sich um retrospektive Verbalisierungen über die während der Lösung der Aufgabe ablaufenden kognitiven Prozesse, die zu einem späteren Zeitpunkt, nicht unmittelbar nach dem Abschluss der Aufgabe stattfinden (vgl. Krings 1992a: 57). Bei der Wahl der genannten Methode wurde davon ausgegangen, dass die Frage nach den Schreibprozessen nichts anderes sei als „die

¹¹⁰ Die verwendeten Vorlagen sind im Anhang, S. 67ff.

¹¹¹ S. Pohl 2007a: 169.

retrospektive Klärung der Frage, wie ein Textprodukt entsteht“ (ebd.: 95). Die Retrospektion wird als Alternative zum Lauten Denken eingesetzt. Der große Vorteil retrospektiver Verfahren besteht in der geringeren Probandenbelastung während der Aufgabenausführung, da dabei keine störende Überlagerung der Aufgaben entsteht, wie es beim Lauten Denken der Fall ist. Der erhebliche Nachteil der Retrospektion ist dagegen die mögliche Ungenauigkeit und Unvollständigkeit der Daten, was gleichzeitig eine eingeschränkte Validität der Verbalisierungen bedeutet. Da die Prozesse nicht zu dem Zeitpunkt verbalisiert werden, zu dem sie im Bewusstsein verarbeitet werden, sind sie später angesichts einer zwischenzeitlichen Abspeicherung im Langzeitgedächtnis und der Komplexität der ablaufenden Prozesse anfällig für weitere Verarbeitungsprozesse (Selektion, Reduktions-, Abstraktions-, Elaborationsprozesse) sowie für das Vergessen (vgl. Krings 1989: 385; 1992a: 57f.).

Da die meisten Hausarbeiten Produkte eines langwierigen Schreibprozesses sind, soll berücksichtigt werden, dass durch die Methode selbst keine weiteren Belastungen für die Studierenden entstehen. D.h. die Introspektion in Form vom Lauten Denken oder Note-Taking sowie die Retrospektion in Form eines Tagebuches wären sicherlich sinnvoll, sind jedoch wegen der außerordentlichen Belastung von Probanden nicht einsetzbar. Außerdem war „die Geheimhaltung“ des Untersuchungsgegenstandes im Laufe der Studie zwecks Vermeidung unnötiger Aufmerksamkeitslenkung auf die TOA geplant. Dadurch sollte der Einfluss der Untersuchung auf den „natürlichen“ Ablauf des studentischen Schreibprozesses reduziert werden. Die oben angesprochenen möglichen Gedächtniseffekte und ihre Auswirkung auf die Genauigkeit der Daten lassen sich nicht ganz vermeiden, es wurde aber versucht, die Retrospektion möglichst nah am Eingangstermin der Hausarbeiten (in den nächsten 2-4 Tagen) durchzuführen.

6.1.2.5 Abschlussinterview

Zum Ende der Untersuchung wurde ein abschließendes individuell abgestimmtes Interview durchgeführt. Das Ziel dieses Interviews besteht darin, Datenlücken zu eingesetzten Strategien möglichst zu schließen sowie den Einfluss der durchgeführten Untersuchung auf den Aneignungsprozess zu dokumentieren. Denn es darf nicht davon ausgegangen werden, dass die Forschungssituation und das Auftreten des Forschers keine Auswirkung auf das Verhalten von Beteiligten haben. Im Gegenteil hat der Forschungskontext einen starken Einfluss auf die Probanden, der miterhoben werden soll, um eine mögliche Datenverzerrung zu vermeiden.

7. Empirische Studie

Während im letzten Kapitel der Schwerpunkt auf der Darstellung der im Rahmen der Studie eingesetzten Forschungsmethoden und Erhebungsinstrumente lag, wird in diesem Kapitel die Durchführung der empirischen Untersuchung im Vordergrund stehen. Nach einer kurzen Vorstellung der Probanden und ihres Studienkontextes wird das genaue Vorgehen bei der Datenerhebung sowie –aufbereitung erläutert.

7.1 Untersuchungsfeld und -teilnehmer

Die Probanden der vorliegenden Untersuchung sind ausländische Studierende des Masterstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) an der Universität Kassel. Der Masterstudiengang wurde ursprünglich für internationale Studierende¹¹² eingerichtet, die ihre im Heimatland erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache im Zielsprachenland erweitern und aufbauen könnten. Im Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Veränderungen der letzten drei Jahrzehnte, die das Problem der sprachlichen Förderung einer großen Anzahl von Migrantinnen und Migranten in den Mittelpunkt gestellt haben, wurde der Master-Studiengang um die Deutsch als Zweitsprache-Komponente ergänzt. Die Studienschwerpunkte sind „Theorie und Praxis des fremd- und zweitsprachlichen Deutschunterrichts sowie dessen empirische Erforschung“.¹¹³ Mit anderen Worten: Neben den fachtheoretischen und fachdidaktischen Inhalten wird ihre Anwendung in der Praxis vermittelt. Der starke Forschungsbezug ist eine Errungenschaft der letzten sieben Jahre, dadurch sollen die Studierenden als zukünftige Nachwuchswissenschaftler „zu eigenständiger wissenschaftlichen Reflexion und Produktion befähigt werden“ (DaFZ Studiengangskonzept, S. 1).

Im Laufe des Bologna-Prozesses wurde der DaFZ-Masterstudiengang, wie alle geisteswissenschaftlichen Studiengänge an den Hochschulen in Deutschland, modularisiert. Ein Modul wird als eine in sich abgeschlossene Lerneinheit mit einem thematischen und didaktischen Schwerpunkt bezeichnet, die Teil eines Ganzen, also der akademischen Qualifizierung in einem bestimmten Wissenschaftsbereich, darstellt. Ziele, möglicher

¹¹² 95 % der bisherigen Studierenden kamen aus dem Ausland, insbesondere von den Universitäten, Mitgliedern des Internationalen Qualitätsnetzwerkes (IQN), aus internationalen Kontakten des IWD (Institut zur Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache) und aus den beteiligten Universitäten im Bereich der Lehreraus- und –fortbildung. (Quelle: DaFZ Studiengangskonzept und Modulbeschreibungen, S. 1, <http://daf.uni-kassel.de/studienorganisation/studien-und-prufungsordnung-fur-den-masterstudiengang-daf/masterstudiengang-daf-daz/dafz-studiengangskonzept-und-modulbeschreibungen/view>, Zugriff: März 2010).

¹¹³ Weitere Informationen zum Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache können der Homepage (<http://daf.uni-kassel.de/>) des Fachgebiets entnommen werden.

Teilnahmezeitraum, Arbeitsbelastung sowie Prüfungsleistung für die Leistungspunkte (Credits) sind für jedes Modul vorgegeben. Laut Curriculum ist das Masterstudium in einen Pflichtbereich und einen Wahlpflichtbereich unterteilt. Der Pflichtbereich umfasst drei Basismodule (BM 1-3), zwei Anwendungsmodul (AM 1-2) sowie ein Mastermodul (MM). Der Wahlpflichtbereich besteht aus vier Vertiefungsmodulen (VM 1-4).

Module und Bereiche:	Credits:
<i><u>Pflichtbereich</u></i>	
Basismodul 1 (BM1): Grundlagen des Fachs in Theorie und Praxis	10
Basismodul 2 (BM2): Erwerb und Vermittlung von Fremd- und Zweitsprachen	10
Basismodul 3 (BM3): Wissenschaftliches Arbeiten	10
Anwendungsmodul 1 (AM1): Unterrichtspraktikum	10
Anwendungsmodul 2 (AM2): Forschungsprojekt	10
<i><u>Wahlpflichtbereich</u></i>	
Vertiefungsmodul 1 (VM1): Planungsgrundlagen für den Unterricht DaF/DaZ	10
Vertiefungsmodul 2 (VM2): Gegenstände des Unterrichts DaF/DaZ	10
Vertiefungsmodul 3 (VM3): Mediale Lernumgebungen	10
Vertiefungsmodul 4 (VM4): Aktuelle Trends und Entwicklungen	10
<i><u>Mastermodul</u></i> (MM) gem. § 9	insgesamt 30
Masterarbeit	24
Begleitkolloquium	3
45-minütiges Prüfungskolloquium zur Masterarbeit	3
	insgesamt 120

Abbildung 9: Prüfungsteile des Masterabschlusses (§7 der Studien- und Prüfungsordnung)

Bei den Veranstaltungen handelt es sich „zum einen um klassische Formen wie Vorlesungen und Seminare, die sich durch einen hohen Präsenzanteil auszeichnen; zum anderen kommt Praktika und Projekten, die zusätzlich zu den begleitenden Seminaren zumeist in Partner- oder Kleingruppenarbeit durchgeführt werden und die somit einen hohen Selbststudiumsanteil erfordern“ (ebd.: 2).

7.2 Akademisches Schreiben im Kontext der Studie

Das Ziel dieses Kapitels ist festzustellen, welche Rolle die Anfertigung schriftlicher Produkte im Masterstudium DaFZ an der Universität Kassel spielt und welchen Anteil an der Gesamtbewertung diese Studien- bzw. Prüfungsleistungen einnehmen. Gleichzeitig ist zu untersuchen, welche wissenschaftlichen Textsorten im Laufe des Studiums verfasst werden müssen sowie welche Art von Unterstützung im Schreibprozess seitens der Lehrenden angeboten wird.

Im Folgenden werden Inhalte und Prüfungsleistungen der oben genannten Module auf die Anteile der wissenschaftlichen schriftlichen Produktion sowie ihrer Förderung analysiert. Eine studienbegleitende Lernberatung hinsichtlich wissenschaftlicher Textproduktion, wie sie an manchen Universitäten (München¹¹⁴, Leipzig, Freiburg, Bielefeld¹¹⁵), wenn auch in einer experimentalen Form, existiert, gibt es an der Universität Kassel zur Zeit der Untersuchung (SS2009-WS2010/11) nicht.¹¹⁶ Die Vermittlung bzw. Vertiefung der Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens bildet einen festen Bestandteil der Basismodule. Das Verfügen über wissenschaftliche Basiskompetenzen wird zwar vorausgesetzt, da die Studierenden mindestens einen Bachelor-Abschluss in Deutsch als Fremdsprache, Germanistik oder einem anderen sprachbezogenen Fach vorweisen müssen, jedoch nicht mit den Normen und Konventionen wissenschaftlichen Arbeitens in Deutschland gleich gesetzt. Das Ziel des dritten Basismoduls (BM3) „Fortgeschrittene wissenschaftliche Kompetenzen“ ist „die Vermittlung vertieften Wissens und Könnens in Bezug auf die Konventionen des wissenschaftlichen Arbeitens im Rahmen eines Masterstudiums an einer deutschen Hochschule (wie z.B. Methoden der Literaturrecherche, des Bibliographierens, des Zitierens, des Exerpierens, des Mitschreibens, des Protokollierens etc.)“ (ebd.: 5). Es geht dabei um „die Erweiterung und Angleichung der wissenschaftlichen Basiskompetenzen aus dem Erststudium im Herkunftsland“ (ebd.: 3). Im Rahmen des Moduls sind zwei Seminare zu besuchen: das eine bezieht sich auf die Rezeption englischsprachiger Fachtexte der Fremdsprachenforschung, das andere zielt auf die Vermittlung und Erweiterung wissenschaftlicher Kompetenzen.

Eine weitere Maßnahme zur Förderung der wissenschaftlichen Textkompetenz wird im Fachgebiet außerhalb der Pflichtmodule in Form einer Einzelbetreuung angeboten. Den Studierenden, die das BM3 abgeschlossen haben, wird die Möglichkeit einer Einzelbetreuung ihrer wissenschaftlichen Arbeiten gegeben. Im Rahmen dieser betreuenden Maßnahme, die einmal pro Woche stattfindet, können die Studierenden eine individuelle Unterstützung für maximal zwei schriftliche Arbeiten inklusive ihrer

¹¹⁴ Die „Wissenschaftliche Schreibwerkstatt“ bietet seit WS 2006/2007 eine Reihe von Sprachkursen sowie eine individuelle Lernberatung für internationale Doktoranden und Postdoktoranden verschiedener Disziplinen an. Mehr dazu Schiedermaier, Simone; Spreen, Kathrin 2010.

¹¹⁵ PunktUm: Schreibwerkstatt für internationale Studierende. Mehr dazu Brandl, Brinkschulte, Immich 2008, <http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Studienbegleitende%20Angebote/Punktum/> (Zugriff April 2010).

¹¹⁶ Stand 2014: Neben der Schreibberatung am Sprachenzentrum der Universität Kassel, <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/sprz/sprachenzentrum.html>, können internationale Studierende auf das vielfältige studienbegleitende Kursangebot zum akademischen Schreiben zurückgreifen sowie in zahlreichen Workshops und Seminaren ihre Kenntnisse und Kompetenzen erweitern.

Masterarbeit in Anspruch nehmen. Mit der Einzelbetreuung wird „die Verbesserung des eigenen wissenschaftlichen Schreibstils und der sichere Umgang mit den Konventionen schriftlicher wissenschaftlicher Arbeiten“¹¹⁷ und keinesfalls die Korrektur der Texte bezweckt. Wie die oben dargelegten Ausführungen zeigen, können internationale Studierende im Rahmen ihres Masterstudiums eine umfangreiche Unterstützung bei der Entwicklung ihrer wissenschaftssprachlichen Textkompetenz bekommen, wenn diese benötigt wird.

Die Analyse der Prüfungsleistungen einzelner Module hinsichtlich der im Masterstudium zu erwartenden Textsorten brachte folgende Ergebnisse: In den Basismodulen werden Klausuren und Portfolios geschrieben. In den beiden Anwendungsmodulen sind Berichte vorgesehen: ein Praktikumsbericht und ein Forschungsbericht. Erst in den Vertiefungsmodulen, d.h. gegen Ende des zweiten Studiensemesters, kommen Referate und Hausarbeiten hinzu. Das Vertiefungsmodul 1 „Planungsgrundlagen für den Unterricht DaF/DaZ“ schließt mit der Anfertigung einer schriftlichen Hausarbeit im Umfang von 15-20 Seiten ab. Das Vertiefungsmodul 2 „Gegenstände des Unterrichts DaF/DaZ“ sieht neben einer mündlichen Prüfung die schriftliche Ausarbeitung eines Referates im Umfang von ca. 8 Seiten vor. Im dritten Vertiefungsmodul kann zwischen einer Hausarbeit und „einer vergleichbaren Leistung in einer anderen medialen Form“ gewählt werden. Die Prüfungsleistung des vierten Vertiefungsmoduls „Aktuelle Trends und Entwicklungen“ besteht aus der Anfertigung eines Berichts im Umfang von 15-20 Seiten. Das Mastermodul wird u. a. mit der Anfertigung einer schriftlichen Masterarbeit im Umfang von ca. 80 Seiten abgeschlossen. Resümierend heißt es: Im Idealfall müssen die Studierenden im Laufe ihres Masterstudiums (Regelstudienzeit von vier Semestern) drei Berichte, eine Referatsausarbeitung, zwei Hausarbeiten sowie eine Masterarbeit verfassen.¹¹⁸

Sowohl die geforderten Prüfungsleistungen als auch das gesamte Studiengangskonzept zeigen, dass das Verfassen wissenschaftlicher Texte eine wichtige Rolle als Prüfungsleistung spielt, wenn nicht sogar ganz entscheidend für den Studienerfolg ist. Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass die Förderung und Vermittlung wissenschaftlicher Textkompetenz mittlerweile auch einen festen Platz im Studiengangskonzept eingenommen hat.

¹¹⁷ <http://daf.uni-kassel.de/nachrichten/wissenschaftliches-schreiben-einzelbetreuung/> (Zugriff: März 2010).

¹¹⁸ Weitere Textarten wie Exzerpte, Portfolios, Klausuren, die eine wichtige Rolle im Studium spielen, werden hier nicht berücksichtigt, da sie keine Elemente der lexikalischen Textorganisation enthalten.

7.3 Probandengewinnung

Zwecks Probandengewinnung wurde das Promotionsprojekt in zwei Pflichtveranstaltungen des Masterstudiengangs DaF/DaZ („Forschungsmethoden“ und „Lehren und Lernen“) vorgestellt. Somit wurde die Gruppe der Novizen angesprochen, die in der Regel in ihrem Master-DaFZ-Studium noch keine wissenschaftlichen Arbeiten geschrieben haben und vermutlich wenig Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben haben. Die Untersuchung wurde als eine empirische Langzeitstudie (Dauer 3 Semester) zur Entwicklung der deutschen Wissenschaftssprache im DaF-Studium vorgestellt. Von künftigen Probanden wurde erwartet, dass sie ihre schriftlichen Texte zur Verfügung stellen sowie regelmäßig an kurzen Lückentests und an retrospektiven Gesprächen teilnehmen. Auf die explizite Benennung und Erläuterung des Untersuchungsgegenstandes wurde absichtlich verzichtet, um so den Einfluss der Forschung auf die natürlich ablaufenden Feldprozesse möglichst zu verringern. Da keine finanzielle Gegenleistung für die Probanden möglich war, wurde meinerseits eine Art Hilfestellung im Studium (Korrektur der Hausarbeiten, Rat im Studium) als Gegenleistung angeboten. Außerdem wurde den potentiellen Probanden Anonymität zugesichert.

Auf diese Weise konnten zunächst einmal 26 freiwillige Studierende für die bevorstehende Untersuchung gewonnen werden. Darüber hinaus haben sich vier Studierende, Muttersprachler des Deutschen, für die Pilotierung der Erhebungsinstrumente zur Verfügung gestellt. Weitere Kontaktaufnahme erfolgte per E-Mail.

7.4 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Anfang Juni 2009 wurde das Datenerhebungsinstrument „Fragebogen“ eingesetzt. Von den 26 angeschriebenen Studierenden haben 18 Personen bis zum Einreichdatum den Fragebogen ausgefüllt. Nach der ersten Erinnerung kamen fünf weitere ausgefüllte Fragebögen zurück. Somit erreichte die Rücklaufquote beinahe 90 %. Nach der Auswertung des Fragebogens wurde entschieden, alle 23 Teilnehmer in die Hauptuntersuchung einzubeziehen. Einerseits geschah dies aus Ungewissheit über den weiteren Ablauf der Studie, da der häufig befürchtete Probandenschwund ein typisches, wenn auch oft verschwiegenes Merkmal longitudinal angelegter Untersuchungen ist. Andererseits stellten die Probanden eine relativ homogene Gruppe in Bezug auf die oben angesprochenen Erwartungen dar: abgeschlossenes Studium im Heimatland, wenig Erfahrung in der deutschen Wissenschaftssprache. Der Probandenschwund ließ nicht lange auf sich warten. Schon bald haben zwei Teilnehmer ihre Einwilligung aus zeitlichen Gründen zurückgezogen.

Die erste sowie die zweite Lückentexterhebung konnte mit 21 Probanden durchgeführt werden. Für jede Lückentexterhebung wurden per E-Mail zwei Termine bekannt gegeben. Nicht alle Teilnehmer konnten die geplanten Termine wahrnehmen, daher mussten individuelle Termine vereinbart werden. Nach der zweiten Lückentexterhebung haben drei Probanden ihre Teilnahme abgebrochen. Nach dem dritten Lückentest haben weitere Probanden ihr Engagement aus zeitlichen Gründen aufgegeben, schließlich haben an allen vier Lückentexterhebungen insgesamt 15 Probanden teilgenommen. Bei der Lückentexterhebung wurde auch die individuelle Bearbeitungszeit gemessen, das allgemeine Zeitlimit betrug dabei 30 Minuten.

Im Anschluss an jede Lückentexterhebung wurden die Ergebnisse digitalisiert und unter Zuhilfenahme vorhandener Pilotierungsergebnisse bewertet. Die Ergebnisse wurden außerdem drei Ratern zur Beurteilung vorgelegt. Die Einsetzungen der Probanden wurden nach Pohl (2007a: 171ff.) anhand von sechs verschiedenen Kategorien ausgewertet:

- | | |
|---|---------------------|
| 1. akzeptable Einsetzungen | (ak) ¹¹⁹ |
| 2. grenzwertige Fälle (hinsichtlich Kategorie 5) ¹²⁰ | (gw) |
| 3. grammatisch restringiert ausgefüllte Lücken | (nak Gram) |
| 4. semantisch restringiert ausgefüllte Lücken | (nak Sem) |
| 5. idiomatisch restringiert ausgefüllte Lücken | (nak Idiom) |
| 6. nicht ausgefüllte Lücken | (-) |

Zur Verhinderung der Mehrfacheinordnungen zu den restringierten Kategorien, stellte Pohl (ebd.: 173) eine Hierarchie der Restriktionskategorien auf: 1. grammatisch, 2. semantisch und 3. idiomatisch. D.h. wenn ein grammatischer Verstoß identifiziert wurde und wenn auch ein semantischer oder idiomatischer Verstoß vorlag, wurde die Kategorie 3 (nak Gram) gewählt. Diese Hierarchisierung der Restriktionskategorien wurde auch in der vorliegenden Arbeit übernommen.

Nicht alle Probanden, die an der gesamten Lückentexterhebung teilgenommen haben, haben im Laufe der Untersuchung ihre schriftlichen Arbeiten zur Verfügung gestellt. Um von einer Entwicklung ausgehen zu können und bei den realen Möglichkeiten der Studierenden in ihrem Masterstudium zu bleiben, wurden von einem Probanden **drei** schriftliche Texte erwartet. Anderenfalls galt das Datenset als nicht vollständig und der Proband wurde als Folge aus der Untersuchung ausgeschlossen. In nahezu monatlichem Abstand wurden die Teilnehmer der Studie per E-Mail daran erinnert, ihre Hausarbeiten zur Verfügung zu stellen. Da die Hausarbeiten in ihrem natürlichen Studienumfeld

¹¹⁹ Die Abkürzungen sind von der Verfasserin, I.V.

¹²⁰ Die Kategorie 2 vermittelt nach Pohl (2007a: 174) zwischen den Kategorien 1 und 5. Sie wurde in strittigen Fällen bezüglich der idiomatischen Prägung der Ausdrücke (Feilke 2003: 211ff.) gewählt. Es handelt sich bei dieser Restriktionskategorie häufig um Registerverstöße.

entstanden und vielfältigen Bedingungen unterlagen, konnten die ursprünglich geplanten Datenerhebungsabstände nicht in allen Fällen eingehalten werden¹²¹. Die Hausarbeiten wurden zunächst auf das Vorkommen von TOA analysiert. In einem weiteren Schritt wurden Fragen für ein individuelles retrospektives Gespräch über die Rekonstruktion des Formulierungsprozesses der verwendeten TOA vorbereitet. Dabei wurde gezielt nach der Herkunft bzw. Quelle und Funktion bestimmter Ausdrücke, nach fehlerhaften Ausdrücken sowie nach Strategien ihrer Aneignung gefragt:

(1) Fragen zu bestimmten Ausdrücken und damit verbundenen Strategien:

- Woher kennst du diesen Ausdruck?
- Kannst du mir zu der Herkunft dieses Satzes (Ausdrucks) etwas sagen?
- Hast du diesen Ausdruck schon irgendwo gesehen?
- Wie bist du zu dieser Konstruktion gekommen?
- Wo ist der Ausdruck zu Ende?

Dieser Fragenkomplex hatte zum Ziel, den Formulierungsprozess bzw. die Wahl sowie die Verwendung eines bestimmten Ausdrucks aus der Sicht der Probanden zu rekonstruieren. Außerdem zielten die Fragen auf das Extrahieren von angewendeten Strategien und dabei aufgetretenen Problemen sowie auf die Möglichkeiten ihrer Lösung.

(2) Fragen zu fehlerhaften Ausdrücken:

- Fällt dir bei diesem Ausdruck etwas auf?
- Gibt es einen Unterschied zwischen den Ausdrücken?

Bei fehlerhaften Ausdrücken wurde den Probanden eine Möglichkeit gegeben, im Rahmen der Retrospektion zu versuchen, den Fehler zu identifizieren. Durch indirekt formulierte Fragen wurde die Aufmerksamkeit der Probanden auf die von der sprachlichen Norm bzw. von der etablierten Konvention abweichende Ausdrücke gelenkt, mit dem Ziel den Fehlertypus bzw. die Fehlerquelle (Kompetenz- bzw. Performanzfehler, Interferenzfehler, Flüchtigkeitsfehler) analysieren zu können.

(3) Fragen nach der Funktion der Ausdrücke:

- Warum dieser Ausdruck an dieser Stelle (Einleitung, Übergang zum anderen Kapitel)? Wofür bzw. für wen?
- Warum machst du so (eine Schlussempfehlung)?

Die Fragen nach der Funktion der Ausdrücke sollten auf den Bewusstseinsgrad ihrer Verwendung hinweisen. Hier war wichtig zu klären, ob zum einen die Probanden mit den Konventionen der Domäne vertraut waren und die Ausdrücke bewusst nach ihrer Funktion eingesetzt haben. Anderenfalls war herauszufinden, worauf die Verwendung der

¹²¹ Der genaue Zeitpunkt des Dateneingangs kann der jeweiligen Tabelle in den Einzelfallstudien entnommen werden.

Ausdrücke zurückzuführen ist. Der Ausdrucksverwendung können beispielsweise, um ein paar Gründe vorwegzunehmen, laufende Imitationsprozesse, die Anweisungen der Experten oder Mitstudierenden usw. zugrunde liegen.

(4) Explizite Fragen nach Strategien:

- Sammelst du solche Ausdrücke?
- Wie hast du es im Kurs von X. gemacht? (als Präzision der Antwort)
- Hast du eine Ausdrucksliste? Wie oft benutzt du sie? Wie arbeitest du damit?

Die Fragen griffen die von den Probanden genannten Strategien auf und dienten als Impulse zur Präzision individueller Strategien. So konnten auch unterschiedliche Auslegungen einer und derselben Strategie bezüglich ihrer Effektivität in jedem Einzelfall fokussiert und fallübergreifend miteinander verglichen werden.

Wie bereits erwähnt, wurde den Teilnehmenden als Gegenleistung oder eine Art Motivation zur Teilnahme an der Studie das Korrekturlesen ihrer Texte angeboten. Der Wunsch nach Korrektur ist in den meisten Fällen von den Probanden selbst ausgegangen. Damit hier nicht der Eindruck der unerlaubten Hilfestellung entsteht, soll an dieser Stelle mein Korrekturverhalten kurz erläutert werden. Es wurde mit Hilfe der Korrektur- und Kommentarfunktion von Microsoft Word korrigiert. Die Korrektur war hauptsächlich auf die allgemeinsprachliche Ebene fokussiert, d.h. es wurden in erster Linie orthographische, grammatische, morphologische sowie syntaktische Fehler verbessert. Dabei wurden die Studierenden häufig zur Selbstkorrektur durch metasprachliche Äußerungen in den Kommentaren¹²² angeleitet. Auf der stilistischen Ebene wurden Überarbeitungsimpulse in Form von Kommentaren gegeben.¹²³ Für die Verbesserungen auf der formalen Ebene wurde oft auf die „Richtlinien zur Anfertigung von schriftlichen Arbeiten“ auf der Homepage des Fachgebiets DaFZ hingewiesen. Die inhaltliche Ebene blieb i.d.R. ohne Korrektur, mit der Absicht, die Schreibleistungen der Studierenden nicht zu sehr zu beeinflussen bzw. zu verzerren. Bei inhaltlich schwächeren Arbeiten wurden nur Anregungen bzw. Tipps zur intensiveren Beschäftigung mit dem Thema oder zur Erweiterung der Literaturrecherche gegeben. Ohne Korrektur blieben aber auch die fehlerhaften TOA. Diese Tatsache ist durch das Forschungsdesign bedingt und wurde bei der Beschreibung des Retrospektionsablaufs bereits erläutert. Die Korrekturen wurden im Rahmen der retrospektiven Gespräche besprochen.

Am Ende der Untersuchung wurde ein abschließendes individuell abgestimmtes Interview

¹²² „Achte auf die Wortstellung im Nebensatz“, „Tempusform“, „hier fehlt das Verb“ usw.

¹²³ „im Kopf behalten“ ist umgangssprachlich“, das Verb ... passt nicht zum Substantiv ...“ usw.

zwecks Ergänzung fehlender Daten zu den eingesetzten Techniken und Strategien sowie zur Dokumentation des Einflusses der durchgeführten Untersuchung auf den Aneignungsprozess von TOA durchgeführt. Die durchschnittliche Dauer der Abschlussgespräche betrug 19.8 Minuten. Das Abschlussgespräch war halb strukturiert, d.h. es enthielt sowohl offene „Erzähl bitte, wie arbeitest du mit den Listen?“ als auch geschlossene Fragen „Kennst du einen von diesen Ratgebern?“¹²⁴ Das Interview stützte sich auf einen für jeden Einzelfall abgestimmten Leitfaden. Dieser wurde anhand der Analyse retrospektiver Gespräche des jeweiligen Einzelfalls sowie im Vergleich mit anderen Fällen ausgearbeitet. Es wurde vor allem auf diejenigen Themenbereiche eingegangen, die in den retrospektiven Interviews bei einigen Probanden nicht behandelt wurden. Die Fragen zur durchgeführten Untersuchung und zur Selbsteinschätzung der eigenen Textkompetenz zum Ende der Untersuchung sowie nach Wünschen von Probanden bezüglich der unterstützenden Maßnahmen während des Studiums wurden jedoch an alle Teilnehmer in der durch den Leitfaden¹²⁵ vorgegebenen Reihenfolge gestellt:

a) Fragen zur empirischen Untersuchung

- Haben meine Untersuchung, meine Tests und Fragen dich auf etwas aufmerksam gemacht? Wenn ja, inwiefern?
- Hattest du dabei irgendein Aha-Erlebnis in Bezug auf dein wissenschaftliches Schreiben?

Diese Fragestellung sollte den Einfluss der Forschungssituation auf das betroffene Forschungsfeld aufgreifen. Unter „Forschungsfeld“ werden hier nach Wolff (2008: 335) „natürliche soziale Handlungsfelder im Gegensatz zu künstlichen situativen Arrangements verstanden, die extra für Forschungszwecke geschaffen werden“ aufgefasst. Es wird mittlerweile davon ausgegangen, dass jeder Feldzugang das Feld unwiderruflich verändert, was bei dessen Nichtbeachtung zur Datenverzerrung führen kann. Die reaktiven Effekte auf die Forschungssituation werden zunehmend nicht mehr als Störvariablen, sondern als „Zeichen für die ‚Natürlichkeit‘ der Untersuchung“ (ebd.: 339) angesehen und müssen dementsprechend reflektiert werden. Mittels der oben genannten Fragen sollte also auf die Reaktivität der Probanden gegenüber der Untersuchung eingegangen werden. Die durch die Forschungssituation hervorgerufenen Reaktionen und daraus resultierenden Handlungen sollten erhoben und analysiert werden.

¹²⁴ Allen Probanden wurden drei wissenschaftliche Ratgeber vorgelegt, mit der Frage, ob die Bücher bekannt sind und wenn ja - wie damit gearbeitet wird: 1. Starke, Gunter; Zuchewicz, Tadeusz (2003): *Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache*. 2. Beinke, Christiane; Brinkschulte, Melanie; Bunn, Lothar; Thürmer, Stefan (2008): *Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser*. 3. Gruber, Helmut; Huemer, Birgit; Rheindorf, Markus (2009): *Wissenschaftliches Schreiben: Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften*.

¹²⁵ Der gesamte Leitfaden ist im Anhang, S. 79 anzusehen.

- Hat die Teilnahme an der Untersuchung in deinem Schreibprozess etwas geändert? Was und inwiefern?

Diese Frage sollte einerseits die oben thematisierten reaktiven Handlungen aufgreifen und präzisieren und andererseits einen Übergang zur subjektiven Einschätzung des eigenen Entwicklungsprozesses bilden.

b) Fragen zur eigenen Entwicklung

- Kannst du selbst irgendwelche Unterschiede beim Gebrauch von solchen Ausdrücken in deiner ersten und letzten schriftlichen Hausarbeit feststellen?
- Wenn du die Möglichkeit hättest, die Zeit zurück zu drehen und dir mehr Zeit für die deutsche Wissenschaftssprache zu nehmen, was würdest du tun?

Die Evaluation über den individuellen Fortschritt d.h. die Einschätzung eigener Stärken und Schwächen im Gebrauch von TOA sollte zeigen, ob die Probanden aus ihrer subjektiven Sicht eine persönliche Textkompetenzveränderung in diesem Bereich feststellen können. Diese sollte in einem weiteren Arbeitsschritt mit dem Leistungsfortschritt in den schriftlichen Texten der Teilnehmer in Verbindung gesetzt werden.

c) Fragen nach Wünschen

- Was denkst du, welche Maßnahmen zur Entwicklung der Wissenschaftssprache internationaler Studierender sollen an deutschen Universitäten (z. B. Universität Kassel) vorhanden sein?
- Welche schon in deinem Heimatland?
- Was hast du während deines Studiums hinsichtlich des wissenschaftlichen Schreibens vermisst?

Der letzte Fragenkomplex betraf die Wünsche der Probanden hinsichtlich der didaktischen Umsetzung unterstützender Maßnahmen im Rahmen einer länderübergreifenden universitären Ausbildung. Die individuellen Bedürfnisse und geäußerten Wünsche der Probanden sollen bei didaktischen Empfehlungen berücksichtigt werden.

Alle durchgeführten Interviews wurden digital aufgezeichnet und mit Hilfe der Software „f4 audio“ mittels des gesprächanalytischen Transkriptionssystems (GAT) transkribiert.

Insgesamt lagen im Oktober 2010 acht vollständige Datensets vor. Für einige Probanden, die im Laufe der Untersuchung keine, nur ein oder zwei Texte zur Verfügung gestellt hatten, wurde die Teilnahme an der Studie ohne Abschlussgespräch beendet. Der schon angesprochene Probandenschwund war bei der Untersuchung von vielen Bedingungsfaktoren abhängig: Neben äußeren Bedingungen wie die Rückkehr ins Heimatland, die Unterbrechung des Studiums (Elternzeit), die mangelnde Bereitschaft zur Mitarbeit haben auch interne Faktoren wie das Sprachniveau der Probanden, welches sich sowohl für das Verfassen wissenschaftlicher Texte als auch für die Interviewführung als nicht ausreichend

erwies, dabei eine große Rolle gespielt. Zwei Einzelfälle wurden nachträglich aus dem letztgenannten Grund aus der Untersuchung ausgeschlossen.

7.5 Datenauswertung – Einzelfallstudie

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte in Einzelfallstudien. Im Folgenden werden sozialstatistische Daten von acht Probanden anhand eingesetzter Fragebögen zusammengefasst:

	TN2	TN8	TN12	TN13	TN14	TN19	TN20	TN21
Geschlecht	w	w	w	w	w	w	w	w
Alter	24	22	24	22	26	22	28	26
Herkunft	China	Russland	China	Russland	Türkei	China	Zypern	China
Studium Heimatland	Germanistik	Germanistik	Germanistik	DaF Lehramt	DaF Lehramt	Germanistik	Germanistik	Germanistik
Studien- abschluss	Bachelor	Bachelor	Bachelor	Diplom	Bachelor	Bachelor	Bachelor	Bachelor
Studienbeginn Deutschland	WiSe 2008/09	WiSe 2008/09	WiSe 2008/09	SoSe 2008	WiSe 2008/09	WiSe 2008/09	WiSe 2008/09	WiSe 2008/09

Tabelle 6: Sozialstatistische Daten der Probandinnen

Die Heterogenität der Probandinnen¹²⁶ besteht in erster Linie in ihrer kulturellen Abstammung. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch auf die unterschiedlichen Unterrichtstraditionen sowie verschiedene Studieninhalte schließen. Auf die Persönlichkeitsunterschiede insbesondere bezüglich der sprachlernbiographischen Begebenheiten wird im Einzelnen bei der jeweiligen Fallanalyse eingegangen. Im Hinblick auf die kulturelle Heterogenität der Probandinnen und den geringen Stichprobenumfang wird keine Generalisierbarkeit der gewonnenen Ergebnisse angestrebt. Die Möglichkeit der Verallgemeinerung der Ergebnisse sowohl innerhalb kleiner Gruppen (nach Herkunftsland, nach Sprachniveau) als auch fallübergreifend wird allerdings nicht ausgeschlossen. D.h. die gewonnenen Ergebnisse, wenn sie auch angesichts der Probandenanzahl als nicht repräsentativ ausfallen und in der Fremdspracherwerbsforschung aufgrund der Komplexität und Individualität des Erwerbsprozesses dies nicht sein müssen, zielen vor allem darauf ab, zu erklären, wie die Probandinnen vorgegangen sind und warum sie diesen Weg gewählt haben bzw. diese Strategien angewendet haben. Im Anschluss an die Diagnostik wird der Versuch unternommen, die ermittelten Handlungen für die universitäre Praxis insbesondere bei studienbegleitenden Maßnahmen für internationale Masterstudierende handhabbar zu machen. Bei den weniger profitablen Handlungen bzw. Strategien soll auf die Möglichkeiten ihrer Veränderung innerhalb der genannten

¹²⁶ Alle Probanden sind weiblich.

Maßnahmen eingegangen werden.

Jede Einzelfallstudie gliedert sich in 4 Abschnitte. Zu Beginn jeder Einzelfallstudie wird eine Sprachlern- sowie Schreibbiographie vorangestellt. Die Daten stammen zum Teil aus dem eingesetzten Fragebogen und zum Teil aus der „Sprachlernbiographie“ des obligatorischen Praktikumsberichts. Anschließend werden die jeweilige Probandin und ihr Verhalten während der Untersuchung zusammenfassend beschrieben. Im zweiten Abschnitt geht es um die bei der Aneignung und bei dem Gebrauch von TOA ermittelten Strategien. Die Strategiemittlung und -kategorisierung erfolgten induktiv bei der Auswertung der retrospektiven Gespräche. Die Transkriptionen wurden wie die schriftlichen Produkte der Probandinnen in das Programm zur qualitativen Datenanalyse MAXQDA implementiert und anschließend inhaltlich analysiert. Dabei sind *ad hoc* folgende Kategorien der Strategien¹²⁷ entstanden, die hier einer kurzen Erläuterung bedürfen:

1. Planungsstrategien

2. Formulierungsstrategien

- a) Muttersprache/Fremdsprache (L1/L2/L3)
- b) gesprochene Sprache/Umgangssprache (gespr. Sprache/Umg.)
- c) Studium im Heimatland/Kurs
- d) Studium in Deutschland/Kurs
- e) irgendwo gesehen
- f) Schreibhilfen (Wörterbücher/Formulierungslisten/Ratgeber)
- g) wissenschaftliche Literatur (wiss. Literatur)
- h) allgemeine Literatur/Medien (allg. Literatur)
- i) Internet
- j) empirische Studie (emp. Studie)
- k) automatisiert
- l) AWS
- m) Differenzierung
- n) selbstständige Formulierung (selbst. Formulierung)

3. Überarbeitungsstrategien

Die ermittelten Planungs- und Überarbeitungsstrategien wurden vor dem Hintergrund ihrer geringen Menge nicht weiter unterteilt. Es sollte auch nicht der Eindruck einer strikten Unterteilung des Schreibprozesses durch die drei Hauptkategorien erweckt werden. Alle Handlungen während des eigentlichen Schreibprozesses, die unmittelbar mit den Merkmalen des Textproduktes korrelieren, wurden den Formulierungsstrategien zugeordnet, obwohl viele davon Planungsprozesse vor dem Formulieren betreffen (Abruf aus dem Langzeitgedächtnis, Bereitstellen von Schreibhilfen, Internetsuche etc.). Dies geschah in Anlehnung an Wrobels Konzept eines „Prätexes“, darunter werden

¹²⁷ Bei der Kodierung der Strategien wurde auf ein vorbereitetes Kategorienschema verzichtet, die Kategorien wurden anhand des Datenmaterials abduktiv entwickelt (vgl. Kelle/Kluge 2010: 61).

„sprachliche Elemente, die im Formulierungsprozess mit der erkennbaren Intention einer textuellen Realisierung erzeugt werden, die aber nicht niedergeschrieben werden, sondern lediglich mental repräsentiert sind“ aufgefasst (Wrobel 2004: 84). D.h. die im Kopf eines Schreibers geplanten sprachlichen Elemente werden nicht direkt graphematisch, sondern erst phonologisch repräsentiert. Im Weiteren werden Prätexte nach Wrobel (ebd.: 89f.) in drei Stufen verarbeitet, bevor sie inskribiert werden können. Auf der ersten Stufe sind die Prätexte dem Sprachverstehenssystem, auf der zweiten dem Leseverstehenssystem und auf der letzten Stufe dem Produktionssystem zugänglich. Mit anderen Worten: sie werden zuerst „gehört“, ihre Klangstruktur wird bewertet, dann werden sie in ihrem Kontext und „vor allem unter dem Gesichtspunkt der verschiedenen Dimensionen des Textwissens“ (Wrobel 2004: 90) analysiert und bewertet und zum Schluss als Ergebnis der Analyse so lange geprüft und verändert, bis eine zufrieden stellende Formulierungsvariante graphemisch festgehalten wird. Zu den Strategien der Planungsphase werden demnach Handlungen zugerechnet, die zeitnah aber nicht zeitgleich mit dem eigentlichen Schreibprozess stattfanden, z. B. „TOA ohne Kontext bereitstellen“ oder „TOA beim Lesen unterstreichen bzw. notieren“.

Im Weiteren werden die Kategorienzuschreibungen einzelner Formulierungsstrategien erläutert, dabei soll jedoch betont werden, dass die Klassifikation der Strategien nicht den Selbstzweck erfüllt, sondern vielmehr der Beschreibung der Probandinnenhandlungen, ihrer Analyse und ihrer Vergleichbarkeit dient. Die beiden ersten Kategorien (a) „Muttersprache/Fremdsprache“ (L1/L2/L3) und (b) „gesprochene Sprache/Umgangssprache“ referieren auf die vorhandenen sprachlichen Ressourcen, auf deren Basis ein Ausdruck entstand bzw. denen er entnommen wurde: Bei der Kategorie (a) handelt es sich um eine Übertragung aus der Muttersprache (L1) oder einer weiteren verfügbaren Fremdsprache (Lx), und bei der Kategorie (b) geht es um den Sprachgebrauch aus der bereits vorhandenen mündlichen, nichtwissenschaftlichen eher umgangssprachlichen Domäne. Die Kategorien (c) – (j) explizieren die Quellen bzw. Hilfsmittel, auf die während des Formulierens zugegriffen wurde: Die Kategorie (c) „Studium im Heimatland/Kurs“ zeigt, dass der Ausdruck schon im Heimatland während des Studiums oder im Rahmen eines Sprachkurses also im Unterrichtskontext angeeignet wurde, während die Kategorie (d) „Studium in Deutschland/Kurs“ auf die Begegnung mit der betroffenen Formulierung im Kontext des Masterstudiums in Deutschland hinweist. Die nächste

Kategorie (e) „irgendwo gesehen“ wurde *in-Vivo*¹²⁸ codiert, d.h. die Äußerung „irgendwo gesehen“ war ein Teil der Probandenaussage. In diesem speziellen Fall konnten sich die Probandinnen nicht erinnern, wie sie während des Formulierens gehandelt haben, wollten aber den Ausdruck nicht als Produkt ihrer selbstständigen Formulierungstätigkeit kennzeichnen. Wenn die Kategorie „Schreibhilfen“ (f) gewählt wurde, bedeutete dies, dass beim Zustandekommen derjenigen Ausdrücke explizite, ich nenne sie „primäre“, Schreibhilfen (Lexika, Formulierungslisten, Ratgeber) hinzugezogen und die Ausdrücke diesen Quellen entnommen wurden. Die Strategien (g) – (j) referieren auf den Zugriff zu „sekundären“ Quellen, die nicht vorrangig für den Lernzweck geschaffen wurden. Es handelt sich dabei um wissenschaftliche Artikel oder Monographien (g), die beim Verfassen eines Textes als Quellen verwendet wurden oder um allgemeine Literatur bzw. Printmedien (h), oder um Internetquellen (i) unterschiedlicher Art (Suchmaschinen, Translators, Online-Lexika). Die Kategorie (j) „empirische Studie“ verweist auf die vorliegende Untersuchung als Quelle des Ausdrucks, d.h. ein TOA wurde im Kontext der Studie angeeignet. Mit der Strategie (k) „automatisiert“ konstatierten die Probandinnen, dass ein bestimmter TOA einen festen Bestandteil ihres Sprachgebrauchs bilde und der Erwerbsprozess in diesem Fall abgeschlossen sei. Häufig konnten sich die Probandinnen bei dieser Kategorie an die ursprüngliche Quelle des Ausdrucks nicht erinnern. Die nächste Kategorie (l) „AWS“ bildet eine Art Ergänzung bzw. Präzision zur vorherigen Kategorie „automatisiert“. Bei der Zuweisung zur Kategorie „AWS“ galt dieselbe Erläuterung wie bei (k), entscheidend war eine weitere Präzisierung durch die Probandinnen, dass der TOA zu der alltäglichen Wissenschaftssprache gehöre und somit eine „Standardformulierung“¹²⁹ sei. Die letzten beiden Kategorien (m) „Differenzierung“ und (n) „selbstständige Formulierung“ markieren Handlungen, bei denen die Probandinnen ihre sprachliche Kreativität zu entfalten versuchten: Sie differenzierten ihre einst aus Quellen übernommenen, imitierten oder automatisierten Ausdrücke (m) oder formulierten selbständig, ohne beim Formulierungsvorgang auf jegliche Schreibhilfen zuzugreifen (n). Alle in den Retrospektionen ermittelten Strategien werden zunächst in tabellarischer Form überblicksartig dargestellt. Anschließend wird auf die meist angewendeten Strategien sowie die Gründe ihrer Verwendung eingegangen. Gleichzeitig wird versucht, die dabei hervortretenden Vor- und Nachteile für die Formulierungstätigkeit der jeweiligen Probandin zu fokussieren. Besonders interessant in diesem Zusammenhang ist die Frage

¹²⁸ *In-Vivo*-codieren ist eine Option der Zuordnung von Codes zu Textpassagen in MAXQDA, dabei wird ein im Text besonders aussagekräftiger Begriff als Code definiert und dem Code-System hinzugefügt, die Textstelle wird gleichzeitig diesem Code zugeordnet.

¹²⁹ TN13/RG2/31.

nach der Motiviertheit der Strategienanwendung sowie des Strategienwechsels und damit verbundenen Konsequenzen für die Entwicklung der Textkompetenz der Probandin. Die Rolle der Muttersprache bzw. der Einfluss weiterer Fremdsprachen soll dabei gesondert analysiert werden. Wie schon bei den theoretischen Ausführungen erwähnt wurde, wird die Strategie der Schreibhilfenverwendung dediziert behandelt. Hierbei wird ermittelt, auf welche Schreibhilfen in welchen Phasen des Schreibprozesses zugegriffen wurde und warum. Der konkrete Umgang mit Schreibhilfen sowie ihre Effektivität bei der Formulierungstätigkeit der TOA werden detailliert analysiert.

Der dritte Abschnitt setzt sich mit der Analyse der in den Texten der Probandin identifizierten TOA auseinander. Analysiert und bewertet werden analog zu der Lückentextbeurteilung strukturelle und semantische Beschaffenheit der TOA, darüber hinaus ihre Kontextualisierung sowie ihre Registerangemessenheit und pragmatische Adäquatheit. Die genannten Beurteilungskriterien wurden zum Teil von der Bewertung der Lückentextergebnisse übertragen und zum Teil deduktiv aus der Fehleranalyse bei der Datenauswertung abgeleitet. Dabei geht es bei der strukturellen Beschaffenheit des Ausdrucks um seine grammatische Realisierung, bei der semantischen um seine „idiomatische Geprägtheit“ (Feilke 1994). Bei dem Kriterium der Kontextualisierung¹³⁰ ist die Kontextgebundenheit des Ausdrucks zu beurteilen: zum einen die lexikalische Realisierung der Leerstellen, wenn der Ausdruck einer Formulierungsliste entnommen wurde, und zum anderen die Einbindung des Ausdrucks innerhalb einer sprachlichen Einheit wie eines Satzes, Absatzes, Kapitels usw. Bei der Registerangemessenheit geht es um die Angemessenheit des Verwendungskontextes oder anders herum um die Erschließung des Kontextualisierungspotenzials eines Ausdrucks (vgl. S. 25 der vorliegenden Arbeit). Schließlich wird die pragmatische Adäquatheit bewertet, d.h. ob die Ausdrucksfunktion dem Verfasser bekannt war und ob sie bei der Ausdrucksverwendung angemessen realisiert wurde.

Die Beurteilung der TOA erfolgt auf der Grundlage des eigenständig erstellten ExpKo und des DWDS-Korpus¹³¹ sowie in besonders komplexen Fällen unter Hinzuziehung von Ratern. Die Lückentextergebnisse werden bei der Auseinandersetzung mit entsprechenden TOA-Kategorien exemplarisch in die Analyse miteinbezogen. Anhand der Beurteilung von den festgestellten TOA und den Strategien zu ihrer Verwendung wird in jeder der untersuchten TOA-Kategorien der Versuch einer Kompetenzzuweisung auf der Basis der

¹³⁰ Unter Kontextualisierung versteht Auer (1986: 24) „all jene Verfahren, (...) mittels derer die Teilnehmer der Interaktion für Äußerungen Kontext konstituieren“.

¹³¹ Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, www.dwds.de.

Modelle von Steinhoff (2007) und Pohl (2007) unternommen. Zum Schluss ist die Frage nach dem im Laufe der gesamten Untersuchung (= im Masterstudium) erreichten Textkompetenzniveau im Bereich der Textorganisation zu beantworten. Darüber hinaus ist festzustellen, wie die Textkompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation bei internationalen Studierenden im Vergleich zu deutschen Muttersprachlern verläuft.

An dieser Stelle ist auf einen wichtigen methodischen Unterschied zwischen den oben genannten Untersuchungen von Steinhoff (2007) und Pohl (2007) und der vorliegenden Studie hinzuweisen: Während die Entwicklungsphänomene in den beiden Untersuchungen anhand schriftlicher Produkte und ihrer Raterbewertungen und im Vergleich mit dem Expertengebrauch abgeleitet wurden, wird die Produktanalyse hier durch subjektive Aussagen der Probandinnen zu ihrem Schreib- bzw. Formulierungsprozess der Produkte ergänzt. Dadurch verlagert sich der Schwerpunkt der Datenbasis von den Produkten auf die tatsächlichen prozessbegleitenden Handlungen.

In einem weiteren Schritt wird versucht, die Ergebnisse der Einzelfallstudien miteinander zu vergleichen. Der Vergleich zielt auf die Feststellung und Beschreibung von Relationen und Zusammenhängen zwischen den berücksichtigten und untersuchten Einflussvariablen (Lerndauer, Sprachenfolge, Schreiberfahrung, Strategien, die Rolle der L1 bzw. L_X) untereinander und mit dem während der Untersuchung erreichten Textkompetenzniveau ab. Die festgestellten Relationen zwischen unterschiedlichen Einflussfaktoren und ihre Wechselwirkung bei der Textkompetenzentwicklung sollen in Form von Hypothesen festgehalten werden. Schließlich werden auf der Basis von gewonnenen Ergebnissen und aufgestellten Hypothesen didaktische Konsequenzen abgeleitet und Empfehlungen ausgearbeitet.

8. Auswertung der Fallstudien

Kapitel 8 umfasst acht Einzelfallstudien, die, wie bereits im vorigen Kapitel detailliert beschriebenen, aus jeweils vier Abschnitten bestehen. Im ersten Abschnitt werden die sprachlern- und schreibbiographischen Daten der jeweiligen Probandin sowie ihr Verhalten während der Untersuchung dargestellt. Im zweiten Abschnitt stehen die in den Retrospektionen ermittelten Strategien zur Aneignung und Verwendung von TOA im Mittelpunkt. Der dritte Abschnitt setzt sich mit der Analyse der in den Texten der jeweiligen Probandin identifizierten TOA auseinander. Im vierten und letzten Abschnitt wird der Versuch einer Kompetenzzuweisung im Bereich der lexikalischen Textorganisation anhand der Modelle zur wissenschaftlichen Textkompetenz von Steinhoff (2007) und Pohl (2007) unternommen.

8.1 Fallstudie TN2

8.1.1 Sprachlernbiographie

Die 24-jährige Teilnehmerin kommt aus China und spricht Chinesisch als Muttersprache. Ihre ersten Sprachlernerfahrungen im Englischen sammelte sie in einem Sprachinstitut vor dem regulären Englischunterricht in der Schule. Die Idee, die englische Sprache vor dem schulischen Unterricht kennen zu lernen, stammte ursprünglich von ihren Eltern, die dadurch eine bessere Ausgangsbasis für das Sprachenlernen ermöglichen wollten. Als TN2 mit zwölf Jahren in der chinesischen Mittelschule (7. Klasse in Deutschland) mit dem Erlernen ihrer ersten Fremdsprache Englisch als Pflichtfach begann, war sie den Mitschülern um „einen Band“ des Lehrbuches „New Concept English“ voraus (vgl. T3/6). In der Schule wurde allerdings mit einem anderen Lehrwerk unterrichtet. Dank ihren Vorerfahrungen konnte TN2 gute Leistungen erbringen, was nicht zuletzt das Interesse am Englischlernen weiter steigerte.

An dieser Stelle soll noch die in China meist vermittelte und angewendete Lernstrategie beim Englischlernen genannt werden: das Auswendiglernen. TN2 hat ein zwiespältiges Verhältnis zum Auswendiglernen. Sie war wöchentlich zum Auswendiglernen eines Textes „gezwungen“ (T3/8), was ihr einerseits schwer fiel, da diese Methode ohne Kombination mit anderen Techniken eintönig wirkte und das Gelernte schnell für das Vergessen anfällig war. Andererseits hatte das Auswendiglernen eine positive Auswirkung auf die mündliche Produktion der Probandin, die eingprägten Mustersätze sorgten bei grammatischen Schwierigkeiten z. B. mit Präpositionen für Klarheit (vgl. ebd.).

Mit dem Erlernen der deutschen Sprache begann TN2 an der Fremdsprachenhochschule, in

ihrem Germanistik-Bachelor-Studium, bis dahin wurde Englisch in der Schule als einzige Fremdsprache gelernt. Der Deutschunterricht war schwerpunktmäßig aufgeteilt: Der Schwerpunkt „Lesen und Schreiben“ wurde von chinesischen und der Schwerpunkt „Sprechen und Hören“ von deutschen Muttersprachlern vermittelt (vgl. RG3/11). Diese Aufteilung hielt die Probandin für sinnvoll, da der Kontakt mit deutschen Muttersprachlern von Anfang an möglich war, obwohl das Kommunizieren zunächst großen Einschränkungen unterlag. Eine andere Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse in einer authentischen Umgebung zu verbessern, hatte TN2 während ihres Austauschsemesters im Zielsprachenland. In dieser kurzen Zeit in Deutschland konnte sie Strategien zum Hörverstehen und Sprechen autonom entwickeln und anwenden: Hören von Nachrichten im Fernsehen, Sammeln und Einprägen von festen Ausdrücken und Alltagswortschatz. Hilfreich war auch der Austausch mit mehreren Tandempartnern (vgl. T3/12).

Die Probandin profitierte von den Lernerfahrungen mit dem Englischen auch beim Erlernen des Deutschen: Sie wendete die ihr bekannten Lesestrategien an und unterzog grammatische Strukturen sowie Wortschatz einem bewussten Vergleich. Ihre Sprachkompetenz im Englischen schätzte TN2 zu Beginn der Untersuchung auf einer fünfstufigen Skala (von 1 - sehr hoch, fast muttersprachlich bis 5 - sehr niedrig, Anfänger) mit einer 3 ein, die Selbsteinschätzung im Deutschen schwankte zwischen einer 2 und einer 3.

8.1.2 Schreibbiographie

Im Laufe ihres Bachelor-Studiums in China hat TN2 einige akademische Texte sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache Deutsch verfasst. Zu den ersten gehören Vorlesungsmitschrift, Klausur und Hausarbeit, zu den letzten Klausur, Hausarbeit sowie eine Abschlussarbeit mit einem Umfang von etwa 15-20 Seiten. In ihrem im Wintersemester 2008/2009 an der Universität Kassel aufgenommenen Masterstudium hat die Probandin bis zum Beginn der Untersuchung neben dem Protokoll und der Vorlesungsmitschrift schon mit den Textsorten Klausur und Referatsausarbeitung Erfahrungen gemacht.

Die erste Hausarbeit mit einem Umfang von 15 Seiten wurde zu Untersuchungszwecken am 3.12.09 zur Verfügung gestellt. In ca. 3-monatigen Abständen folgten weitere schriftliche Texte: eine Referatsausarbeitung, ein Praktikumsbericht sowie eine zweite Hausarbeit. Bei der zweiten Hausarbeit vom 19.09.10 fehlten jedoch einige Kapitel (Einleitung, Fazit und Zusammenfassung), die am 14.10.10 nachgereicht und so in das Datenset von TN2 aufgenommen wurden. Alle genannten Texte wurden in Bezug auf

TOA analysiert. Im Anschluss an die Analyse des jeweiligen Textes wurden retrospektive Gespräche mit TN2 durchgeführt. Sowohl die genauen Daten der Bereitstellung der Texte und der Gespräche als auch der Umfang und die Sorte der jeweiligen Texte können der folgenden Tabelle entnommen werden:

Schriftlicher Text	Textumfang	Datum der Bereitstellung	Datum des retrospektiven Gesprächs
T1 Hausarbeit	15 Seiten	03.12.09	07.12.09
T2 Referat	6,5 Seiten	27.03.10	30.03.10
T3 Praktikumsbericht	21 Seiten	21.06.10	24.06.10
T4 Hausarbeit	18 Seiten	19.09.10 (14.10.10)	21.09.10

Tabelle 7: Datenset von TN2

8.1.3 Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie

TN2 ist während der Untersuchung als eine zuverlässige, verantwortungsbewusste, freundliche und aufrichtige Probandin aufgefallen. Alle E-Mail-Anfragen wurden von ihr schnell beantwortet, für die Termine, die nicht wahrgenommen werden konnten, bot TN2 eigeninitiativ einen Ersatztermin an. Die Probandin war stets an der Korrektur ihrer Texte interessiert, was sie in jeder E-Mail betonte. Die Probandin erkundigte sich darüber hinaus nach der Angemessenheit des Stils, in dem ihre Texte verfasst wurden. Außerdem wurden in der E-Mail-Kommunikation grundlegende Fragen bezüglich der Inhalte einzelner Textteile gestellt und geklärt. Das besondere Interesse an der sprachlichen Korrektur kann mit unzureichender Lernerfahrung in der Zielsprache und damit verbundenen sprachlichen Mängeln erklärt werden.

Die sprachlichen Mängel im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens wurden auch von den Lehrenden des Fachgebiets DaFZ registriert. Daher wurde die Probandin zu einer im Fachgebiet spontan organisierten Maßnahme zwecks Unterstützung wissenschaftlicher Textkompetenz verpflichtet. Im Rahmen dieser Veranstaltung, die auf vier Termine verteilt war, wurden wissenschaftliche Texte gelesen, Zusammenfassungen verfasst, außerdem wurde eine vierseitige Formulierungsliste zur Verfügung gestellt.

8.1.4 Strategien¹³²

	Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
RG1	Ausdrücke werden beim Lesen nicht aufgeschrieben, sondern „einfach gemerkt“ (59)	<ul style="list-style-type: none"> - gespr. Sprache - Referat (11) die Gliederung - gespr. Sprache (35-37) „wie bereits erläutert“ - automatisiert/ - gespr. Sprache (41-42) „zum einen – zum anderen“ - Studium im Heimatland/- Schreibhilfen (43) „Die Gründe dafür sind die folgenden“, „Erstens...Zweitens...Drittens“ - wiss. Literatur (57) „..., die wir hier übergehen können“ - Studium in D-d/Kurs (63) „In der vorliegenden Arbeit...“ - Studium im Heimatland/- Schreibhilfen (77) „nach meiner Ansicht“, „ich bin der Auffassung“ - gespr. Sprache/Umsg. (81) „beschränken“ 		<ul style="list-style-type: none"> Register (Register) (Register) Begründung fehlt 	
RG2		<ul style="list-style-type: none"> „Der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist ... Als Beispiel wird ... auseinandergesetzt“ - Studium in D-d (5-7) „die Frage, die sich stellt, ist ob...“ - wiss. Literatur (HA) (23) Einleitungsstruktur 	<ul style="list-style-type: none"> die Arbeiten werden vom Tandempartner korrigiert (19) 	<ul style="list-style-type: none"> (Register) Einleitung = Zusammenfassung Tempusfehler Register Formulierungsbrüche 	

¹³² Erläuterung zum Lesen der Tabelle S.151.

Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
	<p>- Studium in D-d/Kurs (29) „wie X beschreibt ...“</p> <p>- selbst. Formulierung (42-43) „die wir gleich ansehen können“</p> <p>- Studium im Heimatland/Kurs (45) „deswegen kann man zusammenfassen, dass“</p> <p>- wiss. Literatur/allg. Literatur (49) „es ist festzustellen, dass wir...“</p> <p>- wiss. Literatur (53) erst Ausblick, dann Schlussfolgerung</p> <p>- wiss. Literatur (HA) (61)/- Differenzierung (63) „In der vorliegenden Ausarbeitung des Referats konnte zuerst gezeigt werden, was man unter... verstanden hat, also ihre Definition, die Beispiele dafür, ihre Merkmale usw. Dann wurden... Zum Schluss folgte ...“</p>		<p>unpassendes Verb</p> <p>Register</p> <p>Register</p> <p>unkonventionelle Abfolge</p> <p>Imitation (aus Unkenntnis über den Inhalt einer Schlussfolgerung)</p>	
RG3	<p>- wiss. Literatur (5)/- selbst. Formulierung/Umformulierung (9) „Zu Beginn des vorliegenden Berichts wird ... Anschließend ... Zum Schluss kommt eine zusammenfassende Evaluation über meine eigenen Lernprozesse.“</p> <p>- Studium im Heimatland/Kurs (11) „zusammenfassend lässt man sagen, dass“ „lässt sich sagen“</p> <p>- Studium im Heimatland/Kurs/- Studium in D-d (53) „meiner Ansicht nach“, „meiner Meinung nach“</p>		<p>Kollokation Formulierungsbrüche</p> <p>defektive Varianten</p> <p>Register</p>	

	Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
		<p>- irgendwo gesehen/ wiss. Literatur/ - selbst. Formulierung (59-65) „Es ist deutlich festzustellen, dass“</p> <p>- irgendwo gesehen (67) „Anschließend werde ich auf einige von diesen ... eingehen, um einen kurzen Überblick dieser Gruppe zu schaffen.“</p> <p>- wiss. Literatur (83-86)/ - automatisiert (93) Einleitung zu einem Kapitel</p> <p>- Studium im Heimatland/Kurs (109) „zum einen zum anderen“ „zum Einen zum Anderen“</p> <p>- Differenzierung (111)/ - Studium im Heimatland (113) „in einem Wort würde ich sagen“ (Alternative zu „zusammenfassen“)</p> <p>- automatisiert (141)/ - Studium in D-d/Kurs (143) „Im vorliegenden Bericht könnte es gezeigt werden, dass“</p>		<p>„kann selbst nicht erfinden“</p> <p>Formulierungsbrüche</p> <p>Kollokation</p> <p>keine ausreichende Kontrolle</p> <p>Register/Lexikalische Realisierung</p> <p>Imitation nicht ausreichend kontrolliert</p>	
RG4	<p>Die Einleitung wird generell am Ende der Arbeit geschrieben (5-7)</p> <p>Notizen während des Lesens</p> <p>„bevor ... beschrieben werden, möchte ich zuerst ...“ (81)</p>	<p>- selbst. Formulierung (25) „Zuerst wird auf ... eingegangen, was man darunter versteht.“</p> <p>- Studium in D-d/Kurs (49)/ - Schreibhilfen (51) „X behauptet“</p> <p>- selbst. Formulierung (65) „nach Meinungen von XY lassen sich ...“</p> <p>- irgendwo gesehen (79)/- selbst. Formulierung (91) „Bevor ... werden, möchte ich ...“</p> <p>- selbst. Formulierung (108) „Im Folgenden wird ... analysiert und dabei möchte ich wissen...“</p>		<p>Register</p> <p>Funktionspezifizierung des Verbs nicht bekannt</p> <p>Register</p> <p>Unsicherheit</p> <p>Kontextualisierung</p> <p>Register</p>	

Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
	<ul style="list-style-type: none"> - selbst. Formulierung/Umformulierung (11.6) „Auf die jeweilige Einzelpunkte komme ich unten noch einmal zu.“ - selbst. Formulierung (130) „Daher möchte ich das Faktor ... im Folgenden umgehen.“ 		keine ausreichende Kontrolle	
AG	<ul style="list-style-type: none"> - Schreibhilfen (2.5-2.7) beim Verfassen einer Einleitung - Schreibhilfen (3.3-3.7) eigene Liste wird geführt und beim Lesen ergänzt 	<ul style="list-style-type: none"> grammatische Fehler werden von Muttersprachler des Deutschen korrigiert (17-21) Die Richtigkeit des Ausdrucks wird mit Hilfe eines zweispr. Wörterbuches überprüft (87-95) 	lexikalische Realisierung	Verstehen auf Chinesisch, Formulieren auf Deutsch, da die Bezugstexte auf Deutsch sind. (79-85) Zweisprachiges Wörterbuch bei der Kontrolle

Tabelle 8: Strategieanwendung TN2

Hinweise zum Lesen der Tabelle:

Die Spalten zwei bis vier enthalten die in den retrospektiven Gesprächen (RG) sowie im Abschlussgespräch (AG) ermittelten Schreibstrategien. Wie bereits in Kapitel 7.5 erwähnt, werden die Planungs- und Überarbeitungsstrategien aufgrund ihrer geringen Menge nicht weiter unterteilt. Die Formulierungsstrategien (Spalte drei) sind durch Fettdruck gekennzeichnet (vgl. Kap. 7.5). Unter der jeweiligen Strategiebezeichnung ist entweder der entsprechende TOA (in Anführungszeichen) oder der Hinweis auf die Schreibsituation (ohne Anführungszeichen), in der die Strategie von der jeweiligen Probandin angewendet wurde, zu finden. Die eingeklammerte Zahl verweist auf die entsprechende MAXQDA-Zeile im Transkript des jeweiligen Gesprächs. In der Spalte „Probleme“ wird erläutert, welche Unstimmigkeiten der betroffene TOA aufweist bzw. welche Problematik die jeweilige Strategieanwendung verursachte. Z. B. der Hinweis „Register“ bedeutet die Verwendung eines für die Textsorte unangemessenen Registers, der Hinweis „Kollokation“ deutet auf einen Kollokationsfehler hin. Bei einem eingeklammerten Hinweis (Register) wird auf eine mögliche Fehlerquelle bei der betroffenen Strategieanwendung aufmerksam gemacht, der dazu gehörige TOA weist jedoch diese Problematik nicht auf. Die letzte Spalte enthält die ermittelten Informationen zur Rolle der Muttersprache im zielsprachlichen Formulierungsprozess von TOA.

Aus der Sprachlernbiographie von TN2 ist ersichtlich, dass sich die Lernerfahrung der Probandin in der Zielsprache Deutsch auf die Zeit ihres Bachelor-Studiums und eines Austauschsemesters im Rahmen dieses Studiums beschränkt. Obwohl während des Studiums Schreiberfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben sowohl in der Muttersprache Chinesisch als auch in der Fremdsprache Deutsch gemacht wurden, wurde diese Erfahrung bei der Strategiemittlung nicht erkannt. Dies kann an den bereits beschriebenen Unterschieden zwischen den Konventionen und Schreibtraditionen der Auslandsgermanistik und der deutschen Universität liegen. Die E-Mail-Anfragen der Probandin zum Inhalt einzelner Teile einer Hausarbeit würden diese Annahme stützen. Die einzige Anschlussstelle zu den Lernerfahrungen aus dem Heimatland bildet der TestDaF-Vorbereitungskurs¹³³, in dessen Rahmen einige Standardformulierungen von der Probandin gelernt und automatisiert wurden (vgl. RG1/43,77; RG2/45; RG3/11,53,109). Neben dieser Erfahrung orientiert sich TN2 gleich zu Beginn der Studie bei ihrer Formulierungstätigkeit an der konkreten Studiensituation in Deutschland. D.h. sie versucht, die von ihr während der Seminare oder beim Lesen wissenschaftlicher Quellen akustisch bzw. visuell wahrgenommenen Ausdrücke zu imitieren und sich zu merken. Die Reproduktion der in den mündlichen Kommunikationssituationen wahrgenommenen Ausdrücke führt zunächst zu Registerverstößen und umgangssprachlichen Formulierungen (RG1/11). Mit zunehmender Schreiberfahrung werden vorwiegend schriftliche wissenschaftliche Quellen und zur Verfügung stehende Formulierungslisten als Imitationsquellen verwendet, die Kontextualisierung der Ausdrücke bleibt jedoch im umgangssprachlichen Bereich. Zahlreiche Formulierungsbrüche werden zum einen durch unzureichende Kontrolle beim Imitieren verursacht, die Ausdrücke werden in diesem Fall nicht schriftlich festgehalten, sondern „einfach gemerkt“ (RG1/59). Hier können einige Parallelen zu dem strategischen Verhalten beim Erlernen des Englischen gezogen werden (s. o.). Zum anderen scheinen defektive Formulierungen der unzureichend entwickelten sprachlichen Kompetenz der Probandin geschuldet zu sein. Die Kompetenzschwächen sind an den selbständig formulierten Ausdrücken, deren Anzahl mit zunehmender Schreiberfahrung steigt (vgl. RG2/63; RG3/9), deutlich erkennbar. Wenn man das bei der letzten Retrospektion thematisierte strategische Verhalten der Probandin analysiert (RG4), so fällt auf, dass die meisten Ausdrücke des letzten Textes die Ergebnisse selbstständiger Formulierungstätigkeit darstellen. Die betroffenen Ausdrücke sind generell als defektiv zu bewerten, sie enthalten aber oft domänentypische formelhafte Sequenzen wie „in der

¹³³ Durch das Bestehen der TestDaF-Prüfung erhält man einen Nachweis der Sprachfähigkeit im Deutschen, der für einen Studienplatz an deutschen Universitäten erforderlich ist.

vorliegenden Arbeit“, „im Folgenden“, „meiner Ansicht nach“ usw. Die Probandin verfügt freilich über ein eigenes Spektrum an Standardformulierungen, deren Kontextualisierung ihr jedoch häufig misslingt. Darüber hinaus, entwicklungsperspektivisch betrachtet, steigt die Zahl angemessen verwendeter Ausdrücke zum Ende der Studie.

8.1.4.1 Zur Rolle der Muttersprache bzw. weiterer Sprachen

Während der durchgeführten Retrospektionen können keine Hinweise auf die Einbeziehung der Muttersprache bzw. der ersten Fremdsprache Englisch in den Formulierungsprozess von TOA in der deutschen Sprache gefunden werden. Die Schreibprodukte können aufgrund fehlender Sprachkompetenz der Verfasserin (I.V.) im Chinesischen nicht einer entsprechenden Analyse bezüglich der Transferphänomene unterzogen werden. Eine zielgerichtete Anfrage im Abschlussgespräch zeigte, dass die Muttersprache als Sprache des Verstehens bzw. als Denksprache eine wichtige Rolle spielt, formuliert wird dagegen nach Aussage der Probandin in der Zielsprache:

TN2: (4.0) ich glaube wenn ich erst etwas lesen; lese äh (2.0) der ver' =das verstehen; [**I:** mhm] so zu sagen auf chinesisich

I: ok; und formulieren?

TN2: formulieren, (1.0) wenn ich das auf chinesisich verstanden habe dann kann ich das einfach auf deutsch (2.0) zu formulieren.

I: ok. u: nd, ähm gibt es auch welche ausdrücke die du erstmal auf chinesisich (--) formulierst für dich und versuchst zu übertragen oder zu übersetzen,

TN2: (4.5) nein glaube ich nicht; da ich einfach, die DEUTSCHe texte gelesen habe; [**I:** mhm] nicht die chinesisiche

I: ok aber vielleicht hast du schon mal was in china geschrieben, und weißt dass man bestimmte sachen an bestimmten stellen sagen muss.

TN2: (3.0)

I: [nicht?]

TN2: [nein] nein.

(AG/77-85)

Möglicherweise wird eine bewusste Einbeziehung der Muttersprache in den Formulierungsprozess von der Probandin verhindert, da ihre „Transferfähigkeit“ (Edmondson/House 2011: 229) aufgrund der gefühlten größeren linguistischen Distanz zwischen den beiden Sprache als gering eingeschätzt wurde. Es ist jedoch zu vermuten, dass auf die Muttersprache bei der Formulierung der Prätexte (Wrobel 2004) intuitiv zurückgegriffen wird, da die Angemessenheit der Formulierung nach Aussage von TN2 mit einem zweisprachigen Wörterbuch (Chinesisch-Deutsch) kontrolliert wird:

I: mhm; u:nd ähm (1.0) wenn du was formulierst, und nicht sicher bist (--) ob es richtig ist wie=wie überprüfst du die richtigkeit, von einem ausdrück;

TN2: hm ich schlage immer im wörterbuch nach. [**I:** mhm] ob die f'äh dieser ausdrück in diesen (--) beispiele gibt.

I: mhm; und was ist das für n wörterbuch?

TN2: langenscheidt.

I: langenscheidt, also deutsch als fremdsprache,

TN2: ja aber zweisprachig

I: ja? aah? ok; gibt auch beispiele ganz viele,
TN2: ja glaube ich in diesem schon;
I: also chinesisch-deutsche ne,
TN2: ja [chinesisch-deutsch]
(AG/86-95)

8.1.4.2 Zum Umgang mit Schreibhilfen

Während der retrospektiven Gespräche gibt die Probandin keine expliziten Hinweise auf die Verwendung von ihr zur Verfügung stehenden Formulierungslisten. Als Imitationsquelle und somit auch als Schreibhilfe wird die während des Schreibens verwendete wissenschaftliche Literatur genannt. Erst aus dem Abschlussgespräch wird ersichtlich, dass die Formulierungslisten beim Schreiben stets verwendet wurden:

TN2: ja; die: (---) habe ich immer so während dieses Schreibens
I: und wie arbeitest du damit?
TN2: äh wenn ich vielleicht eine einleitung oder einen neuen apikel =kapitel anfangen [I: mhm] dann wenn ichs noch die(.)se struktur fehlt dann gucke ich nochmal gucke ich nochmal zu diesem liste [I: ok] auch welche passende für meine arbeit gibt
(AG/25-27)

Während TN2 bei der ersten Retrospektion die Frage nach der eigenständig geführten Formulierungsliste bzw. nach der Listenerweiterung verneint (RG1/59), erwähnt sie im letzten Gespräch das „Notizenmachen beim Lesen“ (RG4/81) und verweist im Abschlussgespräch auf ihre eigene Formulierungsliste:

TN2: nur einfach (---) ich habe eine eigene, (1.0) liste; so zu sagen
I: und die hast du aus wenn du= aus den büchern wenn du liest, oder woraus noch?
TN2: ja=ja von wenn ich am artikel les=lese dann notiere ich das gleich fertig;
I: und notierst du die ganzen sätze, oder wie jetzt mir ein beispiel gegeben hast mit punkt=punkt
TN2: ja mit punkt=punkt nur die wichtige, (--) so, (--) bevor ich oder im folgenden, und so
(AG/33-37)

Auf das Medium Internet wird laut Aussage von TN2 in diesem Zusammenhang nicht zurückgegriffen (vgl. AG/43). Ein wissenschaftlicher Ratgeber in Buchform wird zwar von der Bibliothek ausgeliehen (AG/51-58), jedoch nicht als Formulierungsquelle angesehen. Auf die Verwendung eines zweisprachigen Wörterbuches beim Überarbeiten wurde bereits bei der Rolle der Muttersprache hingewiesen. An dieser Stelle ist noch anzumerken, dass die ersten drei Texte bezüglich der Grammatik von einem deutschen Muttersprachler korrigiert wurden (vgl. AG/17-21).

8.1.5 Zusammenfassung

Die Probandin verfügt zu Beginn der Untersuchung über eine vierjährige Lernerfahrung in der Zielsprache Deutsch im Rahmen ihres Bachelor-Studiums in China. Obwohl TN2 über eine wissenschaftliche Schreiberfahrung aus dieser Zeit verfügt, stützt sie sich beim Schreiben ihrer akademischen Texte im Masterstudium DaFZ einerseits auf das Wissen

aus dem TestDaF-Vorbereitungskurs und andererseits orientiert sie sich an dem im Masterstudium vermittelten Wissen sowie an ihr verfügbaren schriftlichen wissenschaftlichen Quellen. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher oben beschriebener Tatsachen (E-Mail-Anfragen, Verpflichtung zu einer begleitenden Maßnahme) und strategischer Handlungen (Korrektur grammatischer Phänomene durch einen Muttersprachler) und nicht zuletzt in Bezug auf die Selbsteinschätzung der sprachlichen Kompetenz lässt sich auf die für das wissenschaftliche Schreiben unzureichend entwickelte allgemeinsprachliche Kompetenz der Probandin schließen. Trotzdem verzichtet TN2 zumindest bewusst auf die Einbeziehung ihrer Muttersprache in die Formulierungsprozesse der Zielsprache. Das Monitoring in der Zielsprache kann aber die ihrem Kompetenzniveau nicht entsprechenden Phänomene nicht ausreichend kontrollieren. Die TOA werden zwar aus wissenschaftlichen Quellen und Formulierungslisten imitiert, ihre Kontextualisierung kann angesichts der dargestellten Situation nicht gelingen. Selbstständige Formulierungsversuche um die automatisierten Sequenzen herum sind durch Formulierungsbrüche und Strukturprobleme gekennzeichnet. Obwohl TN2 bei der Formulierung und teilweise bei der Überarbeitung der TOA auf die Schreibhilfen zurückgreift, werden nur formelhafte Sequenzen und kurze Ausdrücke imitiert bzw. kontrolliert. Ihre Einbindung innerhalb eines Satzes erfolgt häufig mit verfügbaren, jedoch für die Domäne Wissenschaft untypischen sprachlichen Mitteln.

8.1.6 TOA

8.1.6.1 Ablauf beschreiben

Nur in einem (T4) von TN2 zur Verfügung gestellten Texte konnten TOA aller fünf Unterkategorien der ersten Hauptkategorie „Ablauf beschreiben“ identifiziert werden (vgl. Kap. 3.2.2.1). Der Unterkategorie „*Advance Organizers*“ wurde ein einziger Ausdruck aus der zweiten schriftlichen Hausarbeit (T4) zugewiesen. Texte T2 und T3 enthalten keine Ausdrücke der Kategorie „Rückverweise“, drei andere Unterkategorien sind in jedem Text vertreten. Auf die strukturelle und lexikalische Beschaffenheit der identifizierten Ausdrücke sowie auf ihre funktionale und kontextuelle Angemessenheit wird im Folgenden näher eingegangen.

8.1.6.1.1 Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen

Alle vier Texte enthalten jeweils einen TOA dieser Unterkategorie:

- (1) In der vorliegenden Arbeit **möchte ich** mich mit dem Visualisierungskonzept im ...

- beschäftigen und zwar im Integrationskurs. (1/T1/3)
- (2) **Mein Referat soll** einen Überblick über das Thema ... **geben**. (3/T2/5)
- (3) **Das Ziel** dieses Berichts liegt darin, meine Lern- und Lehrerfahrungen ... darzustellen. (4/T3/2)
- (4) **Ziel** dieser vorliegenden Arbeit besteht darin, ... zu analysieren und dabei festzustellen, ob ... (5/T4/3)

Alle vier Ausdrücke wurden dem Textteil „Einleitung“ entnommen und sind ähnlich positioniert. Zuerst bietet die Verfasserin einen kurzen Einstieg in das Thema der Arbeit an, indem sie die aktuelle Forschungssituation bzw. aktuelle Entwicklungstendenzen auf dem Themengebiet anspricht. Anschließend fokussiert sie mit den oben genannten Ausdrücken die Ziele ihrer Texte. Die aus mündlichen Referaten bekannten Ausdrücke werden auf die schriftliche Kommunikationssituation übertragen, wo sie laut Aussage der Probandin zur Klarheit für den Leser, in diesem Fall für die Dozentin, beitragen (vgl. RG1/7-11). Bei der sprachlichen Realisierung verwendet die Probandin unterschiedliche lexikalische und grammatische Konstruktionen. Neben der ersten Person Singular in Kombination mit dem zielbezogenen Modalverb *möchten* in der ersten Hausarbeit gebraucht TN2 eine Subjektschubkonstruktion im Referat und betont explizit die Ziele der beiden weiteren Texte durch den Gebrauch des Lexems *Ziel*. Diese durchaus domänentypischen Realisierungsformen werden von der Probandin jedoch nicht ausreichend kontrolliert. Folgende sprachliche Unregelmäßigkeiten konnten festgestellt werden: Orientierung an einer mündlichen Präsentationssituation und die daraus resultierende Verwendung des Possessivums *mein* (2), umgangssprachliche Kombination von Lexemen *Ziel* und *liegen*. Erst in der letzten Arbeit (T4) wird der Ausdruck angemessen realisiert.

Einen Ausdruck dieser Kategorie verwendet TN2 in der ersten Hausarbeit (T1) im Kapitel „Schlussfolgerungen“. Im ersten Absatz des genannten Kapitels wird erneut die Gliederung der Arbeit präsentiert und anschließend das Ziel der Arbeit genannt:

- (5) In der Arbeit **soll** gezeigt werden, wie das Visualisierungskonzept ... aussieht und zwar aus verschiedenen Beispielen. (2/T1/89)

Funktional gesehen soll dieser Textabschnitt eine Zusammenfassung der Arbeit darstellen (RG1/91-94). Die Verfasserin entscheidet sich hier aber, genauso wie in der Einleitung, für die Tempusform Präsens. Bei der gezielten Nachfrage im retrospektiven Gespräch zeigt die Probandin Unsicherheit bezüglich der Wahl der Tempusform und tendiert intuitiv zum Präsens:

TN 2: (---) hm [**I:** und dann auch bei] ich glaube nicht; [**I:** ne,] besser in präsens oder, (dank einer schriftlichen arbeit hm (2.0) ich weiß auch nicht genau; aber, (-) meine gefühl ich finde das besser in präsens ((lacht)) (RG1/96-101).

Die Tatsache, dass die Zusammenfassungen in der Vergangenheitsform verfasst werden, sei der Probandin nicht bekannt gewesen (vgl. RG1/104-107).

8.1.6.1.2 Vorverweise

8.1.6.1.2.1 Erläuterung des Vorhabens

Hier ist vorab auf das bereits angesprochene Phänomen der nichtüblichen Tempusform in der Schlussfolgerung hinzuweisen. Die Verfasserin greift wiederholt das Vorhaben ihrer ersten Arbeit auf, indem sie den Inhalt der Arbeit für den Leser zusammenfassen möchte, und verwendet dabei ein ihr bekanntes Muster aus der Einleitung im dort üblichen Präsens-Tempus:

- (1) Der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit **ist** die zunehmende Tendenz ... Als Beispiel **wird** das Visualisierungskonzept ... **auseinandergesetzt**. Mit dem Theorienteil **fängt** die Arbeit **an** und **werden** dabei die zwei Stichpunkte ausführlich **erklärt**. Im zweiten Teil der Arbeit **wird** ... **analysiert**. (7/T1/88)

Auf die Probleme der sprachlichen Realisierung der genannten Ausdrücke wird im Folgenden näher eingegangen. Weitere Ausdrücke dieser Kategorie, die funktional angemessen verwendet wurden, sind in den jeweiligen Einleitungen von allen vier schriftlichen Texten von TN2 zu finden:

- (2) Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut:
Im Theorienteil wird zuerst einen Überblick über ... **schaffen**, was ein ... ist und dessen Grundstruktur. Danach werden ... vorgestellt. Zum zweiten wird ... erläutert, darunter was ... ist, die heutige Situation und ... werden aufgelistet. Anhand ... wird im zweiten Teil der Arbeit (das Konzept)... analysiert. Zunächst wird das Buch global auseinandergesetzt und dann ... gezeigt. Zum Schluss wird in drei Aspekten über ... analysiert. Zum Schluss wird im Hinblick auf die ganze Arbeit zusammengefasst und meine eigene Überlegung *über ... (6/T1/3-6)
- (3) Zum Ersten wird ein Überblick zur Definition der Begriffe ... **vorgestellt**. Dann wird über ... referiert. Danach folgt eine Darstellung ... Zum Schluss wird ein kurzer Ausblick über dieses Thema geboten. (8/T2/5)
- (4) Zu Beginn des vorliegenden Berichts wird auf ... aufmerksam gemacht und darunter werden ... vorgestellt. Im Anschluss daran wird meine Vorstellung ... gegeben. Anschließend folgen die Informationen zum ... Im kommenden Kapitel werden ... dargestellt. Danach werden ... detailliert vorgestellt und zwar in der Aspekte: ... Zum Schluss kommt eine zusammenfassende Evaluation über ... (9/T3/3)
- (5) Im Theorieteil werden ... Grundlagen ... behandelt. Dabei wird zuerst **einen Überblick über** ... **gegeben** und dann wird ... erklärt, danach werden ... aufgezeigt. Im Anschluss daran wird im zweiten Kapitel den Einsatz ... erläutert und darin wird ... vorgestellt. Im Praxisteil der Arbeit wird ... den Beispielpodcast ... analysiert und zwar in den Aspekten: ..., daran folgt ein Fazit der Analyse. Zum Schluss wird die Arbeit zusammengefasst und ein kleiner Ausblick gegeben. (11/T4/4)

Die Erläuterung des Vorhabens in allen vier Texten weist eine komplexe Struktur auf, die durch die Verwendung lokaler und temporaler (Para)Deiktika sowie Lokaladverbialien (s. o. unterstrichen) geschaffen wird. Das Spektrum der Bezugslexeme variiert von Text zu Text, wobei die Grundstruktur relativ konstant bleibt: zuerst/zum Ersten/zu Beginn – dann/danach – anschließend/im Anschluss daran – zum Schluss. Die Notwendigkeit der Verwendung solcher strukturierender Ausdrücke habe die Probandin beim Lesen wissenschaftlicher Artikel abgeleitet (vgl. RG2/23; RG3/5). Dabei wird die sprachliche Form der Ausdrücke imitiert. Der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit liegt auf den bis dahin noch unbekanntem deiktischen Elementen, die auf diese Weise eingepägt werden. Bei der unmittelbaren Formulierungsarbeit stellen diese Elemente Orientierungspunkte dar, auf deren Basis entsprechende Sätze selbstständig ausformuliert werden:

TN2: hm ich glaube ich habe das(-- in irgendeinem bericht oder einem artikel gelesen [I: mhm] zu beginn des (-- arbeit der arbeit oder des berichts [I: mhm] so was. aber ANschließend und so was habe ich also zum schluss dieser formulierung hab= kann ich schon vorher (RG3/5)

TN2: ja das habe ich auch selbst (-) formuliert [I: mhm] (1.5) so zum schluss; das ist eine (1.0) eine feststehendes wort [I: mhm] so formulierung so zu sagen [I: ok] hmhm (2.0) die satz=der satz selbst habe ich (2.0) ei selbst formuliert (RG3/9)

Im Formulierungsprozess liegt der Schwerpunkt des Monitorings offensichtlich auf der Verwendung der genannten deiktischen und paradeiktischen Elemente. Bei der lexikalischen Realisierung der Ausdrücke lassen sich dagegen viele Formulierungsbrüche sowie Kollokationsfehler identifizieren. Ein Beispiel hierfür ist die Verwendung der Kollokation „einen Überblick über etw. geben/bieten“, die in drei der vier Ausdrücke (2), (3) und (5) vorhanden ist (fett hervorgehoben). Unstimmigkeiten sind sowohl in der Verwendung der nicht kompatiblen Verben *schaffen* und *vorstellen* als auch in der Kasusform des Substantivs *Überblick* und seiner präpositionalen Valenz (*über*, *zur*) zu beobachten. Bei der grammatischen Realisierung der Ausdrücke wird abgesehen von den vier Sätzen ausschließlich Vorgangspassiv ohne Modalverb verwendet. Vier andere Realisierungsformen sind Subjektschübe mit den Handlungsverben *folgen* und *kommen*: „Danach folgt eine Darstellung ...“ (3); „Anschließend folgen die Informationen zum ...“ (4); „Zum Schluss kommt eine zusammenfassende Evaluation ...“ (4); „...*, daran folgt ein Fazit der Analyse“ (5). Die Bildung des Werden-Passivs unterliegt gewissen Schwankungen: das Subjekt steht im Akkusativ (5), die Kongruenz- (5) sowie Konjugationsfehler (1) werden jedoch bei der gezielten Nachfrage von der TN2 selbstständig behoben (vgl. RG1/15; RG4/31-35).

Zwei Ausdrucksgruppen, die auch dieser Kategorie zugewiesen wurden, erläutern das Vorhaben einzelner Kapitel in zwei von vier Texten:

- (6) In diesem Kapitel möchte ich mich auf ... eingehen und zwar beginne ich mit ..., dann folgt deren Durchführungen und zum Schluss werde ich über ... reflektieren. (10/T3/52)
- (7) In diesem Kapitel soll ein Überblick über ... gegeben werden. Zuerst wird auf den Begriff ... eingegangen, was man darunter versteht. Dann wird ... vorgestellt und schließlich folgt ... (12/T4/7)

Hier lassen sich im Vergleich zu den einleitenden Ausdrucksgruppen (2-5) andere Formen grammatischer Realisierung feststellen. Neben agenslosen Werden-Passiv-Konstruktionen wird hier eine Passiv-Konstruktion mit dem Modalverb *sollen* (7) und das „Verfasser-Ich“ in Kombination mit dem Modalverb *möchten* sowie in Futur I-Konstruktion verwendet (6). Das retrospektive Gespräch schildert auch hier, dass die genannten Konstruktionen beim Lesen wissenschaftlicher Artikel übernommen bzw. nachgeahmt wurden (vgl. RG3/83). Imitiert wurden dabei die formelhaften Sequenzen, ihre Kontextualisierung gelang jedoch nicht durchgehend: z.B.: „Zuerst wird auf den Begriff ... eingegangen, was man darunter versteht.“ (7). Eine domänenadäquate Verwendung des Ausdrucks „auf den Begriff ... eingehen“ im Hauptsatz wurde durch die selbstständig formulierte¹³⁴ Erläuterung des Ausdrucks im Nebensatz relativiert. Ähnliche sprachliche Phänomene ließen sich auch im ersten Text der Probandin feststellen:

Im Theorieteil wird zuerst einen Überblick über den Integrationskurs schaffen, was ein Integrationskurs ist und dessen Struktur. (...) Zum zweiten wird die Lehrwerkanalyse erläutert, darunter was Lehrwerkanalyse ist, ... (6/T1/4)

Er wird hier ersichtlich, dass der Probandin eine wissenschaftlich angemessene Ankündigung einer Definition misslingt. Die imitierten Ausdrücke (Imitation) werden mit selbst konstruierten, in diesem Fall defektiven Formulierungen, kontextualisiert (Transposition).

8.1.6.1.2.2 Advance Organizers

Der Kategorie „*Advance Organizers*“ konnte nur ein Ausdruck aus der letzten schriftlichen Hausarbeit (T4) zugewiesen werden:

- (1) „... Intentionen und Medien, auf die jeweilige Einzelpunkte komme ich unten nochmal zu.“ (13/T4/100)

Der Ausdruck enthält ein typisches Merkmal der Umgangssprache – die Kürzung unbetonter Wörter – in diesem Fall des unbestimmten Artikels *ein* bei „nochmal“¹³⁵. Das zugrunde liegende Muster ist außerdem unvollständig: Domänentypisch wäre statt des

¹³⁴ Vgl. RG4/25.

¹³⁵ „Noch mal“ wird als eine der vier Einsetzungen im zweiten Lückentext angeboten (LS2/1).

Verbs *zukommen* den Ausdruck „auf etw. zu sprechen kommen“ zu verwenden¹³⁶. TN2 gibt an, den Ausdruck imitiert und dabei differenziert zu haben:

I: hast du DAS auch schon irgendwo [gesehen?]

TN2: [ah?] äh (6.0) ((liest)) hm ich glaube ich habe das (2.0) irgendwo gelesen oder gesehen. (3.5) vielleicht, (2.5) äh (2.0) ich glaube die originalsätze war, hm (1.5) diese zielgruppe, [**I:** mhm] bla bla bla die werde ich später oder unten nochmal, (2.0) kommen; oder sowas (2.0) deswegen habe ich das so: umformuliert. (RG4/115-116)

8.1.6.1.2.3 Ankündigung der Arbeitsschritte

In dieser Kategorie konnten 11 TOA in den Texten von TN2 identifiziert werden. Neun Ausdrücke stellen „reine Ankündigungen“ folgender Arbeitsschritte dar (vgl. Pohl 2007a: 391). Bei einem Ausdruck (7) wird die Reihenfolge der Handlungen thematisiert, der letzte Ausdruck (11) enthält eine Infinitivgruppe mit „um ...zu“, durch die der Zweck des Arbeitsschritts erläutert wird. Die beiden TOA können somit als „begründet“ eingestuft werden (vgl. ebd.).

- (1) *Im folgende werde **ich** auf einige davon eingehen. (14/T1/47)
- (2) Anschließend möchte **ich** mich mit Aspekten jeweils nämlich Geographie ... auseinandersetzen. (15/T1/79)
- (3) Anschließend werde **ich** auf die Aspekte ... eingehen. (16/T1/86)
- (4) *In Folgenden möchte **ich** von ... ausgehen und versuchen, ... aufzulisten ... (17/T3/19-20)
- (5) Anschließend werde **ich** auf ... eingehen, um einen kurzen Überblick ... zu schaffen. (18/T3/33)
- (6) Aber *im Folgende werden drei Formen davon, ..., vorgestellt. (19/T4/14)
- (7) Bevor ... beschrieben werden, möchte **ich** zuerst auf ... eingehen. (20/T4/52)
- (8) Im Folgenden komme **ich** zur ... (21/T4/73)
- (9) Im Folgenden führe **ich** drei Beispiele an: (22/T4/81)
- (10) Im Folgenden wird ... analysiert und dabei möchte **ich** wissen, ob ... (23/T4/100)
- (11) Im Folgenden wird ... als ein Beispiel beschreiben und analysiert, um einen Überblick über ... zu geben. (24/T4/115)

Die Funktionalität der Ausdrücke und ihre Positionierung können als angemessen bewertet werden. Die Probandin setzt die Ausdrücke meist am Übergang zu einem neuen Kapitel ein und leistet damit Orientierungshilfe für den Leser, in diesem Fall für die Dozentin (vgl. RG1/85-88). Bei der Betrachtung der formalen Realisierung der Ausdrücke fällt auf, dass in dieser Kategorie das „Verfasser-Ich“ bevorzugt wird (fett hervorgehoben). Es tritt in verschiedenen Kombinationen auf: mit dem Handlungsverb im Präsens (8, 9) und in der Futur I-Form (1, 3, 5) sowie mit dem Modalverb *möchten* (2, 4, 7, 10). Es ist die zweithäufigste Realisierungsform im ExpKo, die genannten Kombinationen sind

¹³⁶ DWDS-Recherche zum Eintrag „zu sprechen kommen“ ergab für die Domäne Wissenschaft 62 Treffer. (Zugriff August 2013).

prozentual gesehen ähnlich gewichtet (vgl. Anhang S. 12ff.). Nahezu jeder Ausdruck enthält ein (para)deiktisches Element (unterstrichen), das Spektrum ist dabei auf drei Einheiten begrenzt: „im Folgenden“, „anschließend“ und „hier“. Im letzten Text (T4) ist der Übergebrauch des Elementes „im Folgenden“ zu beobachten: Fünf der sechs Ausdrücke fangen damit an. Für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand ist in diesem Zusammenhang der Erwerbsweg des Elementes „im Folgenden“ mit der Fokussierung auf die Form besonders interessant. Im ersten retrospektiven Gespräch kann die Probandin bei der Realisierungsform „im folgende“ (1) nichts Auffälliges feststellen (vgl. RG1/50-55). Im dritten Text (T3) verwendet sie erneut das genannte deiktische Element, jedoch in einer anderen Form „in Folgenden“ (5). Zielgerichtete Nachfrage nach etwas Auffälligem im ganzen Ausdruck verursacht die Unsicherheit in Bezug auf die grammatische Form sowie die Rechtschreibung des genannten Elementes. Die Probandin schlägt zuerst vor, das Flexions-N zu tilgen, dann das ganze Element durch das Lexem „folgend“ zu ersetzen und anschließend „in folgendem“ klein zu schreiben (vgl. RG3/28-39). Verständlicherweise erfolgen nach dem retrospektiven Gespräch die Aufklärung der Auffälligkeit sowie ihre Korrektur. Im nachfolgenden Text (T4), der drei Monate später vorgelegt wird, verwendet TN2 die unangemessene Form „im Folgende“, die sie aber bei der Nachfrage im Gespräch umgehend selbstständig korrigiert (vgl. RG4/57-61). Des Weiteren verwendet TN2 im gleichen Text in vier Ankündigungen der Arbeitsschritte die korrekte Form „im Folgenden“ (8-11). Anhand der Formschwankungen dieses Ausdrucks kann darauf geschlossen werden, dass der Ausdruck als eine Formel, ohne grammatisch analysiert zu werden, imitiert wurde. Es kann aber auch eine Vermutung angesichts der nicht hinreichend entwickelten allgemeinsprachlichen Kompetenz ausgesprochen werden, dass die Probandin aus diesem Grund nicht in der Lage ist, die sprachliche Formel „im Folgenden“ grammatisch zu analysieren. Des Weiteren kann das beschriebene „Testverhalten“ der Probandin als ein Transformationsanzeichen identifiziert werden.

Die Verwendung der Deiktika im Lückentext unterscheidet sich vom bereits beschriebenen Gebrauch in der freien Produktion der Probandin. Domänentypische Formel „im Folgenden“ kommt in den Lückentexten von TN2 nicht vor. Neben den typischen Adverbien wie *anschließend* (LT1/3), *schließlich* und *zum Schluss* (LT1/5, LT3/8) werden hier auch defektive und unangemessene Formen wie „noch mal“ und „nachher“ (LS2/1) verwendet.

Was die lexikalische Realisierung der Ausdrücke anbelangt, verwendet die Probandin sowohl in ihren Texten als auch in ihren Lückentexten angemessene domänentypische Handlungsverben wie *eingehen*, *reflektieren*, *auseinandersetzen*, *analysieren* usw. Die

Ausdrücke sind auch hier durch die Unstimmigkeiten im Kollokationsgebrauch sowie Valenzbereich zu charakterisieren, auf die bereits bei der Analyse der Kategorie „Erläuterung des Vorhabens“ eingegangen wurde.

8.1.6.1.3 Rückverweise

Dieser Unterkategorie konnten vier Ausdrücke aus zwei Texten von TN2 zugewiesen werden. Der erste Ausdruck dieser Unterkategorie (1) ist nach dem im ExpKo meist verwendeten Formulierungsmuster „wie bereits + Verb“ gebildet (vgl. Kap. 3.2.2.1.3). Auffällig ist das Fehlen des Kommas nach dem Ausdruck, das Satzverständnis wird dadurch jedoch nicht beeinträchtigt. Der Verfasserin sei der Ausdruck aus der gesprochenen Sprache in Seminaren bekannt (vgl. RG1/35-37).

- (1) Wie **bereits** erläutert werden ... (26/T1/36)
- (2) Aber wie ich **vorher breits** gesagt habe, (27/T1/62)
- (3) Aber wie ich **vorher bereits** erwähnt habe, (28/T1/91)
- (4) Wie **bereits** im Kapitel ... erläutert *wird, gibt es ... (29/T4/76)

Die beiden weiteren Ausdrücke (2, 3) sind nach dem gleichen Muster gebildet, allerdings in Kombination mit dem „Verfasser-Ich“. Eine weitere Komponente des Ausdrucks, die hier angesprochen werden soll, ist der adversative Konnektor *aber*, der eher für die Erzähltexte typisch ist.¹³⁷ Die vor dem Rückverweis gegebene Information kann auf diese Weise mit der darauf folgenden Information adversativ verknüpft werden. Dies gelingt der Verfasserin nur bei dem Ausdruck (3). Die Kontextualisierung des zweiten Ausdrucks (2) scheitert an der Verwendung des Handlungsverbs *sagen* sowie an der Konstellation mit dem nachfolgenden Fragesatz: „Aber wie ich vorher **breits** gesagt habe, wirken die farbige Bilder in der Erwachsenenbildung auch positiv? Diese Frage bleibt aber in der Forschung ungeklärt.“ (T1/62)

Bei der Fokussierung auf den zweiten Ausdruck (2) im retrospektiven Gespräch versucht TN2 das Handlungsverb *gesagt* durch das ihrer Meinung nach eher passende Verb *erläutert* oder *erwähnt* zu ersetzen (vgl. RG1/65-69). Unangemessene Schreibweise des Adverbs „*breits*“ bleibt dabei unbeachtet. Bei der gezielten Nachfrage wird der fehlende Vokal *e* in „*breits*“ ergänzt (RG1/71). Vergleicht man diese Daten mit den Lückentextangaben von TN2, kann das Fehlen des Vokals in diesem Zusammenhang anders als ein Flüchtigkeitsfehler interpretiert werden. Im zweiten Lückentext vom 17.11.2009 setzt die Probandin in der Kategorie „Rückverweise“ das Lexem „*breits*“ ein

¹³⁷ Duden: Grammatik 2009, S. 1093.

(LS2/2). Im nachfolgenden Lückentext vom 03.05.2010 wird das Adverb in der richtigen Form „bereits“ realisiert (LS3/2). Auch im vierten Text (T4) der Probandin, der am 09.09.2010 zu Untersuchungszwecken vorgelegt wurde, verwendet TN2 einen ähnlichen Rückverweis mit der richtigen Form „bereits“ (4). Da der Ausdruck eine Auffälligkeit in der Verbform-Verwendung aufweist („wird“ statt „wurde“), wird an dieser Stelle bei der Retrospektion nachgefragt:

I: mhm (2.0) hm auf der seite neun gibt es noch nen ausdruck; oder nen satz - es heißt *wie bereits im kapitel eins eins zwei erläutert wird* [**TN2:** mhm mhm] gibt es (2.0) hmhm, (---) dieses *wie bereits im kapitel eins eins zwei erläutert wird*. [**TN2:** mhm] ist da:?: (5.0) alles ok?

TN2: (6.0) wie, breits; ohne e

I: ohne e?

TN2: ja

I: das haben wir glaube ich auch schon mal gehabt, ne, [**TN2:** ja] da hast du umgekehrt gesagt mit e. ((---lachen))

TN2: wie breits (2.0) glaube ich ohne e (RG4/98-102).

Das Lexem *bereits* scheint zum Ende der Untersuchung noch nicht erworben zu sein, die imitierte Form befindet sich in der „Testphase“, weder etymologische noch Bedeutungsbeziehungen des Lexems wurden bis dahin von der Probandin erkannt. Hinsichtlich der Tempusverwendung im betroffenen Ausdruck (4) war an dieser Stelle ein dezenter Hinweis für die Selbstkorrektur ausreichend (vgl. RG4/105-106).

Die Ergebnisse der Lückentexte dieser Kategorie, in denen die Lücke nicht die Stelle des Adverbs, sondern des Handlungsverbs betrifft (LS1/2, LS4/2), bedürfen hier auch einer kurzen Erwähnung. Obwohl beide Ausdrücke kein „Verfasser-Ich“ enthalten, setzt TN2 die Handlungsverben *erwähnen* und *nennen* in der ersten Person Singular ein:

- (1) Wie bereits *schon erwähnt habe*, ... (LS1/2)
- (2) Wie bereits mehrmals *genannt habe*, gibt es ... (LS4/2)

8.1.7 Lückentext

Die Lückentexte (LT) stellen, wie bereits bei der Skizzierung der Lückentextdesigns erläutert wurde, zusammenhängende Textabschnitte mit den Ausdrücken der Hauptkategorie „Ablauf beschreiben“, der Unterkategorien „Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen“, „Erläuterung des Vorhabens“ und „Ankündigung der Arbeitsschritte“ dar. Es bietet sich hier an, die Lückentextergebnisse einem kurzen Vergleich mit den analysierten Daten aus der freien Textproduktion zu unterziehen. Wenn man die Anzahl akzeptabler Einsetzungen aus der folgenden Tabelle in Form einer Grafik darstellen würde, so würde der Verlauf des Graphen die Form einer U-Kurve haben: Nach einem relativ guten Ergebnis bei dem ersten Lückentext gibt es bei dem zweiten einen Abfall um fast ein Drittel erfolgreicher Einsetzungen, bis es im dritten und vierten Lückentext zu einer kontinuierlichen Steigerung kommt.

	Lücken	Angaben	ak	gw	nak Gram	nak Sem	nak Idiom	nicht ausg.	Min	
LT1	6	6	4 67 %	1	-	1	-	1	21	
LT2	7	10	2 20 %	3	3	2	-	2	25	
LT3	8	16	8 50 %	1	6	1	-	-	27	
LT4	8	12	9 75 %	2	1	-	-	-	27	
ak – akzeptabel gw – grenzwertig		nak Gram – grammatisch nicht akzeptabel nak Sem – semantisch nicht akzeptabel nak Idiom – idiomatisch nicht akzeptabel					nicht ausg. – nicht ausgefüllt Min – Minuten			

Tabelle 9: Lückentextergebnisse von TN2 (Teil I)

Dass es sich hier um von Pohl beschriebenen „Verunsicherungseffekt“ handeln könnte (Pohl 2007a: 185), scheint eher unwahrscheinlich zu sein. Pohl stellt fest, dass die Erstsemester eine höhere Bereitschaft zum Ausfüllen der Lücken mitbringen und deutlich mehr Lücken auszufüllen versuchen als die Studierenden des zweiten bis sechsten Semesters, die nach der tatsächlichen Begegnung mit der Wissenschaftssprache zunächst verunsichert sind und mit Zurückhaltung reagieren. Das Ausfüllverhalten von TN2 ist in den ersten beiden Lückentexten dagegen als zögerlich zu bezeichnen. Ausgefüllt werden im ersten Lückentext (LT1) fünf von sechs Lücken mit ca. einer Einsetzung pro Lücke. Im zweiten Lückentext (LT2) verdoppelt sich zwar die Zahl der Einsetzungen pro Lücke, zwei Lücken bleiben aber unausgefüllt. Im dritten Lückentext (LT3) werden dagegen alle Lücken bei der konstanten Variantenzahl pro Lücke ausgefüllt. Verhältnismäßig hoch ist in diesem Lückentext aber auch die Zahl grammatisch restringierter Fälle. Im letzten Lückentext (LT4) wird die Zahl der Einsetzungen pro Lücke um die Hälfte reduziert, die angegebenen Einsetzungen sind aber umso mehr angemessen. Wie die Analyse des strategischen Verhaltens der Probandin zeigt, stützt sich TN2 zu Beginn der Studie nicht auf ihre Erfahrung aus dem Heimatstudium, die als Pendant zur schulischen Ausbildung der Erstsemester bei Pohls Studie gelten könnte, sondern orientiert sich hauptsächlich an im Masterstudium DaFZ gewonnenen Kenntnissen und an rezipierten wissenschaftlichen Quellen. Es ist an dieser Stelle denkbar, dass TN2 mit zunehmender Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben und durch die fortschreitende Untersuchung und die eingesetzten Forschungsinstrumente für das Konzept der AWS und die Geprägtheit seiner Ausdrücke sensibilisiert wird (vgl. AG/106-111). Das Lückentextergebnis spiegelt sich in der freien Textproduktion der Probandin wider: Zum Ende der Untersuchung verfügt die Probandin über ein wenn auch sehr schmales Spektrum zum Teil automatisierter Standardformulierungen, die sie zumindest angemessen reproduzieren kann.

8.1.8 Überleitungen und Anknüpfungen

Der Kategorie „Überleitungen und Anknüpfungen“ konnte nur ein Ausdruck der Unterkategorie „Ergänzen“ aus den Texten von TN2 zugewiesen werden. Auf seine Positionierung und strukturelle Beschaffenheit sowie auf die Lückentextergebnisse dieser Kategorien wird im Folgenden näher eingegangen.

8.1.8.1 Betonen

Obwohl die Ausdrücke dieser Kategorie in der freien Produktion der Probandin nicht vorkommen, sind die Lückentextergebnisse generell als angemessen zu bewerten. Sogar für die Lücke mit einer eher seltenen Realisierungsform durch Konjunktiv I (LS4/4) bietet die Probandin eine grammatisch akzeptable Lösung an, die jedoch semantisch als unangemessen erscheint:

Auch hier sei noch einmal darauf *geachtet, aufmerksam*¹³⁸, dass ...
nak Sem/nakGram

8.1.8.2 Ergänzen

Dieser Kategorie konnte ein Ausdruck aus dem letzten Text der Probandin zugewiesen werden:

Außerdem ist eins zu bemerken, dass ... (30/T4/119)

Sowohl seine strukturelle als auch lexikalische Realisierung ist als domänenangemessen und -typisch zu bewerten. Die Positionierung des Ausdrucks am Ende eines Kapitels intensiviert seine ergänzende Funktion. Auch die Lücken dieser Kategorie werden beinahe in allen vier Lückentexten angemessen ausgefüllt:

- | | | |
|-----|---|----------|
| (1) | An dieser Stelle ist <i>es zu ergänzen</i> , dass (LS1/3) | nak Gram |
| (2) | In diesem Zusammenhang ist noch <i>zu sagen, zu ergänzen</i> , dass (LS2/3) | ak/ak |
| (3) | Noch eine <i>Ergänzung, Bemerkung</i> : (LS3/3) | ak/ak |
| (4) | <i>Dazu</i> kommt, dass (LS4/3) | ak |

Die Einsetzung im ersten Lückentext (1) ist grammatisch restringiert, der Platzhalter *es* wurde trotz des ausgefüllten Vorfeldes nicht weggelassen.

¹³⁸ Die Einsetzungen von TN2 sind kursiv dargestellt.

8.1.9 Verständnissicherung

8.1.9.1 Paraphrasieren

In dieser Kategorie wurden in drei von vier Texten der Probandin insgesamt vier Ausdrücke identifiziert:

- (1) Darüber hinaus wurden drei Funktionen der ... zusammengefasst **genauer gesagt** wurde als Kommunikationsstrategie, als Erwerbs- bzw. Lernstrategie, Produktionsstrategie gesehen. (31/T2/55)
- (2) **Konkreter gesagt**, sie sollen ... (32/T3/31)
- (3) **In einem Wort**, würde ich sagen, dass diese Aufgabe ...zu anspruchsvoll ... war. (33/T3/86)
- (4) Mit der Popularisierung dienen ... nicht mehr nur zum Entertainmentzweck und die ... zum Sprachlernen, **genauer gesagt**, zum Deutschlernen sind Beispiele dafür. (34/T4/102)

Drei der vier Ausdrücke (1, 2, 4) sind nach einem aus dem ExpKo bekannten Muster (s. Anhang, S. 37f.) gebildet und entsprechen der Domärentypik. Diese zu Formeln gewordenen Ausdrücke werden von der Probandin zwar angemessen realisiert und ihrer Funktion entsprechend verwendet, ihre Kontextualisierung innerhalb eines Satzes dagegen misslingt in zwei Fällen (1, 4). Das Verständnis des letzten Satzes ist durch die strukturellen und sprachlichen Mängel beeinträchtigt. Der vierte Ausdruck (3) „in einem Wort“ entspricht der Domäne „Journalismus“¹³⁹ und wurde mit einer personenbezogenen umgangssprachlichen Floskel „ich würde sagen“ kontextualisiert. Dies ist mit der Domäne Wissenschaft nicht kompatibel, wenngleich es sich hier um die Textsorte „Praktikumsbericht“ (T3) handelt. Auf die Herkunft sowie Bedeutung des Ausdrucks wurde bei der Retrospektion eingegangen:

I: (...) dieses in einem wort würde ich sagen, woher kommt das?

TN2: (3.0) hm (2.5) in einem wort [I: mhm] ich wollte auch vielleicht eine alternative für zusammenfassen [I: mhm] und so was

I: aber selbst, wovher kommt diese=dieser satz oder diese=dieser teil? dieser teil in einem wort würde ich sagen?

TN2: (5.0) in einem wort ((spricht vor sich hin)) ich glaube auch ganz früher habe ich schon gelernt;

I: mhm; und ein wort heißt ja ein wort, ne? und da: kommen ja mehrere (---) wörter [TN2: ja:] folgen;

TN2: ich glaube, in einem wort ist ein (---) hm (---) synonym für zusammenfassend (RG3/110-115)

Die Lückentextergebnisse können das von TN2 Gesagte bestätigen:

- | | | |
|-----|--|-----------------|
| (1) | Mit <i>einem Wort</i> (LS1/5) | nak Idiom |
| (2) | Oder <i>in einem Wort</i> , <i>zusammenfassend</i> formuliert: (LS2/5) | nakIdiom/nakSem |
| (3) | Es geht, kurz <i>gesagt</i> , um die Fragen: (LS3/5) | ak |
| (4) | Mit <i>einem Satz</i> (LS4/5) | ak |

¹³⁹ Vgl. DWDS-Korpus „Zeit und Zeit online“, 242 Treffer für „in einem Wort“ (Zugriff August 2013).

Im ersten sowie zweiten Lückentext (1, 2) verwendet die Probandin die von ihr erworbene Formulierung „in einem Wort“ neben dem Ausdruck „zusammenfassend“ (2). Die Einsetzung wird im ersten Lückentext an die Lücke lexikalisch angepasst: die Präposition *mit* statt *in* wird von der Probandin akzeptiert. Im letzten Lückentext, vermutlich irritiert durch das oben angeführte Gespräch, weicht die Probandin auf das Lexem *Satz* aus, was von den Ratern als akzeptabel bewertet wird¹⁴⁰. Der domänentypische Ausdruck „mit anderen Worten“ scheint der Probandin nicht bekannt zu sein.

8.1.9.2 Zusammenfassen

Bei der Analyse der TOA dieser Kategorie konnten zwei unterschiedliche Ausdrucksmuster festgestellt werden: Zum einen handelt es sich um das Aufgreifen des Vorgehens im Fazitteil der Arbeit (2, 5) und zum anderen um metasprachliche formelhafte Ausdrücke, die eine Zusammenfassung folgender Inhalte ankündigen (1, 3, 4):

- (1) Deswegen kann man zusammenfassen, dass (35/T2/34)
- (2) In der vorliegenden Ausarbeitung des Referats konnte zuerst gezeigt werden, was man unter ... verstanden hat, also ihre Definition, die Beispiele dafür, ihre Merkmale usw. Dann wurden ... vorgestellt und zwar ganz konkret auf ... beschränkt. Danach kamen die fünf Merkmale ... dazu und jeweils waren „...“. Darüber hinaus wurden drei Funktionen ... zusammengefasst genauer gesagt wurde als ...-strategie, als ... gesehen. Zum Schluss folgte ein Ausblick für die empirischen Untersuchungen der ... (36/T2/55)
- (3) Zusammenfassend lässt man sagen, dass (37/T3/17)
- (4) Zusammenfassend lässt sich sagen, dass (38/T3/48)
- (5) Der Ausgangspunkt dieses Praktikumsberichts war mein Praktikumserfahrungen zu berichten. Mit meiner eigenen Sprachlernbiographie habe ich angefangen und dann folgte meine Vorstellung vom guten Fremdsprachenunterricht, danach kamen die Schwerpunkte dieses Berichts also zum einen waren die Hospitationserfahrungen, zum anderen waren die Planung, die Durchführung und die Reflexion der Unterrichtsversuche.
Im vorliegenden Bericht könnte es gezeigt werden, dass ich meine Lern- und Lehrprozesse ... beschrieben, analysiert und verbessert habe. (39/T3/93-94)

Die genannten formelhaften Ausdrücke wurden von TN2 im TestDaF-Vorbereitungskurs im Heimatland erworben. Dies thematisiert sie in zwei aufeinander folgenden retrospektiven Gesprächen:

- I:** ok; (1.5) gut. da:nn (3.0) <<blättert>> auf der seite sieben (2.0) ähm (1.5) haben sie einen schönen ausdruck *deswegen kann man zusammenfassen dass*; [**TN 2:** mhm] können sich noch erinnern woher das kommt,
TN 2: hmhm das kann ich ganz gut erinnern das ist bei dem prüfung testdaf; [**I:** aha?] gelernt; so das lässt man sich, das lässt man sagen oder das lässt sich zusammenfassen so was (gleich)

¹⁴⁰ Bei der DWDS-Recherche werden 8 Treffer für den Ausdruck „mit einem Satz“ in der Domäne „Wissenschaft“ und 483 in der Domäne „Journalismus“ angezeigt. Zum Vergleich: für den domänentypischen Ausdruck „mit anderen Worten“ weist das DWDS-Korpus 204 Treffer, für die journalistischen Texte dagegen 5418 Treffer auf (Zugriff August 2013).

I: ok; haben sie auswendig gelernt?
TN 2: mhm, ja ((lacht))
(RG2/44-47)

TN2: (3.0) ich habe das auch in der testdaf prüfung [I: mhm] gelernt; (1.5) oder lässt sich sagen.
I: genau; das ist auf der seite dreizehn; [TN2: ja;] es ist fast identisch nur hier heißt es *zusammenfassend lässt MAN sagen dass* und hier *lässt sich sagen dass* [TN2: mhm] (---) gibts da n unterschied, oder
TN2: (2.5) ähm ich (2.5) für mich ist kein großes großer unterschied vielleicht *lässt SICH* wird mehr (---) sachlich
I: mhm; und lässt man?
TN2: lässt man das ist so allgemein (---) gemeint; so beziehen
I: mhm; (2.0) und waren beide konstruktionen in diesem testdaf dabei, oder?
TN2: ja;
(RG3/11-17)

Aus beiden Gesprächsausschnitten lässt sich schlussfolgern, dass die Probandin den Bedeutungsunterschied zwischen der Formulierung mit dem Verb *sich lassen* als Passiversatzform und der Formulierung mit dem Indefinitum *man* und dem Verb *lassen* in seiner modalverbähnlichen Verwendung im Sinne von „veranlassen“ nicht erkennen kann. Hier wurde von der Probandin neben einer angemessenen Form eine defektive Variante des Ausdrucks automatisiert. Die Ausdrücke (2) und (4) sind durch zum Teil schon oben beschriebene sprachliche und strukturelle Mängel zu charakterisieren, die auf ein nicht hinreichend entwickeltes allgemeinsprachliches Niveau der Probandin hinweisen können. Dafür spricht auch die Analyse von dem durch Konjunktiv II realisierten Teil des letzten Ausdrucks (5) „Im vorliegenden Bericht könnte es gezeigt werden, dass ...“. Laut Aussage der Probandin wurde der Ausdruck als eine sprachliche Sequenz in einem Seminar gelernt (RG3/141). Sie kann aufgrund ihrer unzureichend entwickelten sprachlichen Kompetenz die vermeintliche Sequenz im retrospektiven Gespräch nicht analysieren bzw. korrigieren. Die Lückentextanalyse dieser Kategorie brachte vergleichbare Ergebnisse: Die Konstruktionen, deren Realisierungsformen in der freien Textproduktion der Probandin angemessen verwendet werden, enthalten auch im Lückentext akzeptable Einsetzungen (1, 3), eine Realisierungsmöglichkeit dieser Kategorie durch das Verb *bleiben* in Kombination mit *zu-Infinitiv* (3) scheint TN2 nicht bekannt zu sein.

- | | | |
|-----|--|-----------------|
| (1) | <i>Zusammenfassend</i> kann gesagt werden, dass (LS1/6) | ak |
| (2) | Es bleibt <i>in einem Wort, zusammenfassend</i> , dass (LS2/6) | nakGram/nakGram |
| (3) | <i>Zusammenfassend</i> lässt sich festhalten, dass (LS3/6) | ak |
| (4) | Insgesamt ist <i>es zusammenzufassen</i> , dass (LS4/6) | nak Gram |

Bei der letzten Einsetzung (4) handelt es sich um das bereits in der freien Textproduktion erwähnte Problem mit dem Platzhalter *es* (s. o.).

8.1.10 Metakommunikation

8.1.10.1 Zur Textstruktur

Die Ausdrücke, die der Erläuterung der Textstruktur dienen, stammen aus den beiden Hausarbeiten der Probandin (T1, T4):

- (1) Die mikrotypographische Gestaltung ist z. B. das Schriftbild, Buchstabenausgleich, die wir hier übergehen können. (40/T1/49)
- (2) In der vorliegenden Arbeit möchte ich auf die Visualisierung des Kursbuches beschränken. (41/T1/62)
- (3) Ich beschränke mich hier nur auf die landeskundlichen Informationen im Sprachkurs (42/T1/79)
- (4) Obwohl ... in vielen Bereichen erforscht wird, etwa ... usw., möchte ich hier nur auf den Bereich ... eingehen. (43/T2/20)
- (5) Das stellt der Ausgangspunkt meiner Hausarbeit dar. (44/T4/2)
- (6) Daher möchte ich das Faktor ... im Folgenden umgehen. (45/T4/105)
- (7) Nachdem die Grundlagen von ...erläutert wurden, ist es nun möglich, die am Anfang der Arbeit gestellte Frage zu beantworten. (46/T4/124)
- (8) In der vorliegenden Arbeit wird darauf beschränkt, dass (47/T4/125)

Die meisten identifizierten Ausdrücke, ausgenommen (5) und (7), betreffen die Themeneingrenzung des zu behandelnden Kapitels bzw. des jeweiligen Textes. TN2 verwendet hierfür vier verschiedene Handlungsverben: *übergehen*, (*sich*) *beschränken*, *eingehen* und *umgehen*. Während der erste Ausdruck (1) mit dem Verb *übergehen* aus einer wissenschaftlichen Quelle übernommen wurde (vgl. RG1/57), sind die übrigen Ausdrücke selbständige Formulierungsversuche der Probandin (RG1/81, RG4/130). In diesen ohne Schreibhilfen formulierten Ausdrücken bevorzugt TN2 das domänentypische Verb *beschränken*, welches jedoch in seinem Gebrauch noch nicht ausreichend kontrolliert wird (2, 8). Die letzte Formulierung (8) scheitert nicht nur an der strukturellen Beschaffenheit des ganzen Satzes, hier geht es wiederum um das anfangs erwähnte Problem der Tempuswahl in einer Zusammenfassung. Die Wahl des Verbs *umgehen* (6) entspricht nicht der Domänentypik, die Experten verwenden in diesem Zusammenhang die Verben *nicht eingehen* sowie *verzichten* (vgl. Anhang, S. 56ff.). Die Ausdrücke (5) und (7) begründen die thematische Reihenfolge der Inhalte. Während die sprachliche Realisierung des Ausdrucks (5) durch die Nähe zur mündlichen Sprache zu charakterisieren ist und einige grammatische Unstimmigkeiten aufweist, entspricht der Ausdruck (7) in allen Parametern der wissenschaftlichen Typik.

Die in wissenschaftlichen Texten verbreiteten formelhaften Rechtfertigungs- oder Demutstopoi sind der Probandin, wie die Lückentextergebnisse zeigen, nicht bekannt. Eigene Konstruktionsversuche dieser Kategorie sind grammatisch restringiert (LS2/7, LS3/7, LS4/4, s. Anhang, S. 85f.).

8.1.10.2 Meinungsausdruck

Die folgenden Meinungsausdrücke wurden in zwei Texten von TN2 identifiziert (T1, T3):

- (1) **Nach meiner Ansicht** lohnt es sich durchaus (48/T1/72)
- (2) **Ich bin der Auffassung**, dass ein Grundriss einer Wohnung in diesem Zusammenhang besser geeignet ist. (49/T1/77)
- (3) Das Buch ist **meiner Meinung nach** empfehlenswert (50/T1/90)
- (4) Dies hat **meiner Meinung nach** viel zur ... beigetragen. (51/T3/20)
- (5) Dieses kleine Spiel ist **meiner Meinung nach** leicht durchsetzbar. (52/T3/39)
- (6) Die erste Übung „...“ war **meiner Meinung nach** ziemlich offen. (53/T3/86)
- (7) Es ist **meiner Ansicht nach** darauf zurückzuführen, dass (54/T3/15)
- (8) das Tafelbild, was **meiner Ansicht nach** gut strukturiert ... ist. (55/T3/92)
- (9) **Aus meiner heutigen Ansicht** würde ich diese Aufgabe anders machen (56/T3/86)

Die drei ersten Ausdrücke mit jeweils unterschiedlicher lexikalischer Beschaffenheit stammen aus der ersten Hausarbeit (T1) der Probandin. Sechs andere Ausdrücke wurden im Praktikumsbericht (T3) identifiziert, in der Textsorte, für die, wie bereits oben erwähnt, der narrative Stil erlaubt und das „Ich-Tabu“ durch den Dozenten aufgehoben wurden. Obwohl viele TOA der ersten Hauptkategorie „Ablauf beschreiben“ im letzten Text durch das „Verfasser-Ich“ realisiert wurden, verzichtet TN2 in demselben Text auf die Meinungsausdrücke jeglicher Art. Reduziert man die Ausdrücke auf die Zahl der Types, so können vier folgende Formeln festgehalten werden: „nach meiner Ansicht“, „ich bin der Auffassung“, „meiner Meinung nach“ und „aus meiner heutigen Ansicht“. Bei dem letzt genannten Ausdruck kommt es vermutlich zu einer Verwechslung zweier Lexeme *Ansicht* und *Sicht* und so entgleitet der Ausdruck auf der strukturellen Ebene. Die drei übrigen Ausdrücke sind der Probandin aus dem TestDaF-Kontext bekannt (vgl. RG1/77). Ihre sprachliche Realisierung durch unterschiedliche nominale Prozeduren steht zwar dem domänentypischen Gebrauch nahe, ihre Kontextualisierung im Zusammenhang mit Beschreibung individueller Lehr- und Lernerfahrung und mit einigen umgangssprachlichen Formulierungen wie „sich lohnen“, „besser geeignet“, „ziemlich offen“ ist jedoch für die Wissenschaftsdomäne untypisch.

8.1.11 Zusammenfassung TN2

Abgesehen von der vorhandenen Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben in China kann man davon ausgehen, dass die Probandin mit den Konventionen und dem Vokabular der AWS erst im Masterstudium DaFZ konfrontiert wurde. Sie verfügte zwar bereits zu Beginn der Studie über einige Ausdrücke, die sie im Rahmen eines TestDaF-Vorbereitungskurses gelernt hatte, hatte sie aber zum Teil defektiv automatisiert und konnte sie häufig nicht angemessen kontextualisieren. Außerdem wurde während der

Untersuchung festgestellt, dass die allgemeinsprachliche Kompetenz der Probandin noch nicht das für das akademische Schreiben optimale Niveau erreicht hat. Dies ist an vielen grammatisch bedingten Abweichungen und klassischen Realisierungsformen der AWS, die TN2 nicht ausreichend kontrollieren kann, erkennbar. Wie die Analyse des strategischen Verhaltens zeigt, verhielt sich die Probandin beim Schreiben durchgehend imitativ. Imitiert wurden vorwiegend die Ausdrucksweise wissenschaftlicher Fachtexte und die im Rahmen des Masterstudiums zur Verfügung gestellten Formulierungslisten. Bei der Imitation lag der Fokus der Aufmerksamkeit häufig auf der sprachlichen Form der betroffenen Ausdrücke, auf ihr Bedeutungs- und Beziehungsumfeld in entsprechenden wissenschaftlichen Texten wurde dagegen weniger geachtet. Trotzdem wiesen einige Ausdrücke und deren Elemente („Im Folgenden“, „bereits“) noch im letzten Text von TN2 formale Schwankungen auf. Darüber hinaus scheiterte die Angemessenheit der Verwendung eines Ausdrucks häufig an seiner allgemeinsprachlichen Kontextualisierung in eigenen Texten und durch die dabei entstehenden strukturellen und sprachlichen Unstimmigkeiten.

Nichtsdestotrotz konnten zum Ende der Untersuchung der quantitative Zuwachs an TOA-Mustern sowie die Spektrumserweiterung der verwendeten Realisierungsformen festgestellt werden. Auch die Anzahl selbstständiger Formulierungsversuche stieg mit zunehmender Schreiberfahrung an, darin zeigte sich die wachsende Vertrautheit mit dem Konzept der Wissenschaftssprache. Als zusammenfassendes Ergebnis lässt sich festhalten, dass die wissenschaftssprachliche Kompetenz der Probandin im Bereich der Textorganisation sich auf der ersten Stufe ihrer Entwicklung befindet (Imitation, Transformation). Die konstruierenden Formulierungen der Probandin (Kap. 8.1.6.1.2.1, Kap. 8.1.10.1) sowie ihre „unbegründeten“ Ankündigungen zum Ablauf (Kap. 8.1.6.1.2.3) und vor allem zur Struktur des Textes (Kap. 8.1.10.1) können als zusätzliche Indizien für das erste Erwerbsniveau (Approximation) nach Pohls Modell (Pohl 2007a: 192) interpretiert werden. Abgesehen davon werden in der ersten Hauptkategorie „Ablauf beschreiben“ beispielsweise in der Unterkategorie „Ankündigung der Arbeitsschritte“ vereinzelte Transformationsphänomene erkannt.

8.2 Fallstudie TN8

8.2.1 Sprachlernbiographie

Die 22-jährige TN8 stammt aus Zentral-Russland. Da ihre Familie einer tatarischen Minderheit angehört, ist ihre Erstsprache Tatarisch. Tatarisch wurde aber nur als Familiensprache gesprochen, Russisch dagegen als Staatssprache Russlands hat sich schon seit der Kindergartenzeit als Umgebungssprache durchgesetzt. TN8 ist somit zweisprachig aufgewachsen, Russisch war zwar die offizielle Schulsprache, die Familiensprache Tatarisch wurde aber auch in der Schule gefördert und als Pflichtfach unterrichtet. Im zweiten Schuljahr im Alter von etwa 8 Jahren begann die Probandin mit dem Erlernen des Deutschen als ihrer ersten Fremdsprache. Nach Aussage der Probandin orientierten sich die Schullehrer bei der Unterrichtsgestaltung an der Grammatikübersetzungsmethode (vgl. T3/5). Deduktive Grammatikvermittlung, Auswendiglernen von grammatischen Regeln, Übersetzungsübungen und zahlreiche Tests waren für den Deutschunterricht kennzeichnend. Die Unterrichtsmethode änderte sich in den letzten drei Schuljahren, denn die damalige Lehrerin hatte den Schwerpunkt auf die Kommunikation gelegt, wenn die Kommunikationssituationen oft „künstlich und monoton“ (T3/7) waren. Diese willkommene Abwechslung hatte jedoch keine signifikante Wirkung auf die Motivation von TN8, die vor allem an guten Noten in allen Fächern interessiert war.

Abgesehen davon konnte TN8 den hohen Stellenwert der Fremdsprachenkompetenz in der Gesellschaft erkennen und entschloss sich aus diesem Grund für das universitäre Studium der deutschen Sprache. Vor der Aufnahmeprüfung nahm sie ein Jahr lang Privatstunden, in denen sie ihrer Meinung nach mehr als in der ganzen Schulzeit erlernen konnte (vgl. T3/10).

Die Studienzeit stellte einen Wendepunkt im motivationalen Bereich dar: Lernerorientierter kommunikativer Unterricht mit den Muttersprachlern des Deutschen veränderte die Einstellung zum Lernen und trug zum Lernerfolg bei. Nach dem vierjährigen Bachelor-Studium kam TN8 in das Zielsprachenland und schrieb sich in einem DSH-Sprachkurs an der Universität München ein. Nach dem dreimonatigen Sprachkurs bestand sie erfolgreich beide Teile (mündlich und schriftlich) der DSH-Prüfung und erhielt somit eine Zulassung zum Studium in Deutschland. Im Wintersemester 2008/2009 begann sie ihr Master-Studium im Bereich DaFZ an der Universität Kassel. Ihre Sprachkompetenz in der deutschen Sprache schätzte TN8 zu Beginn der Untersuchung auf einer fünfstufigen Skala mit einer 1 (sehr hoch, fast muttersprachlich) ein.

Der erfolgreichen Lernbiographie des Deutschen stellt TN8 weniger erfolgreiche

Lernversuche des Englischen und des Französischen gegenüber (vgl. T3/12-13). Mit dem Erlernen der englischen Sprache begann die Probandin in der Schule. Während das Schulprogramm auf den erweiterten Deutschunterricht ausgerichtet war, stand der Englischunterricht eher im Hintergrund. Neben dem schulischen Englischunterricht erhielt TN8 Privatstunden und besuchte parallel einen zusätzlichen Sprachkurs. Die Motive waren hier wie anfangs bei der deutschen Sprache die guten Noten. Diese Einstellung behielt TN8 bis zur Universität bei: Sie studierte Englisch im Nebenfach, bekam wiederum gute Noten, hatte aber kein besonderes Interesse an der Sprache. Ihre Sprachkompetenz im Englischen schätzte TN8 am Anfang der Untersuchung auf einer fünfstufigen Skala mit einer 3 ein.

Während des Studiums interessierte sich TN8 auch für das Französische und besuchte ein Jahr lang einen Sprachkurs. Aus Zeitmangel musste sie den Französischunterricht aufgeben, würde ihn aber bei Gelegenheit erneut aufnehmen (vgl. T3/13). Ihre Sprachkompetenz im Französischen bewertete sie mit einer 5 (sehr niedrig, Anfänger).

8.2.2 Schreibbiographie

Während ihres Bachelor-Studiums im Heimatland hat TN8 vorwiegend akademische Texte in ihrer Muttersprache Russisch verfasst. Auffällig ist nicht nur das Spektrum der verfassten Textsorten, sondern auch ihre Menge: Vorlesungsmitschriften, Klausuren, Berichte sowie Referatsausarbeitungen, zwei Semesterarbeiten mit einem Umfang von jeweils 30-40 Seiten und eine Bachelor-Arbeit mit einem Umfang von ca. 60 Seiten. Einige Vorlesungsmitschriften und Klausuren sowie andere akademische Textsorten wie Bericht, Referatsausarbeitung und Hausarbeit wurden im Heimatland auch in der deutschen Sprache geschrieben.

Im Masterstudium an der Universität Kassel, zu Beginn der vorliegenden Untersuchung hat TN8 nur Vorlesungsmitschriften und einigen Klausuren geschrieben. Die erste Hausarbeit (T1) wurde am 16.01.2010 zu Untersuchungszwecken zur Verfügung gestellt. In einem Abstand von fünf Monaten kam eine weitere Hausarbeit (T2), der schon zehn Tage später ein Praktikumsbericht (T3) folgte. Aufgrund des geringen zeitlichen Abstandes von der vorherigen Arbeit wurde bei dem Praktikumsbericht auf die Durchführung eines retrospektiven Gesprächs verzichtet. Das Risiko, dass TN8 sich an die Fragen bzw. Antworten aus dem RG2 erinnert und sie möglicherweise wiederholt, wurde hier als hoch eingeschätzt. Einige Wochen später hat TN8 einen Teil des Berichtes (T4) zur Verfügung gestellt, der in einer Partnerarbeit verfasst wurde. In diesem Fall waren es nur einige Kapitel, die die Probandinnen unter sich aufgeteilt hatten; wegen einer geringen Textlänge fand anschließend keine Retrospektion statt. Gegen Ende der Untersuchung wurden einige

Kapitel der Masterarbeit zur Verfügung gestellt (T5). Im Anschluss daran wurde die dritte Retrospektion durchgeführt. Die komplette Masterarbeit (T6) wurde erst in der Auswertungsphase der Untersuchung zugeschickt. Sie wurde trotzdem in das Datenset von TN8 aufgenommen und bezüglich der TOA analysiert.

Schriftlicher Text	Textumfang	Datum der Bereitstellung	Datum des retrospektiven Gesprächs
T1 Hausarbeit	17 Seiten	16.01.10	25.01.10
T2 Hausarbeit	15 Seiten	05.05.10	07.05.10
T3 Praktikumsbericht	14 Seiten	14.05.10	-
T4 Bericht mit TN2	4 Seiten	06.06.10	-
T5 Masterarbeit-Teil	27 Seiten	12.09.10	15.09.10
T6 Masterarbeit	83 Seiten	29.03.11	-

Tabelle 10: Datenset von TN8

8.2.3 Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie

Aufgrund meiner Beobachtungen lässt sich TN8 als eine ruhige, rücksichtsvolle, fleißige und zuverlässige Studentin beschreiben. Positiv aufgefallen sind ihr selbstsicheres Auftreten und ihre sprachliche Direktheit sowohl in der E-Mail-Kommunikation als auch während der Retrospektionen. Dadurch vermittelte die Probandin den Eindruck, ein klares Ziel vor Augen sowie einen Plan zum Erreichen dieses Ziels zu haben. Es ist anzunehmen, dass ihre langjährige Sprachlernerfahrung sowie ihr hohes Sprachkompetenzniveau für das sichere Auftreten im Gespräch verantwortlich sind. Die schriftlichen Texte der Probandin enthielten nur vereinzelte Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigten. Die meisten identifizierten Fehler betrafen den Präpositionsgebrauch bei Valenzverben, den Artikelgebrauch, die Adjektivdeklinaton sowie die Lexik. Bei lexikalischen Ungenauigkeiten wurden Impulse zur selbstständigen Revision gegeben.

8.2.4 Strategien¹⁴¹

Aus der Schreibbiographie der Probandin ist ersichtlich, dass sie zu Beginn der Untersuchung über eine vierjährige Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben in der Muttersprache Russisch verfügt. Außerdem wurden einige Textsorten im Rahmen des Bachelor-Studiums im Heimatland in der Zielsprache Deutsch verfasst.

¹⁴¹ Erläuterung zum Lesen der Tabelle S. 151.

	Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
RG1	<p>Die Liste mit Musterformulierungen liegt beim Schreiben auf dem Tisch (70)</p> <p>Die Liste wird beim Lesen wiss. Texte ergänzt (74)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Studium im Heimatland (5) Aufbau der Arbeit - Studium in D-d/Kurs (11-15) Passiv, Passivkonstruktionen, Passiversatz - beim Lesen gemerkt (23) „dann, danach, weiter werden ...“ - Studium im Heimatland (25)/- gespr. Sprache (26) „wie schon vorher erwähnt wurde“ „wie schon früher erwähnt wurde“ - Studium im Heimatland (54) „Im Großen und Ganzen kann man sagen, dass ...“ - Studium im Heimatland (60) Einleitung-Schluss-Rahmen - Schreibhilfen (66-68) „Aus dem bisher Gesagten folgt, dass ...“ - Studium in D-d/Kurs (84) „wiss. Texte müssen kompliziert geschrieben sein“ - selbst formuliert (5-7) „Das Thema der Arbeit ist aktuell, weil es relativ neu noch nicht verbreitet ist“ - Studium im Heimatland „Die Ziele der Arbeit bestehen in ...“ (9) „Der Gegenstand der Arbeit ist ...“ (21) - selbst formuliert (28) „Den Zielen entsprechend ist die Arbeit in theoretische und praktische Abschnitte aufgeteilt.“ 		<p>Konventionen nicht berücksichtigt</p> <p>Register</p> <p>„früher“ – Interferenzfehler L1</p> <p>Register</p> <p>Funktion nicht klar Es ist „logisch“ (64)</p>	<p>unpersönlicher Stil – Parallelen zum Deutschen festgestellt (13-15)</p>
RG2				<p>Interferenz L1</p> <p>Register</p> <p>Lexikwahl „Abschnitt“</p>	

Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
	<p>- Studium im Heimatland (39) „Im ersten Teil werden...beschrieben und analysiert. Im zweiten Teil wird ... didaktisiert und es werden ... angeboten.“ Inhalte der Einleitung (45) Struktur der Arbeit transparent machen (51)</p> <p>- Übertragung aus L1/ - wiss. Literatur (55-59) „wie schon oben erwähnt“</p> <p>- Studium in D-d/Kurs/- Differenzierung (63) „über dies“</p> <p>- selbst formuliert/ - irgendwo gesehen (67-69) „Nach der Bestimmung ...können einige Konsequenzen gezogen werden“</p> <p>- Studium in D-d (71-73) „Konsequenzen ziehen“</p> <p>- Übertragung aus L1 (74-82) „Wie schon früher erwähnt wurde“</p> <p>- Internet (87) „Es muss darauf hingewiesen werden, dass ...“</p> <p>- Differenzierung/- wiss. Literatur (99, 101) „Es ist zu erwähnen, dass ...“ „Es ist wichtig/relevant/bemerkenswert“</p> <p>- Studium im Heimatland/ - Internet (103) Inhalte der Schlussfolgerung</p> <p>- selbst formuliert (105) „Zu der Schwierigkeit der Arbeit gehört die Tatsache, dass wegen ...nur wenige Fachliteratur zur Verfügung steht.“</p>		<p>oben = früher Interferenzfehler</p> <p>„früher“ Interferenzfehler L1</p> <p>Rechtfertigungstos</p>	

Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
RG3	<ul style="list-style-type: none"> - Schreibhilfen (107) „Resümierend ist festzustellen, dass ...“ - Studium im Heimatland/- automatisiert (26, 28) „Kurz zusammenfassend kann man sagen, dass ...“ - Übertragung aus L1 (91-95) „Es taucht die Frage auf, ...“ - Studium im Heimatland/Studium in D-d (125-129) „meiner Meinung nach“, „wir denken ...“ 	<ul style="list-style-type: none"> schreibt erst die Ideen auf, beim erneuten Lesen werden sie sprachlich „wissenschaftlicher“ gemacht (85) versucht zu „verkomplizieren“ (89) 	<ul style="list-style-type: none"> Meinungsausdrücke - Tabu im wiss. Text (127-129) 	<ul style="list-style-type: none"> alle wiss. Arbeiten wurden in L1 geschrieben (32-34)
AG	<ul style="list-style-type: none"> - wiss. Literatur (29) merkt sich die Ausdrücke beim Lesen - automatisiert (39) viele Redewendungen 	<ul style="list-style-type: none"> „Wiss.Sprache = anderes Niveau von der Sprache“ (11) Bei der Korrektur wurden Ausdrücke, die nicht wissenschaftlich klingen, verbessert - Schreibhilfen (17) bei der Korrektur (39) Woxikon (41) Freunde fragen (63) 	<ul style="list-style-type: none"> alle wiss. Arbeiten auf Russisch (11), bei der Übertragung aus L1 werden die TOA aus L1 mit denen aus der Liste verglichen (59) 	

Tabelle 11: Strategieanwendung TN8

Diese während des Studiums im Heimatland gewonnene Erfahrung ist für TN8 maßgebend für das Schreiben wissenschaftlicher Texte im Masterstudium DaFZ. Im Laufe der ganzen Untersuchung spiegelt sich diese strategische Handlung sowohl im Aufbau ihrer schriftlichen Arbeiten, insbesondere der Textteile „Einleitung“ und „Fazit“, als auch in der Verwendung einzelner TOA wider. Die schriftlichen Texte und ihre Teile werden nach den im Studium im Heimatland gepflegten Konventionen aufgebaut, wenn auch diese von der Probandin während des Bachelor-Studiums im Heimatland nicht immer nachvollzogen werden konnten:

TN8: also ich habe das schon letztes mal auch erwähnt dass wir in russland auch immer so gemacht haben wir haben auch also hm (---) beschrieben die ziele und dann auch (--) ähm das mittel und ja keine ahnung ich hab das bis jetzt nicht so gut verstanden warum wir das gemacht haben also diese (--) hm auf jeden fall in ähm [jeder einleitung]

I: [diese aufteilung,]

TN8: ja; sollten wir die ziele erwähnen und auch (--) ähm was wir untersuchen möchten und wieso wir das untersuchen möchten [**I:** mhm] und auch die aktualität warum die arbeit aktuell ist und, ja;

I: und was meinen sie damit ich hab das nicht so gut verstanden; wofür?

TN8: also diese hm ich kann das vielleicht nicht so gut übersetzen (--) ähm das mittel der arbeit und ähm das objekt (-) der arbeit

I: mhm [gegenstand]

TN8: [und wir sollten] gegenstand, ja genau und wir sollten das alles ähm ganz ähm also detailliert erklären aber, naja; (---) ich hab auch versucht ein bisschen so st=strukturieren;

I: mhm; also das ziel wozu das ist ist nicht klar oder? was ist nicht klar

TN8: ähm (---) ne äh die ziele sind meiner meinung nach sehr also wichtig äh zu erwähnen [welche diese arbeit hat]

I: [mhm achso aber (die me diem)]

TN8: aber dieser gegenstand und (--) also andere sachen die wir unbedingt beschreiben sollten in der einleitung (--) die habe ich nicht verstanden aber also was ich hier geschrieben habe das finde ich also auf jeden fall sehr wichtig; damit

I: =aber ich denke mal die ersten drei absätze das ist doch der gegenstand der arbeit ((lacht))

TN8: ja vielleicht; aber wir sollten also also genau schreiben, äh der gegenstand der arbeit ist und blablabla [**I:** mhm] und wir sollten also diesen satz irgendwie markieren damit das ähm anschaulich wird

(RG2/9-21)

TN8 verzichtet zwar in ihren Texten auf eine graphische Markierung bestimmter Ausdrücke, wie es im Heimatstudium üblich war, hält es aber generell für „logisch“ (RG1/9), die Konventionen und die Erfahrung auf diesem Gebiet aus dem Russischen auf das Deutsche zu übertragen. Gewisse Parallelen wie unpersönlicher Schreibstil wurden beim Rezipieren wissenschaftlicher Quellen entdeckt und generalisiert (vgl. RG1/13-15). Zum einen verschafft sich die Probandin dadurch eine gewisse Sicherheit über den Zweck des wissenschaftlichen Schreibens im Allgemeinen und über die Inhalte einzelner Textteile einer schriftlichen Arbeit. Zum anderen geht TN8 das Risiko der Verallgemeinerung der Schreibtraditionen ein, was beispielsweise zu lexikalischen Interferenzen aus der Muttersprache und einigen Registerverstößen führt (s. o. Tabelle 11). Des Weiteren bemüht sich TN8 zunehmend um die Erweiterung des wissenschaftlichen Vokabulars in der Fremdsprache Deutsch: Die ihr zur Verfügung stehenden Formulierungslisten werden beim Schreiben hinzugezogen sowie beim Lesen

wissenschaftlicher Literatur ergänzt (vgl. RG1/70-74). Bei der zweiten Retrospektion vertritt TN8 die Meinung, dass gewisse Ausdrücke einen Text „wissenschaftlich“ machen (RG2/89-93), im nächsten Gespräch dagegen wird die Wichtigkeit der inhaltlichen Seite betont, die sprachliche Form könne nachträglich verändert werden:

- TN8:** ja; wenn ich zum beispiel so äh:: eine idee habe oder ähm also, (--) was ich schreiben will;
[I: mhm] dann schreibe ich und dann wenn ich das noch einmal lese dann versuche ich das so ein bisschen wissenschaftlicher zu machen
I: ah? und dann kommen solche,
TN8: = ja; und dann vielleicht so hm mache ich so irgendwelche veränderungen (---) und so.
I: also erst der inhalt, und dann sozusagen
TN8: =ja; aber manchmal also den inhalt ähm also ich drücke das sofort mit äh:: also wissenschaftlichen ausdrücken, [**I:** aha;](-) aus; und dann versuche ich das noch einmal zu lesen und dann noch einmal zu bearbeiten und dann vielleicht noch einmal zu verkomplizieren ((lachen beide 2.0))
(RG3/85-89)

Der Probandin ist bewusst geworden, dass die deutsche Wissenschaftssprache idiomatisch geprägt ist (vgl. AG/11). Aus diesem Grund wird die beschriebene Überarbeitungsstrategie bezüglich der TOA angewendet, also nachträgliche Veränderung der lexikalischen und strukturellen Beschaffenheit der Ausdrücke. Dies geschieht häufig unter Hinzuziehung unterschiedlicher Schreibhilfen, worauf in Kapitel 8.2.4.2 ausführlicher eingegangen wird.

8.2.4.1 Zur Rolle der Muttersprache bzw. weiterer Sprachen

Wie bereits erwähnt, verfügt die Probandin über eine vierjährige Schreiberfahrung akademischer Textsorten in der Muttersprache Russisch. Wie das strategische Verhalten von TN8 zeigt, spielt diese Erfahrung eine wichtige Rolle für den fremdsprachlichen Schreibprozess. Nicht nur die Textstruktur wird nach den vertrauten Konventionen aufgebaut, auch einzelne in der Muttersprache automatisierte Ausdrücke, die als Orientierungspunkte für diese Struktur dienen, werden imitiert:

- (1) Wie schon früher erwähnt wurde (RG1/25)
- (2) Die Ziele der Arbeit bestehen in ... (RG2/9)
- (3) Der Gegenstand der Arbeit ist ... (RG2/21)

Der Einfluss der Muttersprache ist auch bei der selbständigen Formulierungstätigkeit in der Zielsprache festzustellen¹⁴². Die vertrauten Inhalte der Einleitung, beispielsweise Themenwahl (RG2/5-7) oder Rechtfertigungstopoi in der Schlussbetrachtung (RG2/105) werden analog zum Russischen in der Zielsprache konstruiert, was häufig Registerverstöße

¹⁴² Die beschriebenen Transferphänomene konnten aufgrund eigener muttersprachlicher Kompetenz im Russischen festgestellt werden. Diese Möglichkeit kann bei anderen Ausgangssprachen der Probandinnen nicht erwogen werden.

und Formulierungsbrüche verursacht. Generell greift die Probandin bei der Unsicherheit über die lexikalische Beschaffenheit eines aus dem Russischen übertragenen Ausdrucks zu unterschiedlichen Schreibhilfen:

TN8: nein also wortwörtlich, äh (3.5) ich weiß es nicht (---) wie es klappt; ich meine (1.5) das ist nicht immer korrekt, deswegen äh wenn ich zum beispiel sage ok ich kann SO machen, weil ich das im russischen auch so sagen kann, (4.0) dann schau ich noch einmal vielleicht in diese liste oder ähm im internet ob es (-) man also sagen kann oder,
(AG/59)

Auf die Einbeziehung der zweiten Fremdsprache – Englisch – in den Formulierungsprozess wurde von TN8 weder während der Retrospektionen noch im Abschlussgespräch hingewiesen.

8.2.4.2 Zum Umgang mit Schreibhilfen

Im ersten retrospektiven Gespräch geht TN8 auf die ihr aus dem Seminar zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken zur Verfügung stehende Formulierungsliste ein (RG1/66-74). Während des eigentlichen Schreibprozesses liege die genannte Liste mit Musterformulierungen griffbereit und werde gelegentlich verwendet:

I: mhm; und nutzen sie noch diese listen oder ist es schon irgendwie im kopf oder,
TN8: hm das steht immer auf dem tisch bei mir [**I:** mhm] wenn ich etwas schreibe dann gucke ich also ab und zu
(RG1/69-70)

Im zweiten retrospektiven Gespräch werden andere Formulierungssammlungen aus dem Internet erwähnt, die als Ausdrucksquellen hinzugezogen werden (RG2/87). Außerdem werden die bestehenden Listen während des Lesens wissenschaftlicher Quellen von der Probandin ergänzt (vgl. RG1/74). Darüber hinaus greift TN8 zu den Online-Wörterbüchern, in denen sie zwecks lexikalischer Abwechslung nach Synonymen sucht (vgl. AG/41). Gegen Ende der Untersuchung stellt die Probandin selbst eine Änderung im Umgang mit Formulierungslisten und zwar den Rückgang der Listenverwendungshäufigkeit beim Schreiben fest:

I: (...) dann nochmal zu diesen listen, du hast ja gesagt beim schreiben liegen die auf dem arbeitsstisch; [**TN8:** mhm] wie intensiv benutzt du sie?
TN8: äh bei der korrektur schon; ziemlich oft, [**I:** mhm] äh aber wie gesagt beim schreiben ich hab auch äh viele redewendungen automatisiert, [**I:** mhm] und äh also ich brauche diese liste nicht mehr beim schreiben; aber wenn ich dann noch einmal lese, dann (1.0) also versuche ich schon; ziemlich oft diese liste zu benutzen.
(AG/38-39)

Mit anderen Worten: Die Probandin hat zum Ende der Untersuchung ein für sie zu der Zeit ausreichendes Ausdrucksspektrum der Wissenschaftssprache aufgebaut, in dessen Rahmen sie die erwünschten Inhalte ausdrücken kann. Beim anschließenden Revidieren dieser Inhalte werden die Formulierungslisten hinzugezogen, um mögliche Wiederholungen zu

vermeiden und alternative Ausdrücke zu finden, sowie die noch nicht automatisierten Ausdrücke zu kontrollieren und ggf. zu korrigieren (vgl. RG3/89).

8.2.5 Zusammenfassung

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Probandin zu Beginn der Untersuchung über eine langjährige Lernerfahrung in der Zielsprache verfügt und ihre allgemeinsprachliche Kompetenz als „sehr hoch, fast muttersprachlich“ einschätzt. Außerdem profitiert sie von dem während des Studiums im Heimatland erworbenen Wissen zum wissenschaftlichen Schreiben in der Muttersprache Russisch. Auf der Grundlage vorhandener Kenntnisse über die Schreibkonventionen beim Verfassen akademischer Texte aus dem Heimatland werden zielsprachliche Texte strukturiert sowie einzelne Ausdrücke formuliert. Dadurch erleichtert sich TN8 zwar den Zugang zum deutschen akademischen Schreiben, geht aber das Risiko der Verallgemeinerung der Schreibkonventionen und des Auftretens sprachlicher Interferenzen ein. Mit zunehmender Schreiberfahrung und daraus resultierendem Ausdrucksspektrumsaufbau werden die Übertragungen aus der Muttersprache durch Zurückgreifen auf unterschiedliche Schreibhilfen stärker kontrolliert und in der Überarbeitungsphase bewusst sprachlich differenziert. Die Änderung im strategischen Verhalten zum Ende der Untersuchung kann als ein Indiz für die zunehmende Bewusstheit von TN8 über das Konzept der AWS und die idiomatische Geprägtheit der Ausdrücke aufgefasst werden.

8.2.6 TOA

8.2.6.1 Ablauf beschreiben

Die Ausdrücke dieser Kategorie konnten vorwiegend in den ersten zwei Hausarbeiten (T1, T2) sowie im Masterarbeitabschnitt (T5) und in der vollständigen Masterarbeit (T6) identifiziert werden. Der Grund für das Fehlen der Ausdrücke in der dritten und in der vierten Arbeit könnte in der Textsorte „Bericht“ liegen, die von vielen Teilnehmern wegen der Schilderung persönlicher Erfahrungen und Erlebnisse als weniger wissenschaftlich eingestuft wird. TN8 vertritt beispielsweise die Meinung, dass TOA Texten eine gewisse Wissenschaftlichkeit verleihen (vgl. TN8/RG2/91-93). Im Folgenden wird auf die Ausdrücke einzelner Kategorien, ihre Positionierung in den Texten von TN8 sowie ihre strukturelle und lexikalische Beschaffenheit näher eingegangen.

8.2.6.1.1 Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen

Die Ausdrücke dieser Kategorie wurden im ersten (T1), zweiten (T2) Text und in der Masterarbeit (T6) identifiziert. Ihre Positionierung ist in allen drei Fällen identisch: Nach einer kurzen thematischen Einbettung (10-15 Zeilen) der Arbeit werden explizit das Thema der Arbeit bzw. die Ziele der Arbeit genannt. Die Notwendigkeit der Themenvorstellung in der Einleitung einer wissenschaftlichen Arbeit ist TN8 aus ihrem Studium in Russland bekannt. Dort wurden im Rahmen einer Einleitung zu einer wissenschaftlichen Arbeit bestimmte Ausdrücke erwartet, die das Thema bzw. den Untersuchungsgegenstand einführen. Diese Ausdrücke wurden außerdem drucktechnisch markiert (RG1/5; RG2/21). TN8 hat diese in der Muttersprache angelesene Struktur sowie ihre sprachliche Realisierung aus der Muttersprache auf die Texte in der Zielsprache übertragen:

TN8: also ich habe in russland so geschrieben; also jedes jahr, äh hatten wir auch eine wissenschaftliche arbeit geschrieben da sollten wir auch so:: irgendwie strukturiert darstellen was wir (---) also in der arbeit untersuchen soll hm also untersuchen werden und (--) also was eigentlich die ziele der arbeit sind;

I: mhm; und das hast du so übernommen?

TN8: =ja

I: =oder hast du schon irgendwie nachgefragt, ob es genauso sein soll

TN8: nein eigentlich habe ich nicht nachgefragt aber (-) ich denke das ist so einbisschen logisch [**I:** mhm] was man so einbisschen darstellen soll; äh:: was man von der arbeit erwart=erwartet wird; ja. (RG1/5-9)

Auffällig ist der Übergang von der thematischen Einführung zur expliziten Darstellung der Arbeitsziele in den ersten beiden Texten:

- (1) Das Thema dieser Arbeit ist neu und aktuell. Bis jetzt wurde ... nur wenige Aufmerksamkeit gewidmet. In dieser Arbeit wird ein ... beschrieben. Der Untersuchungsobjekt ist ... (1/T1/8-9)
- (2) Das Thema der Arbeit ist aktuell, weil es relativ neu, noch nicht verbreitet ist. Die Ziele der Arbeit bestehen in: ... (3/T2/5)

Es ist untypisch für wissenschaftliche Textsorten, ein Thema als „neu“ und „aktuell“ zu bezeichnen, ohne dabei die Adressatengruppe (Forschungsgemeinschaft) zu benennen. Wenn man den Studienkontext betrachten würde, könnte man nahezu jedes Thema für die Studierenden als „neu“ bezeichnen. Wie bereits oben angemerkt, überträgt TN8 ein ihr aus der Muttersprache vertrautes Muster für die Eröffnung des Themas und Erläuterung der Ziele auf die Texte in der Fremdsprache, was in diesem Fall nicht als domänentypisch gelten kann:

TN8: ja; sollten wir die ziele erwähnen und auch (--) ähm was wir untersuchen möchten und wieso wir das untersuchen möchten [**I:** mhm] und auch die aktualitat warum die arbeit aktuell ist und; ja. (RG2/11)

Wie der Aussage der Probandin zu entnehmen ist, handelt es sich dabei zum einen um die Begründung der Themenwahl und zum anderen um die Einordnung des Themas in den zeitaktuellen bzw. historischen Forschungskontext. Vor diesem Hintergrund kann die

lexikalische Beschaffenheit der beiden Ausdrücke, zumindest der ersten Sätze in (1) und (2), als nicht angemessen bewertet werden. Hier wurden die Ausdrücke auf der Basis des aus dem bisherigen Studium vorhandenen Wissens mit verfügbaren sprachlichen Mitteln ohne Berücksichtigung der für deutsche wissenschaftliche Texte geltenden Konventionen konstruiert (Transposition). In der Masterarbeit dagegen verzichtet die Probandin auf derartige Ausdrücke und unterstreicht die Wichtigkeit der gewählten Thematik im aktuellen gesellschaftspolitischen Kontext (vgl. T6/2-3). Eine domänentypische Formulierung der expliziten thematischen Ausrichtung der Arbeit gelingt TN8 erst im letzten Text, wenn ihr dabei auch ein Präpositionsfehler unterläuft (Transformation):

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema ... Der Schwerpunkt liegt *an der Entstehung ... Das Ziel der Arbeit besteht darin, festzustellen, ob und inwieweit ... (4/T6/4)

8.2.6.1.2 Vorverweise

8.2.6.1.2.1 Erläuterung des Vorhabens

In einem direkten Anschluss an die Themeneröffnung in den oben genannten Texten erläutert TN8 das jeweilige Vorhaben. Die TOA dieser Kategorie, ihre Positionierung und ihre Funktion sind ihr auch aus dem Studium im Heimatland bekannt (vgl. RG2/45). Was die strukturelle Beschaffenheit der Ausdrücke angeht, werden in den ersten beiden Texten ausschließlich Werden-Passivkonstruktionen verwendet. Während sich die Verfasserin im ersten Text (T1) für eine eher allgemeinsprachliche „Zuerst-Dann“-Konstruktion (5/T1/9-10) entscheidet, verwendet sie in der zweiten Arbeit (T2) ein domänentypisches Muster „Im ersten Teil – Im zweiten Teil“ (8/T2/13). In den beiden Arbeiten nimmt die Erläuterung des Vorhabens jeweils etwa fünf Zeilen ein, anders fällt es bei der Erläuterung der Struktur der Masterarbeit aus: Hier erstreckt sich die detaillierte Darstellung des Vorhabens auf zwei Seiten. Dabei wird die Handlungsstruktur jedes einzelnen Kapitels kurz erläutert. Die Grundlage für den hierarchischen Aufbau der Erläuterung bilden die einzelnen nummerierten Kapitel. Das erste Kapitel wird dabei mit dem Ausdruck „Am Anfang“ eingeführt, das sechste Kapitel wird mit „im nächsten Teil“ bezeichnet und das Ganze wird mit einem „Darüber hinaus“ abgeschlossen. An dieser Stelle fehlt ein abschließendes Pendant zum Ausdruck „Am Anfang“¹⁴³, d.h. statt „darüber hinaus“ sollte „abschließend“ oder „schließlich“ o. ä. verwendet werden. Weitere Formulierungsunsicherheiten zeigen sich in der häufigen Verletzung des verbalen Rahmens:

¹⁴³ Hier liegt ein Registerverstoß vor: Typische Paradeiktika an dieser Stelle sind zu *Beginn*, *zunächst* (vgl. ExpKo, Anhang, S. 6f.).

Ins Zentrum der Aufmerksamkeit **wird gestellt** vor allem die Frage der Aktualität der mehrsprachigen Methoden im Zusammenhang mit ... (9/T6/10)
Im nächsten Teil **wird detailliert** der Tertiärsprachenunterricht in Russland **untersucht**. (...) Es **werden** Gründe für ... **genannt, sowie** auch ihre Vorteile und Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht. (9/T6/11-12)

Bei der sprachlichen Realisierung werden hier weiterhin Passivkonstruktionen favorisiert, es kommen aber neue domänentypische Formen hinzu: Passiversatzkonstruktionen (1) sowie Subjektschübe (2):

- (1) Dadurch lassen sich die Gründe für ... feststellen und erklären. (9/T6/6)
Darüber hinaus lassen sich die Perspektive ... zeigen. (9/T6/13)
- (2) Das fünfte Kapitel dieser Arbeit untersucht die aktuellen Forschungsrichtungen und -fragen im Bereich ... (9/T6/10)
Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit theoretischen Fragen. (9/T6/14)

8.2.6.1.2.2 Advance Organizers

Im Allgemeinen enthalten die Texte von TN8 sehr wenige Vorverweise auf die auszuführenden Handlungen. Der Kategorie „*Advance Organizers*“ konnte ein einziger Ausdruck aus der Masterarbeit zugewiesen werden:

Der Tertiärsprachenunterricht umfasst ..., die in den nächsten Kapiteln erläutert werden. (10/T6/24)

Die Lückentexteinsetzungen von TN8 für die Kategorie „*Advance Organizers*“, die das Handlungsverb betreffen (LS1/1, LS3/1, LS4/1), sind den Standardformulierungen zuzurechnen, die ein breites Einsatzpotenzial außerhalb der Wissenschaftssprache aufweisen. Die Probandin verwendet folgende Verben: *erwähnen, stellen* (eine Frage), *hinweisen, beschreiben, erläutern, lenken* (Aufmerksamkeit). Die entsprechende Lücke im zweiten Lückentext (LS2/1), die ein deiktisches Element vorsieht, wird von der Probandin im umgangssprachlichen Register ausgefüllt:

Wie wir *später, dann, weiter* sehen werden, ... (LS2/1) ak/gw/gw

Hier zeichnen sich Parallelen zur Verwendung deiktischer Elemente in der Kategorie „Erläuterung des Vorhabens“ (s. o.) sowie zur nächsten Kategorie „Ankündigung der Arbeitsschritte“ im ersten Text (T1) der Probandin (Kap. 8.2.6.1.2.3) ab. Zeitlich gesehen wurde der erste Text (T1) nach der zweiten Lückentexterhebung zur Verfügung gestellt.

8.2.6.1.2.3 Ankündigung der Arbeitsschritte

Die Anzahl der identifizierten Ausdrücke in dieser Unterkategorie der Vorverweise ist gering: Die ersten beiden Texte enthalten jeweils zwei „Ankündigungen der Arbeitsschritte“, in der Masterarbeit konnte nur ein Ausdruck identifiziert werden. Wenn

man die Ausdruckspaare aus den ersten beiden Texten vergleicht (1, 2 mit 3, 4) fällt Folgendes auf: Die ihnen zugrunde liegenden grammatischen Realisierungsmuster sind identisch.

- (1) Weiter werden einige Angebote ... kurz dargestellt. Dabei wird die Aufmerksamkeit vor allem auf ... *geschenkt. (11/T1/38)
- (2) Nach der Feststellung der schwachen und starken Seiten des Online-Kurses ... kann man versuchen, die Frage *über ... zu beantworten. (12/T1/142)
- (3) In den nächsten Kapiteln werden die wichtigsten Eigenschaften ... beschrieben und einige Beispiele angeführt. (13/T2/52)
- (4) Nach der Bestimmung und Untersuchung der wesentlichsten Eigenschaften ..., können einige Konsequenzen für ... gezogen werden: (14/T2/135)

Die chronologisch gesehen ersten Ausdrücke der jeweiligen Texte (1, 3) sind „reine Ankündigungen“ (Pohl 2007: 391) folgender Arbeitsschritte. Die Ausdrücke (2) und (4) sind insofern als „begründet“ zu betrachten, als sie die Reihenfolge der Arbeitsschritte verdeutlichen (vgl. ebd.). Die Positionierung der Ausdrücke und somit ihre Funktion sind auch vergleichbar ähnlich, diese Ausdrücke bilden eine Art Verbindung zwischen thematisch in sich geschlossenen Teilen der Arbeit. In ihrer Masterarbeit verzichtet die Verfasserin ganz auf diese Art der Verbindung zwischen den einzelnen Kapiteln bzw. ihren Teilen. Die Verbindung wird dagegen auf der inhaltlichen Ebene geschaffen oder häufig durch die Rückverweise auf die in vorherigen Abschnitten ausgeführten Handlungen. Oft bleiben aber solche Verbindungen ganz aus, die Verfasserin legt dafür mit dem Titel des Kapitels einen anderen thematischen Schwerpunkt fest (vgl. Kap. 2.2.2 T6/139; Kap. 1.3¹⁴⁴ T6/273). Darüber hinaus verwendet TN8 des Öfteren die Einwort-Ausdrücke der Kategorie „Ergänzen“ (Kap. 8.2.8.2), die zwar eine Verbindung zwischen Textteilen ankündigen, den Rezipienten aber nicht explizit ansprechen. Die einzige textorganisierende Ankündigung (5) in der Masterarbeit (T6) stellt eine „reine“ Ankündigung dar und ist durch eine Konstruktion mit „sein+zu-Infinitiv“ realisiert:

- (5) Folgende Punkte sind noch mal aufzuzählen: (15/T6/198)

Bei der lexikalischen Realisierung der Ausdrücke dieser Kategorie sind einige Registerverstöße durch die Lexeme *weiter*, *noch mal* sowie einige Präpositionsfehler wie „Aufmerksamkeit auf ... schenken“, „die Frage über...“ festzustellen.

¹⁴⁴ Falsche Kapitelnummerierung in der Masterarbeit (T6) von TN8 wurde nicht verändert.

8.2.6.1.3 Rückverweise

Diese Kategorie enthält die zahlreichsten Ausdrücke (35 TOA)¹⁴⁵, die in jedem der sechs Texte von TN8 vorhanden sind. 28 dieser Ausdrücke sind nach demselben Muster „wie schon erwähnt wurde“ konstruiert. Dies ist gleichzeitig das am häufigsten verwendete Muster im ExpKo, wobei dort das Muster meist als feste Formel „wie schon erwähnt“, also ohne das Hilfsverb *wurde*, verwendet wird. Nur 4 der 71 Belege im ExpKo enthalten das Hilfsverb *wurde*¹⁴⁶. Abgesehen davon liegt in diesem Fall in den Texten von TN8 ein übermäßiger Gebrauch des genannten Musters vor. Alle von TN8 verwendeten Ausdrücke enthalten die Komponente „wie schon“, die in einem Fall durch „vorher“ (17/T1/64), in zwei Fällen durch „früher“ (16/T1/32, 19/T2/144) und „oben“ (18/T2/111, 21/T3/71) und in den weiteren fünf Fällen durch „mehrmals“ (21/T3/71, 28/T5/89, 30/T5/102, 41/T6/139, 44/T6/485) erweitert wurde. Die Verfasserin gibt an, diese Konstruktion an der Universität in Russland gelernt zu haben (RG1/25). Dies erklärt auch den Gebrauch der Lexeme *früher* und *mehrmals* in den betroffenen Ausdrücken. Es kann als eine wortwörtliche Übertragung aus dem Russischen gelten: *kak uže ranee upominalos'* (wie schon früher erwähnt wurde), *kak uže ni raz upominalos'* (wie schon mehrmals erwähnt wurde). Bezüglich des Adverbs *früher* soll an dieser Stelle erläutert werden, dass es im Russischen möglich ist, die Arbeit nicht nur räumlich wahrzunehmen, sondern auch als Schreibprozess aus der zeitlichen Perspektive aufzuteilen.

Das Handlungsverb *erwähnen* kommt dabei 18 Mal vor, gefolgt vom Verb *sagen* (7 Mal), die Verben *beschreiben* und *betonen* kommen in dieser Konstruktion jeweils zwei- und einmal vor. Das beschriebene Muster wird besonders oft in der Masterarbeit verwendet (15 TOA). Sowohl der Gebrauch der eben genannten Handlungsverben als auch die Verwendung der Adverbien *früher*, *schon* und *oben* spiegeln sich in den Lückentexteintragungen von TN8 wider:

- | | | |
|-----|--|----------|
| (1) | Wie bereits <i>gesagt, erwähnt (wurde), ...</i> (LS1/2) | ak/ak |
| (2) | Wie bereits mehrmals <i>betont, gesagt, erwähnt wurde, ...</i> (LS4/2) | ak/ak/gw |
| (3) | Wie <i>früher schon</i> angedeutet, ... (LS2/2) | gw/ak |
| (4) | ..., wie <i>schon, früher, oben</i> in den Beispielen gezeigt wurde, ... (LS3/2) | ak/gw/ak |

Die Unsicherheit bezüglich der Notwendigkeit der Hilfsverbsverwendung im betroffenen Muster wird auch im Lückentext sichtbar. Zunächst wird das Hilfsverb in Klammern hinzugefügt (1), was auf seine optionale Verwendung hinweisen kann, im letzten Lückentext dagegen verwendet die Probandin das Hilfsverb in Kombination mit dem

¹⁴⁵ Da T5 ein Teil der Masterarbeit (T6) darstellt, gibt es bei den TOA dieser Kategorie fünf Überschneidungen, die hier nicht doppelt gezählt werden.

¹⁴⁶ TOA 5, 59, 63, 89 im ExpKo, s. Anhang S. 22ff.

Handlungsverb *erwähnt* (2). Bei der gezielten Fokussierung auf die Hilfsverbverwendung im ersten retrospektiven Gespräch scheint die Probandin zunächst von seiner Notwendigkeit überzeugt zu sein, lässt sich aber schnell umstimmen:

- I:** mhm; weil mich interessiert dieses WURde also wie schon erwähnt=erwähnt wurde und dann kommt ja wieder wurde
TN8: achso,
I: ist eins wurde (--) eins=eins von den beiden wurde zuviel, oder nicht;
TN8: ich glaube nein;
I: könnte man das erste auch auslassen? (3.0) wie schon erwähnt,
TN8: also, ja;
I: wurde der onlinekurs
TN8: ja
I: geht das?
TN8: ja ja das klingt besser sogar
 (RG1/30-39)

Abgesehen davon wird der Ausdruck in anderen Texten von TN8 weiterhin mit dem Hilfsverb *wurde* verwendet (s. Anhang, S. 89).

8.2.7 Lückentext

Wie bereits erläutert, enthält der erste Teil des Lückentextes (LT) die Ausdrücke aus der bereits analysierten Kategorie „Ablauf beschreiben“, den Unterkategorien „Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen“, „Erläuterung des Vorhabens“ und „Ankündigung der Arbeitsschritte“. Bevor auf die Beschreibung und Analyse der TOA der nächsten Kategorie „Überleitungen und Anknüpfungen“ in der freien Textproduktion von TN8 eingegangen wird, bietet sich an dieser Stelle der Vergleich der Lückentextergebnisse (LT) mit den bereits analysierten TOA aus der freien Textproduktion an. Zu erwähnen ist, dass die Probandin nach ihrer eigenen Aussage für jede Lücke mehrere Einsetzungen angestrebt hatte (vgl. AG/73).

	Lücken	Angaben	ak	gw	nak Gram	nak Sem	nak Idiom	nicht ausg.	Min
LT1	6	13	9 69 %	2	-	2	-	-	21
LT2	7	16	10 63 %	3	2	1	-	-	30
LT3	8	17	12 71 %	3	-	2	-	-	16
LT4	8	13	11 85 %	-	1	1	-	-	23
ak – akzeptabel gw – grenzwertig		nak Gram – grammatisch nicht akzeptabel nak Sem – semantisch nicht akzeptabel nak Idiom – idiomatisch nicht akzeptabel			nicht ausg. – nicht ausgefüllt Min – Minuten				

Tabelle 12: Lückentextergebnisse (Teil1) von TN8

Die Anzahl der als akzeptabel bewerteten Einsetzungen steigt mit zunehmender Erfahrung der Probandin. Bei dem zweiten LT ist zwar ein leichter Rückfall festzustellen, anschließend steigt die Anzahl der angemessenen Eintragungen kontinuierlich an.

Grammatisch restringierte Eintragungen betreffen zum einen die Lücke mit dem Handlungsverb *nachgehen* (LT2/7)¹⁴⁷, das zur Zeit der Erhebung nicht dem wissenschaftssprachlichen Spektrum von TN8 zugerechnet werden kann, und zum anderen die Lücke in einem unübersichtlich konstruierten Satzgefüge mit einem Relativsatz (LT4/6). Hier scheint die Probandin die grammatische Konstruktion des Satzes nicht erkannt zu haben, was sie zunächst mit einem Fragezeichen signalisiert und dennoch eine Einsetzung vorschlägt. Die als „grenzwertig akzeptabel“ bewerteten Eintragungen betreffen entweder Wiederholungen innerhalb eines Lückentextes (LT1/4, LT3/5) oder umgangssprachlich angehauchte Formulierungen wie in LT1/4, LT2/2, LT3/8. Ein Vergleich mit der freien Textproduktion zeigt, dass die Entwicklung der Kompetenz im Bereich der Textorganisation innerhalb der Lückentextergebnisse einen ähnlichen Verlauf hat wie in den Texten der Probandin: Die TOA nähern sich zum Ende der Studie der wissenschaftlichen Typik an, weisen aber gelegentlich Registerverstöße und Formulierungsbrüche auf (Transformation).

8.2.8 Überleitungen und Anknüpfungen

8.2.8.1 Betonen

Der Unterkategorie „Betonen“ konnten 11 TOA aus den Texten von TN8 zugewiesen werden. Die Mehrzahl der identifizierten Ausdrücke stammt aus der Masterarbeit der Probandin. Alle Ausdrücke dieser Kategorie können als domänenadäquat bewertet werden (kontextuelle Passung): Sowohl ihre strukturelle als auch lexikalische Beschaffenheit entsprechen dem Expertengebrauch in dieser Kategorie. TN8 gebraucht drei unterschiedliche Realisierungsformen: Passiv mit Modalverb (1), zu-Infinitiv-Konstruktion (2, 4, 5, 6, 7, 10, 11) sowie für diese Kategorie typische Adjektive *bemerkenswert* (3, 9) und *wichtig* (2, 8).

- (1) Es muss darauf hingewiesen werden, dass (51/T2/202)
- (2) Außerdem ist... zu betonen, (52/T2/111)
- (3) Es ist wichtig zu erwähnen, dass (53/T3/50)
- (4) .. und es ist bemerkenswert, dass (54/T4/3)
- (5) Es ist zu betonen, dass (55/T5/81)
- (6) Überdies hinaus ist es zu betonen, dass (56/T6/52)
- (7) (...) zahlreiche Bereiche, unter *deren für diese Arbeit folgende hervorzuheben sind: (57/T6/76)
- (8) Zu betonen ist natürlich, dass (58/T6/151)
- (9) Besonders wichtig sind die Erscheinungen, die (59/T6/153)
- (10) Bemerkenswert ist, dass (60/T6/304)

¹⁴⁷ S. Anhang, S. 69, 93.

(11) Zu betonen ist, dass (61/T6/674)

Auch im Lückentext sind die Bemühungen um lexikalische und strukturelle Vielfalt zu sehen. Beispielsweise bietet TN8 im dritten Lückentext für die entsprechende Lücke sieben relevante Einsetzungen an:

Besonders *wichtig, relevant, bemerkenswert, signifikant, zu erwähnen, zu betonen, zu beachten*¹⁴⁸ sind folgende Aspekte: (LS3/4).

Die entsprechende Lücke des letzten Lückentextes mit der eher seltenen Realisierungsform durch Konjunktiv I Passiv scheint der Probandin nicht bekannt zu sein und wird vermutlich mit der für diese Kategorie gebräuchlichen Realisierungsform „sein + zu-Infinitiv“ gleichgesetzt:

Auch hier sei noch einmal darauf *aufmerksam zu machen, Aufmerksamkeit zu schenken, hinweisen*, dass ... (LS4/4)

8.2.8.2 Ergänzen

Die Ausdrücke dieser Kategorie, die aus mehr als einem Wort bestehen, waren in den Texten von TN8 selten vorzufinden:

- (1) Ergänzend dazu gibt es keine Möglichkeit, (62/T1/143)
- (2) Außerdem möchten wir erwähnen, dass (66/T4/7)
- (3) Zu erwähnen ist darüber hinaus, dass (68/T5/187)

Die Probandin verwendet oft Einwort-Ausdrücke, die den Textfluss nicht in der Weise wie bei einer expliziten Ankündigung einer Ergänzung unterbrechen, jedoch eine ergänzende Verbindung an das Vorhergeschriebene signalisieren:

- (4) Über dies (T2/84,112,138,198,205,286; T3/7, 52)
- (5) Hinzukommend kann man ... als ... bezeichnen. (T2/264)
- (6) Außerdem (T1/37,63, 89; T2/4,40; T3/30,38; T4/14,20; T5/8,35; T6/85,89,92)¹⁴⁹
- (7) Überdies hinaus (T5/84,153,158; T6/22,196,398,477,482,527)
- (8) Überdies (T1/102; T4/7; T5/49; T6/363,528,561)

Auffallend ist der häufige Gebrauch der Adverbien *außerdem* (6) und *überdies* (8) bzw. *über dies* (4), die in allen fünf Texten an mehreren Stellen verwendet werden (s. o.). TN8 ist des übermäßigen Gebrauchs von *außerdem* bewusst, sie versucht dem Problem entgegen zu wirken, indem sie in der Formulierungsliste nach Alternativen sucht:

TN8: ähm ich glaube ich hab das aus dem blatt ähm genommen dass uns ähm frau X gegeben hat;
[I: mhm] ja und ich mache immer schreibe immer also außerdem außerdem dann habe ich gesagt naja es kommt ziemlich oft vor und dann so;
(RG2/63)

¹⁴⁸ Die Einsetzungen von TN8 sind kursiv dargestellt.

¹⁴⁹ Augrund zahlreicher Belege zu diesem Ausdruck wurden hier nur einige davon beispielhaft aufgeführt.

Das alternativ verwendete Adverb *überdies*, das TN8 im zweiten und dritten Text (T2, T3) getrennt schreibt, wird in den darauf folgenden Texten neben *außerdem* hoch frequentiert, häufig in Kombination mit dem Adverb *hinaus* (s. o.), verwendet. Der übermäßige Gebrauch einzelner Ausdrücke und gleichzeitige Bemühungen um lexikalische Differenzierung können ein Indiz für die Stufe der „Transformation“ in dieser Kategorie sein. Die domänentypische Formel dieser Kategorie „hinzu kommt, dass“ dagegen kann von TN8 im Lückentext nicht realisiert werden. Anstelle von „hinzu“ werden die vertrauten Adverbien eingesetzt: „*Darüber hinaus, Überdies, Außerdem* kommt, dass ...“ (LS4/3).

8.2.9 Verständnissicherung

8.2.9.1 Paraphrasieren

Die TOA dieser Kategorie wurden sowohl in der freien Textproduktion als auch im Rahmen von Lückentexten domänenangemessen realisiert und kontextualisiert. In zwei von ihren Texten verwendet TN8 einen formelhaften Ausdruck „anders gesagt“, der auch im ExpKo zu den meist verwendeten zählt (vgl. Kap. 3.2.2.3.1):

- (1) Anders gesagt kann man ... (71/T2/16)
- (2) ... verwandte Sprachen, anders gesagt die Sprachen, die (72/T6/21)

Die Lückentextergebnisse dieser Kategorie zeigen, dass auch andere domänentypische Ausdrücke, die in der freien Produktion der Probandin nicht vorkommen, von TN8 angemessen realisiert werden können: „mit anderen Worten“ (LS1/5, LS4/5), „kurz gefasst“ (LS3/5).

8.2.9.2 Zusammenfassen

Bei der Analyse der identifizierten Ausdrücke dieser Kategorie konnten zwei unterschiedliche Ausdrucksarten festgestellt werden: Zum einen handelt es sich um das Aufgreifen der Ziele sowie des Vorgehens im Fazitteil der Arbeit (1, 2)¹⁵⁰ und zum anderen um metasprachliche formelhafte Formulierungen, die eine Zusammenfassung folgender Inhalte ankündigen (3-10):

- (1) In vorherigen Kapiteln wurden ... präsentiert. Der ...-Kurs ... wurde detailliert beschrieben. Es wurden die Struktur, die Bestandteile und die Schwerpunkte ... dargestellt und analysiert. Darüber hinaus wurden hier aufgezeigt, welche ... (74/T1/126)

¹⁵⁰ Weitere TOA dieser Art s. Anhang, S. 91.

- (2) Die wichtigsten Zielen dieser Arbeit waren die Analyse und Beschreibung ... und Didaktisierung ... Am Anfang der Arbeit hat man die Definition des Begriffs ... betrachtet und nach diesem Prinzip ... analysiert. Es wurden ..in Gruppen eingeteilt, und zwar in ... (75/T2/267-268)
- (3) Im Großen und Ganzen kann man sagen, dass (73/T1/100)
- (4) Zusammenfassend kann man sagen, dass (78/T4/23; 81,82,91/T6/25,58,674)
- (5) Aus oben beschriebenen kann man zusammenfassen, dass (79/T5/8; 85/T6/140; 87/T6/256)
- (6) Kurz zusammenfassend kann man sagen, dass (80/T5/51)
- (7) Resümierend lässt sich zusammenfassen, dass (83/T6/90)
- (8) Zusammenfassend kann man die ... in folgenden Punkten beschreiben: (84/T6/135)
- (9) Im Großen und Ganzen ist dieses Thema noch nicht erforscht. (86/T6/214)
- (10) Im Großen und Ganzen ist eine aktive Zusammenarbeit ... erforderlich. (88/T6/656)

Die Notwendigkeit der Wiederholung der Ziele und der ausgeführten Arbeitsschritte im Schlussteil einer schriftlichen Arbeit wurde von TN8 aus dem Heimatstudium übernommen (RG1/60). Schon im zweiten retrospektiven Gespräch, vermutlich irritiert durch diesbezügliche Fragen im ersten Gespräch, gibt die Probandin an, nach den Inhalten eines Schlussteils im Internet recherchiert zu haben:

TN8: das haben wir auch in russland gemacht und dann habe ich gesagt vielleicht ist das nicht so richtig, äh: nicht so typisch für deutschland und dann (--) habe ich auch in internet ähm eine seite gefunden wo diese empfehlungen stehen wie äh wissenschaftliche arbeiten beziehungsweise also hausarbeiten geschrieben werden sollen und da steht auch dass also in der schlussfolgerung die wichtigsten äh also punkten ähm von der=also aus der arbeit noch einmal ähm wiederholt werden sollen [I: mhm] und, (---) naja sonst was sollte ich noch in der schlussfolgerung schreiben (RG2/103)

Was die formelhaften Ausdrücke dieser Kategorie betrifft, ist ihr Gebrauch auch der russischen universitären Schreibtradition geschuldet (vgl. RG3/27). Nicht zu unterschätzen ist jedoch die Tatsache, dass die meisten schriftlichen Arbeiten im Bachelor-Studium in der Muttersprache Russisch verfasst wurden (RG3/33). D.h. die Probandin ist von der strukturellen Ähnlichkeit der Ausdrücke in den beiden Sprachen ausgegangen und hat versucht, anhand vorhandener Ausdrücke aus der Muttersprache ähnliche Ausdrücke in der Zielsprache zu konstruieren (RG3/34). Aus dieser Perspektive können die fehlerhafte Formulierung „aus oben beschriebenen“ (5) sowie die Präferenz des Handlungsverbs „sagen“ als Interferenzphänomene aus der Muttersprache interpretiert werden. Die allgemeinsprachliche Formel „im Großen und Ganzen“ wurde dagegen im Heimatstudium in der Zielsprache als „Chunk“ (RG1/56) erworben und hier in die Wissenschaftssprache integriert (Transposition). Die Differenzierungen auf der lexikalischen Ebene sind erst in der Masterarbeit der Probandin zu beobachten (7, 8), die Realisierungsform mit dem Indefinitum *man* bleibt jedoch auch hier unverändert.

Die Lückentextergebnisse dieser Kategorie fallen anders als die Ausdrücke der freien Textproduktion aus: Eine domänenadäquate Einsetzung gibt es hier zwar auch erst im

letzten Lückentext: „Insgesamt ist *zusammenzufassen*, dass“ (LS4/6₁), die Einsetzungen in den vorherigen drei Lückentexten wurden aber als „semantisch nicht akzeptabel“ bewertet. Die Probandin kann vermutlich das Kontextualisierungspotenzial der Ausdrücke aufgrund ihrer anderweitigen strukturellen Beschaffenheit nicht erkennen. Im Gegensatz zu der bevorzugten unpersönlichen Man-Konstruktion von TN8, werden die Ausdrücke in den Lückentexten durch eine Werden-Passiv- (1), zu-Infinitiv- (2) und Passiversatzkonstruktion (3) realisiert.

- (1) *Damit, deswegen, also* kann gesagt werden, dass (LS1/6)
- (2) Es bleibt *zu ergänzen*, dass (LS2/6)
- (3) *Darüber hinaus* lässt sich festhalten, dass (LS3/6)

8.2.10 Metakommunikation

In dieser Kategorie wurden neben Meinungsausdrücken drei TOA der Unterkategorie „Selbsteinschätzung von Text und Autor“ identifiziert.

8.2.10.1 Selbsteinschätzung von Text und Autor

Dieser Kategorie wurden zwei Ausdrücke zugewiesen, die sich als typisch für studentische Texte erwiesen haben (vgl. Kaiser 2002: 253). Im Vergleich zu Experten weisen die Studierenden häufig auf die Schwierigkeiten der Materialienbeschaffung beim Verfassen eines Textes hin:

- (1) Zu den Schwierigkeiten der Arbeit gehört die Tatsache, dass wegen der Neuigkeit des Themas ... nur geringe Fachliteratur zur Verfügung steht. (92/T2/287)
- (2) Während der durchgeführten Analyse sind auch einige Schwierigkeiten aufgetreten. Sie betreffen in erster Linie den Informationsmangel. (94/T6/666)

Die Probandin hält es für „wichtig“ (RG2/105), in der Schlussfolgerung auf die Schwierigkeiten im Schreibprozess einzugehen. Die auch in wissenschaftlichen Texten verbreiteten Rechtfertigungs- oder Demutstopoi sind der Probandin, wie die Lückentextergebnisse zeigen, nicht bekannt. Eigene Konstruktionsversuche in dieser Kategorie sind entweder grammatisch oder semantisch restringiert (Transposition):

- (1) Es würde *in* dieser Arbeit *versucht*, die Analysen für diese Bereiche im einzelnen darzustellen. (LS2/7)
- (2) ..., wobei hier kein Anspruch auf *die Lösung des Problems gefunden* wird. (LS3/7)

Die betroffene Lücke im letzten Lückentext (LS4/7) wird nicht ausgefüllt.

Im dritten Ausdruck wird durch das Lexem *Versuch* die eigene Leistung relativiert. Diese

Realisierungsart wurde auch im ExpKo¹⁵¹ identifiziert:

- (3) Es wurde versucht folgende Fragen zu beantworten: (93/T6/659)

8.2.10.2 Meinungsausdruck

Die Ausdrücke dieser Kategorie wurden nur in zwei Texten (T3, T4) der Probandin identifiziert:

- (1) er war meiner Meinung nach ... (95/T3/37)
- (2) Ich denke, dass (96/T3/62)
- (3) Meiner Meinung nach wäre es besser, wenn (97/T3/70)
- (4) Ich glaube, dass (98/T3/75)
- (5) Ich denke, (99/T3/77)
- (6) ... war es unserer Meinung nach, (100/T4/23)

Die beiden Texte sind der Textsorte „Bericht“ zuzuordnen und wurden in einem persönlichen narrativen Stil verfasst. Der Praktikumsbericht (T3) ist in Form eines autobiographisch geprägten Erfahrungsberichtes verfasst, was die Verwendung von einem „Erzähler-Ich“ (Steinhoff 2007: 176) in diesem Fall rechtfertigen kann. Der Projektbericht stellt auch einen Erfahrungsbericht dar, enthält aber als Produkt einer Partnerarbeit einen „Wir-Erzähler“. Dementsprechend wird die persönliche Meinung des Autors bzw. der Autoren (6) explizit zum Ausdruck gebracht (s. o.). Der narrative Stil ist generell mit dem wissenschaftlichen *Common sense* nicht kompatibel (vgl. ebd.: 203). Angesichts eines sich mehr oder weniger in der professionellen Wissenschaftskommunikation etablierten „Ich- bzw. Erzähltabus“ (Kretzenbacher 1995: 27) können die behandelten Phänomene als Transpositionsphänomene angesehen werden. Das Erzählverbot wurde jedoch hier für die Textsorte „Bericht“ und vor allem „Praktikumsbericht“ seitens der Lehrenden aufgehoben. Die oben angeführten Ausdrücke können als Transpositionsphänomene insofern betrachtet werden, dass sie der mündlichen Kommunikation entstammen. Die Probandin orientiert sich am alltäglichen Sprachgebrauch bzw. stützt sich auf die Lernerfahrung aus dem Heimatland (vgl. RG3/125). Weitere Texte von TN8 enthalten dagegen weder Ich-Form noch allgemein- oder wissenschaftssprachliche Meinungsäußerungsfloskeln. Die Probandin orientiert sich am im Masterstudium DaFZ erworbenen Wissen und bevorzugt agenslose Realisierungsformen:

TN8: [...] wenn ich solche arbeiten schreibe also das ist (-) ich kann nicht sagen meiner meinung nach oder so was meine persönliche meinung [**I:** mhm] kann ich nicht ausdrücken; deswegen, weil äh als ich in russland solche arbeiten geschrieben habe dann dann ähm hatten wir auch solche möglichkeiten wir könnten sagen aus unserer also unserer meinung nach oder WIR denken also ich und mein professor meine ich [**I:** aha.] wir haben immer WIR gesagt obwohl also die ganzen arbeiten haben wir nur die studenten geschrieben [**I:** ok] deswegen ähm
I: und darf man das hier nicht?

¹⁵¹ Anhang, S. 59ff.

TN8: nein; ich glaube nein.

I: mhm; wer behauptet das <<lachend>> dass man das nicht darf?

TN8: ja haha ich hab mit äh: herrn M das besprochen er hat gesagt nein also, es wäre nicht so ganz wissenschaftlich vielleicht [**I:** mhm] ja;
(RG3/125-129)

8.2.11 Zusammenfassung TN8

Zu Beginn der Untersuchung verfügte TN8 über ein Spektrum an TOA, das sie aus der russischen Wissenschaftssprache übertrug und an die deutsche anzupassen versuchte. Die Akkomodationsversuche in der ersten Hauptkategorie „Ablauf beschreiben“ führten zunächst zu unangemessenen, künstlich wirkenden Formulierungen, die sich aber zunehmend, insbesondere in der Masterarbeit von TN8, dem domänentypischen Gebrauch annäherten. Die Ausdrücke waren zwar weiterhin durch einige Formulierungsbrüche und Registerverstöße belastet, ihre lexikalische Nuancierung sowie Differenzierung der grammatischen Realisierungsformen konnten aber als eindeutige Indizien für die Entwicklung aufgefasst werden. Übermäßiger Gebrauch ein und desselben Musters in einzelnen Kategorien („Rückverweise“, „Ergänzen“) sowie Schwankungen in seiner grammatischen Realisierung deuteten auch auf die fortschreitende Entwicklung zum domänen-angemessenen Gebrauch in diesen Ausdruckskategorien hin. In den Kategorien „Betonen“ (Kap. 8.2.8.1) und „Paraphrasieren“ (Kap. 8.2.9.1) wurde in der freien Textproduktion der Probandin ein domänentypischer Gebrauch festgestellt. Zum Ende der Untersuchung konnte bei TN8 ein adäquates Spektrum an Standardformulierungen in nahezu allen analysierten Kategorien (ausgenommen „Metakommunikation“) verzeichnet werden. Wichtig ist jedoch vor allem, dass das Sprachbewusstsein der Probandin bezüglich der Wissenschaftssprache eine grundlegende Änderung erfahren hat. Die Erkenntnis, dass die Wissenschaftssprache eine eigene Sprachebene darstellt und somit bestimmte Ausdrücke vorsieht (vgl. AG/11), führte bei der Probandin zu einer fokussierten Aufmerksamkeit beim Rezipieren wissenschaftlicher Texte und einer stärkeren Kontrolle der lexikalischen und strukturellen Beschaffenheit der Ausdrücke unter Zuhilfenahme unterschiedlicher Schreibhilfen.

8.3 Fallstudie TN12

8.3.1 Sprachlernbiographie

Die 24-jährige Probandin kommt aus China, ihre Muttersprache ist Chinesisch. Ihre ersten Fremdsprachlernerfahrungen mit dem Englischen sammelte sie in einer chinesischen Mittelschule (etwa 7. Klasse deutscher Schule). Der Unterricht wurde von TN12 als „langweilig“ empfunden, da er stark prüfungs- und grammatikorientiert strukturiert war (T3/9). Die Unterrichtssprache war Chinesisch, die Möglichkeit der Kommunikation in der Zielsprache war sehr eingeschränkt. Eine Verbesserung der Lernverhältnisse trat an der Universität ein, als TN12 ihr Deutschstudium aufgenommen hatte. Die Studierenden konnten einmal in der Woche an der Kommunikationsveranstaltung „Englisch-Ecke“ teilnehmen. Im Rahmen dieser Veranstaltung wurde ausschließlich Englisch gesprochen, die Teilnahme war freiwillig. Die Probandin nahm gelegentlich daran teil, obwohl im ersten Studienjahr kein Englisch im Curriculum vorgesehen war. Der Grund dafür waren die Bedenken seitens der Lehrenden, dass der Englischunterricht einen negativen Einfluss auf das Erlernen einer weiteren Fremdsprache – des Deutschen – ausüben würde. Zu Beginn verspürte TN12 die Interferenz des Englischen in den Bereichen Syntax und Phonetik, mit der Zeit konnte sie jedoch aus dem Englischen in Bereichen Wortschatz und Grammatik positiv transferieren.

Der universitäre Deutschunterricht war nach der GÜM-Methode ausgelegt, die Unterrichtssprache blieb Chinesisch (vgl. T3/11). Es wurde mit weniger aktuellen Lehrwerken gearbeitet, es mangelte an authentischen Materialien. Die Probandin kritisierte auch die Gruppengröße (38 Personen) und sah darin einen negativen Einfluss auf die Studienleistungen. Die Situation verbesserte sich mit einem Lehrerwechsel. Eine deutsche Muttersprachlerin brachte Abwechslung und eine kommunikative Komponente sowie authentische Materialien und Filme in den Unterricht. Darüber hinaus besuchte TN12 einmal in der Woche die Kommunikationsveranstaltung „Deutsche Ecke“ (T3/15), in der das Gelernte geübt wurde. Oft stieß sie an ihre Grenzen und musste ihre sprachliche Intention in der Muttersprache erläutern. Ihre Sprachkompetenz im Englischen sowie im Deutschen schätzte TN12 zu Beginn der Studie auf einer fünfstufigen Skala (von 1 - sehr hoch, fast muttersprachlich bis 5 - sehr niedrig, Anfänger) mit einer 3 ein.

8.3.2 Schreibbiographie

In ihrem vierjährigen Germanistik-Bachelor-Studium in China hat die Probandin folgende wissenschaftliche Textsorten in der Zielsprache Deutsch verfasst: Klausur, Protokoll,

Referatsausarbeitung sowie eine Abschlussarbeit mit einem Umfang von ca. 25 Seiten. Obwohl die Unterrichtssprache an der Universität häufig die Muttersprache war, hat TN12 keine akademischen Textsorten in der L1 verfasst. In der Fremdsprache Englisch wurden nur Klausuren geschrieben. Vor der Untersuchung hat TN12 laut Fragebogen in ihrem Master-DaFZ-Studium, das sie im Wintersemester 2008/2009 aufnahm, Erfahrungen mit den Textsorten Klausur, Protokoll und Referatsausarbeitung gemacht. Bei der letzt genannten Textsorte handelt es sich um eine Verwechslung der schriftlichen Leistung bei der Vorbereitung eines Referates und einer späteren schriftlichen Ausarbeitung nach dem Präsentieren.

Der erste schriftliche Text, bei dem es sich um eine Referatsausarbeitung handelt, konnte im Rahmen der Studie am 12.03.2010 analysiert werden. Bei dem zweiten Text handelt es sich um einen Bericht, der in einer Gruppenarbeit verfasst wurde. TN12 verfasste dabei ein Kapitel sowie die Zusammenfassung des Berichts. Angesichts der Unvollständigkeit des Textes und des geringen Seitenumfanges wurde anschließend kein retrospektives Gespräch durchgeführt, der Text wurde jedoch in das Daten-Set von TN12 aufgenommen und analysiert. Der dritte Text wurde gegen Ende der Untersuchung zur Verfügung gestellt, für den vierten Text musste der Untersuchungszeitraum in diesem Einzelfall ausgeweitet werden. Den beiden letzten schriftlichen Arbeiten folgten retrospektive Gespräche.

Schriftlicher Text	Textumfang	Datum der Bereitstellung	Datum des retrospektiven Gesprächs
T1 Referat	7,5 Seiten	12.03.10	14.03.10
T2 Bericht	4 Seiten	19.05.10	-
T3 Praktikumsbericht	14 Seiten	10.09.10	13.09.10
T4 Hausarbeit	15,5 Seiten	28.10.10	02.11.10

Tabelle 13: Datenset von TN12

8.3.3 Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie

TN12 hinterließ den Eindruck einer motivierten, aufgeschlossenen, freundlichen und herzlichen Probandin. Sie wirkte in ihrem Auftreten zunächst etwas zurückhaltend, jedoch keineswegs verschüchtert. Die Zurückhaltung im Gespräch kann m. E. mit ihrem Sprachniveau in der Zielsprache in Verbindung gebracht werden. Dank ihrer Aufgeschlossenheit standen aber sprachliche Probleme bei der Kommunikation eher im Hintergrund. Das erste retrospektive Gespräch fand beispielsweise auf Wunsch von TN12 an einem Wochenende bei ihr zu Hause statt. Schon zu Beginn der Untersuchung hat sich TN12 im universitären Leben gut integriert, sie übernahm häufig die Aufsicht in der Lernwerkstatt des Fachgebiets DaFZ sowie am Info-Point der Bibliothek.

Die E-Mail-Kommunikation mit TN12 funktionierte einwandfrei. Es waren allerdings einige Erinnerungs-E-Mails nötig, bevor der erste Text zu Untersuchungszwecken zur Verfügung gestellt wurde. Die Probandin erkundigte sich im Rahmen der E-Mail-Kommunikation nach dem Inhalt einer Einleitung und eines Schlussteils sowie nach der angemessenen Bezeichnung für den Schlussteil einer Hausarbeit. Dies wird bei der anschließenden Analyse des strategischen Verhaltens von TN12 und des TOA-Gebrauchs in den oben genannten Textteilen ihrer Texte berücksichtigt.

8.3.4 Strategien¹⁵²

Die Erfahrung der Probandin im wissenschaftlichen Schreiben kann zu Beginn der Untersuchung als gering eingeschätzt werden. Wie ihrer Schreibbiographie zu entnehmen ist, wurden im Rahmen des Bachelor-Studiums im Heimatland zwei für die Studie relevante Textsorten – Referatsausarbeitung und Bachelor-Arbeit – ausschließlich in der Zielsprache Deutsch realisiert. Man kann jedoch nicht davon ausgehen, dass die Probandin über das Textsortenwissen der genannten Texte in der deutschen Sprachtradition verfügt. Kritisch zu hinterfragen ist, ob die Anforderungen an beispielsweise eine Bachelor-Arbeit in der Auslandsgermanistik mit denen in Deutschland gleich zu setzen sind (vgl. dazu Freudenberg-Findeisen/Schröder 2012). Laut Fragebogen von TN12 hat ihre Abschlussarbeit einen Umfang von ca. fünfundzwanzig Seiten, was an einer deutschen Universität als nicht ausreichend gelten würde. Wie bereits angedeutet, verfügt die Probandin zu Beginn der Untersuchung über kein Wissen zum Aufbau und zu den Textsortenspezifika einer schriftlichen Hausarbeit (vgl. RG1/5-11). In einem einschlägigen Seminar zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken wird TN12 erstmalig mit den spezifischen Formulierungen der Wissenschaftssprache konfrontiert. Klarheit über die Funktion der ausgeteilten Formulierungslisten und somit über die idiomatische Geprägtheit der Wissenschaftssprache kommt jedoch erst nach der ersten Lückentextdurchführung im Kontext der Untersuchung:

TN12: ah die.., (3.0) diese diese chunks, [**I:** mhm] diese mit struk=struktur zu tun hat; (2.0) äh:: vorher dachte ich (--) solche haha solche redemittel schreibt man einfach so von sich selbst; [**I:** ok] (1.0) aber danach, (1.0) äh:: ((schalzt mit der zunge)) (1.0) es (2.0) diese test und äh: erinnert mich äha? (--) erinnert mich an diese liste von X; hehe [**I:** ok] ja und dann, habe ich äh: habe ich gedacht achso:? diese (1.0) äh (1.5) diese liste hilft mir beim schreiben; ich soll, ich soll immer eingucken, dann kann ich vielleicht immer mitnehmen, und so <<lachend>> dabei sein kann ich, (1.5) ja; muss man nicht äh immer im (1.0) gehirn sein sondern kann man (1.0) vielleicht, (--) aber im test, schon; hahaha in solchen test schon. hahaha (AG/125)

¹⁵² Erläuterung zum Lesen der Tabelle S. 200.

	Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
RG1	ein Ausdruck aus der Liste mit einer Lücke (67-71, 112) „Zuletzt möchte ich ...“	<ul style="list-style-type: none"> - empirische Untersuchung (5) „In diesem Referat geht es um ... Zuerst möchte ich begründen, warum ...“ - wiss. Literatur (12-13) „Zuerst möchte ich begründen... dann werde ich erklären... Anschließend möchte ich auf ... eingehen.“ - gesprochene Sprache, Umgs. (23, 34-36) „Dann würde ich kurz auf die Frage ... eingehen“ - selbst. Formulierung (48-49) „am Schluss“ - wiss. Literatur (59, 65) „Ich möchte in meinem Referat versuchen, ... zu finden.“ - wiss. Literatur/-Differenzierung (77) „Anschließend möchte ich mich ...befassen.“ die Positionierung des Ausdrucks (80-81) - wiss. Literatur/-Differenzierung (83) „Ich übernehme die Merkmale für... aus der ...“ - wiss. Literatur/-Differenzierung (84-89) „Diese Liste gibt uns nun einen Überblick über die Merkmale ...“ - Schreibhilfen (93) „Im folgenden zeige ich einige Übungsformen, die...“ - wiss. Literatur/-Differenzierung (103) „Bei der Übungsform habe ich schon einige Lernziele angesprochen und hier möchte ich... vervollständigen.“ 		<p>Basiswissen fehlt: Inhalt der Einleitung (9)</p> <p>Register Konjunktivverwendung (31)</p> <p>idiomatisch nicht akzeptabel</p> <p>Imitation ohne Wissen über die Funktion (59)</p> <p>Imitation ohne Wissen über die Funktion</p> <p>die Begründung der Handlung fehlt</p> <p>Rechtschreibung „im folgenden“</p>	

	Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
		<ul style="list-style-type: none"> - wiss. Literatur/-Schreibhilfen (123-133) „Zuletzt möchte ich ...“ - selbst. Formulierung (13) Erläuterung des Vorhabens in der Einleitung - Internet (39) ein paar Berichte, Struktur der Einleitung und des Schlussteils - selbst. Formulierung „Hier zitiere ich eine Mitschrift von ... als Beispiel.“ - wiss. Literatur/Studentin „Zusammenfassend habe ich durch dieses Praktikum viele neue Sachen gelernt.“ 		<ul style="list-style-type: none"> Imitation ohne Wissen über die Funktion defektive Formulierungen 	
RG2		<ul style="list-style-type: none"> - gespr. Sprache/- selbst formuliert (13-15/21) „Am Ende würde ich kurz über ... schreiben.“ - Internet, googelt (29-32) „Dieser Raster wird im Anhang Eins eingestellt.“ „Er ist als Anhang zwei beigefügt.“ - Schreibhilfen (37) „Verwiesen sei auf Rochs Fragestellung, dass ...“ - selbst. Formulierung (43-47) „Folgend werde ich ... beschreiben.“ - Schreibhilfen (49-52) „Nachdem ... ausführlich beschrieben wurde, wird jetzt ... erörtert.“ - gespr. Sprache (59)/- selbst. Formulierung „Mit anderem Wort zu sagen“ - selbst formuliert „wie oben genannt hat“ 		<ul style="list-style-type: none"> Register Konjunktivfehler wurde im RG behoben defektive Formulierung Lernerform von <i>im Folgenden</i> 	
RG3	<ul style="list-style-type: none"> Formulierungsliste wird in die Bibliothek mitgenommen (51) 			<ul style="list-style-type: none"> idiomatisch nicht akzeptabel strukturelle Unstimmigkeiten 	

	Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
AG	<ul style="list-style-type: none"> - Schreibhilfen Kann ohne Hilfsmittel nicht formulieren (17, 29) - Schreibhilfen keine eigene Liste (34-35) - wiss. Literatur (39-45) überträgt die Formulierungen aus den Quellen sofort in eigene Texte - Internet/Google (46-47) - Schreibhilfen Synonym-Online-Wörterbuch (49) kennt keine Ratgeber (62) - emp. Studie (125) TN2 hat erfahren, dass die AWS formelhaft ist. 				eigene Meinung wird in L1 formuliert (115) keine Erfahrung im wiss. Schreiben in L1 (121) → kennt keine Ausdrücke in L1

Tabelle 14: Strategieanwendung TN12

Hinweise zum Lesen der Tabelle:

Die Spalten zwei bis vier enthalten die in den retrospektiven Gesprächen (RG) sowie im Abschlussgespräch (AG) ermittelten Schreibstrategien. Wie bereits in Kapitel 7.5 erwähnt, werden die Planungs- und Überarbeitungsstrategien aufgrund ihrer geringen Menge nicht weiter unterteilt. Die Formulierungsstrategien (Spalte drei) sind durch Fettdruck gekennzeichnet (vgl. Kap. 7.5). Unter der jeweiligen Strategiebezeichnung ist entweder der entsprechende TOA (in Anführungszeichen) oder der Hinweis auf die Schreibsituation (ohne Anführungszeichen), in der die Strategie von der jeweiligen Probandin angewendet wurde, zu finden. Die eingeklammerte Zahl verweist auf die entsprechende MAXQDA-Zeile im Transkript des jeweiligen Gesprächs. In der Spalte „Probleme“ wird erläutert, welche Unstimmigkeiten der betroffene TOA aufweist bzw. welche Problematik die jeweilige Strategieanwendung verursachte. Z. B. der Hinweis „Register“ bedeutet die Verwendung eines für die Textsorte unangemessenen Registers, der Hinweis „Kollokation“ deutet auf einen Kollokationsfehler hin. Bei einem eingeklammerten Hinweis (Register) wird auf eine mögliche Fehlerquelle bei der betroffenen Strategieanwendung aufmerksam gemacht, der dazu gehörige TOA weist jedoch diese Problematik nicht auf. Die letzte Spalte enthält die ermittelten Informationen zur Rolle der Muttersprache im zielsprachlichen Formulierungsprozess von TOA.

So verhält sich TN12 beim Verfassen ihrer ersten Arbeit (T1) beim Gebrauch von TOA ausschließlich imitativ. Die bereits erwähnte Formulierungsliste sowie die für die Textverfassung gelesene wissenschaftliche Literatur dienen als Hauptquellen der Imitation. Passende TOA werden dabei nicht gesondert aufgeschrieben, sondern sofort in die eigenen Texte integriert (vgl. AG/39-45). Imitiert wird nicht nur die strukturelle und sprachliche Beschaffenheit der TOA, sondern auch ihre Positionierung (vgl. RG1/80-81). Die Funktion der übernommenen TOA bleibt der Probandin häufig unklar. Abgesehen von gelegentlichen, bei der Kontextualisierung der Ausdrücke entstehenden Registerverstößen und syntaktischen Unstimmigkeiten sind die Imitationsversuche in der ersten Arbeit als erfolgreich zu bewerten. Beim Verfassen weiterer Texte verhält sich die Probandin weiterhin imitativ, lässt jedoch mehr Raum für eigenständige Formulierungsversuche. Mit zunehmender Schreiberfahrung scheint TN12 im Umgang mit TOA an Sicherheit zu gewinnen, was sich folglich auf ihre Monitoringstärke auswirkt. Da die TOA nicht ausreichend kontrolliert werden, entstehen dabei Lernerformen der imitierten domänentypischen Ausdrücke wie „am Schluss“, „folgend“, „mit anderem Wort zu sagen“, „wie oben genannt hat“, auf die bei der Analyse der entsprechenden TOA-Kategorien ausführlicher eingegangen wird.

8.3.4.1 Zur Rolle der Muttersprache bzw. weiterer Sprachen

Während der durchgeführten Retrospektionen werden keine Hinweise auf die Einbeziehung der Muttersprache bzw. der ersten Fremdsprache Englisch in den Formulierungsprozess von TOA in der deutschen Sprache seitens der Probandin gegeben. Aufgrund fehlender Sprachkompetenz im Chinesischen können die vorliegenden Schreibprodukte nicht einer entsprechenden Analyse bezüglich der Transferphänomene unterzogen werden. Das Abschlussgespräch liefert Hinweise auf die Beteiligung der Muttersprache beim Formulieren von empirischen Textteilen, wo eine Abstraktion von der verwendeten Sekundärliteratur notwendig ist:

I: ok ähm dann habe ich ne frage zu deiner muttersprache, wenn du schreibst welche rolle spielt deine muttersprache? (1.5) beim schreiben; also wissenschaftlicher arbeiten,

TN12: hmhm (2.5) äh:: wenn ich (2.0) äh meine meinung zu:: zum beispiel in dieser hausarbeit, (-- -) in' besonders in diese fünften kapitel [**I:** mhm] meine eigene vorstellung wenn ich sowas schreiben soll dann zuerst (--) formuliere ich im, (---) in mein'

I: in der muttersprache,

TN12: ja; in der muttersprache zuerst und dann (2.0) äh:: (---) übersetze ich das; [(---) ins deutsch.] (AG/114-117)

Die Möglichkeit der Beteiligung der Muttersprache bei der Formulierung der TOA wird von TN12 aufgrund der fehlenden Erfahrung im muttersprachlichen wissenschaftlichen Schreiben ausgeschlossen (vgl. AG/121).

8.3.4.2 Zum Umgang mit Schreibhilfen

Bei der Analyse des strategischen Verhaltens wurde bereits festgestellt, dass TN12 sich beim Formulieren der TOA im Laufe der ganzen Untersuchung imitativ verhielt. Im Abschlussgespräch betont die Probandin die Unabdingbarkeit der Schreibhilfen in ihrem Schreibprozess (vgl. AG/17). Die Ausdrücke werden aus der ihr zur Verfügung stehenden Formulierungsliste oder wissenschaftlicher Literatur direkt in die eigenen Texte übertragen. Dabei vertritt TN12 die Meinung, dass es bei dieser Praktik nicht notwendig sei, die TOA „auswendig“ lernen zu müssen:

TN12: aber trotzdem möchte ich die: diese redemittel nicht äh:: auswendig lernen; [I: aha:] ich (1.0) hm weil ich das äh: diese hilfsmittel sind immer dabei, und brauche ich das nicht zu (--) auswendig zu lernen:
(AG/127)

Außerdem greift die Probandin gelegentlich zum Medium Internet als Schreibhilfe bei Formulierungs- und Strukturschwierigkeiten (vgl. RG2/35; AG/46f.). Unter Zuhilfenahme der Suchmaschine *Google* wurde beispielsweise nach Verwendungsbeispielen für einzelne Wörter bzw. Ausdrücke recherchiert (vgl. RG3/31). Darüber hinaus verwendet die Probandin ein Online-Synonymwörterbuch (AG/49). Weitere Formulierungshilfsmittel wie ein wissenschaftlicher Ratgeber in Buchform o. ä. sind TN12 nicht bekannt (AG/62f.).

8.3.5 Zusammenfassung

TN12 verfügt zu Beginn der Untersuchung über eine vierjährige Lernerfahrung in der Zielsprache Deutsch im Rahmen ihres Bachelor-Germanistikstudiums in China. Ihre wissenschaftliche Schreiberfahrung beschränkt sich auf zwei für die Studie relevante Textsorten, die im Heimatland in der Zielsprache Deutsch realisiert wurden. Abgesehen davon wird die Probandin mit den Konventionen und spezifischen Ausdrücken der deutschen AWS erst in ihrem Masterstudium DaFZ und zum Teil im Rahmen der vorliegenden Studie konfrontiert. Von Anfang an verhält sich TN12 überwiegend imitativ: Zur Bewältigung des Formulierungsproblems greift die Probandin auf die ihr zur Verfügung stehende Formulierungsliste zurück, gleichzeitig imitiert sie TOA aus der für die Vorbereitung eines Textes vorhandenen Fachliteratur. Die TOA werden direkt beim Formulieren aus der Liste bzw. wissenschaftlichen Texten in die eigenen Texte übernommen. Dabei imitiert TN2 auch die Positionierung und Kontextualisierung der TOA, ohne dass sie beides nachvollziehen kann. D.h. die Probandin kann die Funktion der TOA häufig nicht erläutern. Einige auf der Liste nicht vorhandene Ausdrücke werden zwecks ihres Verwendungskontextes bzw. ihrer Differenzierung mittels Suchmaschine *Google* recherchiert. Mit zunehmender Schreiberfahrung ist das Nachlassen der Kontrolle

über die Form der Ausdrücke festzustellen. Während die Anzahl der selbstständigen Formulierungsversuche steigt, werden die dabei entstehenden TOA anfälliger für die Formulierungsbrüche. Was die Beteiligung der Muttersprache am Formulierungsprozess der TOA in der Zielsprache angeht, wird diese Möglichkeit von TN12 ausgeschlossen und mit dem Fehlen einer entsprechenden Erfahrung in der L1 begründet.

8.3.6 TOA

8.3.6.1 Ablauf beschreiben

Bei der Analyse der in der tabellarischen Darstellung genannten Texte wurden TOA für vier der fünf Unterkategorien der Kategorie „Ablauf beschreiben“ identifiziert. Der Unterkategorie „*Advance Organizers*“ konnte kein Ausdruck zugewiesen werden. Die genaue Positionierung der Ausdrücke, ihre strukturelle und lexikalische Beschaffenheit sowie ihre Kontextualisierung werden in den entsprechenden Unterkategorien erörtert.

8.3.6.1.1 Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen

Die Ausdrücke, die funktional betrachtet, das Thema der Arbeit eröffnen, wurden in drei der vier Einleitungen von TN12 identifiziert. Die Einleitung zu dem zweiten schriftlichen Text (T2) wurde in Gruppenarbeit von einer anderen Studierenden verfasst. Wie schon erwähnt, wurden fremdverfasste Textteile in die Untersuchung nicht miteinbezogen. Die Einleitung des ersten sowie des dritten schriftlichen Textes beginnt mit dem Satz, in dem ein Ausdruck der vorliegenden Unterkategorie identifiziert wurde:

- (1) Im Rahmen des Seminars ... habe ich einen Referat über das Thema ... gehalten. In diesem Referat habe ich mich besonders mit ... beschäftigt. [...] In diesem Referat geht es um einen speziellen Aspekt ... (1/T1/1-5)
- (2) Ich habe das Praktikum ... gemacht. [...] Ich habe vieles neues davon gelernt, darüber werde ich in meinem Praktikumsbericht von vier Aspekten darstellen, nämlich ... (2/T3/2-3)

Der letzte Text (T4) beginnt dagegen mit einem kurzen thematischen Einstieg, an den im kausalen Zusammenhang die Benennung des Themas der Hausarbeit angeschlossen wird.

- (3) Deswegen möchte ich in dieser Hausarbeit über ... schreiben. (3/T4/4)

Alle drei genannten Ausdrücke enthalten den Verfasser in der Ich-Form und sind in einem narrativen Stil verfasst. TN12 erläutert zunächst die situative Textgenese im Rahmen einer Ausbildungseinheit (Seminar - T1, Praktikum - T3) und fokussiert anschließend das Thema der jeweiligen Arbeit. Die Einbettung der Arbeit in einem Seminarkontext ist üblich für die Schreibanfänger (vgl. Pohl 2007b: 231; Lehnen 2012: 36). Im Vergleich zu professionellen

Schreibern, die ihre Publikationen im wissenschaftlichen Diskurs präsentieren, trauen sich viele Studierende oft nicht, direkte Bezüge zu der *scientific community* herzustellen, da sie sich im Studienkontext nicht als deren Teil ansehen (vgl. Pohl 2007a: 230ff.). Die Nachfrage nach Motivationsgründen für einen solchen Textanfang im retrospektiven Gespräch zeigt, dass die Probandin die Einleitung zu einem akademischen Text zum ersten Mal verfasst hat und sich sowohl an der bereits erwähnten E-Mail-Anfrage¹⁵³ als auch an den Einleitungen aus wissenschaftlichen Quellen, die ihr beim Verfassen jeweiliger Texte zur Verfügung standen, orientiert hat (vgl. RG1/9-11; RG2/39). Pohl (2007a: 236) nennt diese Art des Einleitens als das „Vorwort-als-Einleitung“¹⁵⁴ und betrachtet es als ein ontogenetisches Phänomen, das zwar bei Novizen häufig auftritt, jedoch mit zunehmender Schreiberfahrung zugunsten einer wissenschaftstypischen Einleitung aufgegeben wird. Diese Entwicklung bahnt sich bei TN12 zum Ende der Untersuchung an: Bei dem letzten Ausdruck dieser Kategorie (3) entfällt der situative Kontext, die Verbindung wird konventionsgemäß durch den thematischen Kontext hergestellt. Abgesehen von der lexikalischen Beschaffenheit des Ausdrucks, die sich weiterhin an der mündlichen Kommunikation orientiert, änderten sich seine formalen Eigenschaften vom erzählerischen Perfekt zur zielbezogenen Konstruktion mit dem Modalverb *möchten* und dem „Verfasser-Ich“ (Transformation auf der strukturellen Ebene des Ausdrucks).

8.3.6.1.2 Vorverweise

8.3.6.1.2.1 Erläuterung des Vorhabens

Im Anschluss an die Darstellung des Themas folgt in jedem der drei Texte eine ausführliche Erläuterung des Vorhabens:

- (1) Zuerst **möchte ich begründen**, warum ... eingesetzt werden, dann **würde ich erklären**, welche... sich ... eignen, anschließend **möchte ich** auf die Merkmale ... **eingehen** und dann wie man diese Merkmale nutzen kann, nämlich einige Prinzipien für die Bearbeitung. Und dazu noch Übungsformen. Anschließend **werden ... aufgelistet**. Dann **würde ich** kurz auf die Frage ... **eingehen**, am Schluß **würde ich ... Übungen im Anhang geben**. **Ich möchte** in meinem Referat **versuchen**, ... (Weg) zu finden, wie ... (4/T1/5-6)
- (2) Die Sprachlernbiographie **geht** von mir selbst **aus**, **handelt es sich um** mein ..., hier wird beschrieben, welche ...
Im zweiten Teil **geht** von den Lehrern **aus**, die ich ... beobachtete. Dazu **werden** zuerst Informationen ... **dargestellt**, dann **werden ... beschrieben**.

¹⁵³ Die Anfrage nach dem Inhalt einer Einleitung wurde folgendermaßen beantwortet: „In der Einleitung kannst du dein Thema darstellen, welchen Stellenwert das Thema in der Forschung hat und die Gründe, warum du dich dafür entschieden hast. Dann auch den Aufbau der Arbeit und die Ziele.“ (E-Mail vom Februar 2010).

¹⁵⁴ Vgl. S. 115 der vorliegenden Arbeit.

- Bei dem dritten Teil **handelt es sich um** die wichtigste Tätigkeit ... nämlich ... Die beiden ... enthalten jeweils vier Phasen: ..., die ausführlich **beschrieben werden**. Der letzte Teil **befasst sich mit** der ... In diesem Teil **werden** meine ... **analysiert**. **Ich werde ... verglichen**, um die Unterschiede herauszufinden. (5/T3/3-6)
- (3) Meine Hausarbeit **besteht** aus fünf Kapiteln, in den ersten drei Kapiteln **wird** ... ausführlich **beschrieben**, im ersten Kapitel **wird** die Frage „was ist ...“ von folgenden drei Aspekten **beantwortet**, nämlich von der Definition des..., der Geschichte des ... und von Vorteilen und Nachteilen des ... Folgend **möchte ich** die bestehende Teile des ... jeweils **beschreiben**, was ist ... und ihre jeweilige Funktionen. Im dritten Kapitel **beschäftige ich mich** mit den Funktionen des ..., ... Funktion **werden dargestellt**. Am Ende **würde ich** kurz über ... **schreiben**, ... (6/T4/5-8)

Wie bereits angemerkt, hatte TN12 beim Verfassen der ersten Einleitung keinerlei Vorkenntnisse im Verfassen akademischer Textsorten. Neben dem E-Mail-Hinweis hat sich die Probandin die Einleitungen oder Texte aus verwendeten Literaturquellen angeschaut und einige ihrer fehlenden Konstruktionen imitiert bzw. übernommen:

- I:** [...] wie kommen sie auf diese sätze? dieses anschließend, oder zuerst,
TN12: kommen die die diese sätze kommen (-) aus den (-) artikeln die ich äh:: (3.0)
I: gelesen?
TN12: ja; gelesen habe
I: aha; und welche artikel waren das? also wissenschaftliche?
TN12: ja diese:: (-) mit diese (-) quellen hier;
I: achso, die
TN12: literaturverzeichnis, diese quellen
I: mhm ok; da haben sie so was gesehen,
TN12: ja.
 (RG1/12-21)

Hinzuweisen ist noch auf eine weitere Imitationsquelle, die der Probandin im Formulierungsprozess zur Verfügung stand: Eine doppelseitige Liste mit Ausdrücken, die im Seminar „Wissenschaftliche Arbeitstechniken“ ausgeteilt wurde (vgl. RG1/63).

Während des imitierenden Formulierens unterlaufen der Probandin einige Kontextualisierungs- sowie Register- und Kollokationsfehler. Auffallend ist die Verwendung des „höflichen“ oder „vorsichtigen“ Konjunktivs II (Duden 2009: 521) wie „ich würde sagen“, das TN12 in der mündlichen Kommunikation in den Seminaren internalisiert hat (vgl. RG1/22-25). Andere Merkmale mündlicher Kommunikation sind Rahmenkonstruktionsbrüche und elliptische Sätze (1). Bei der Anfertigung der Einleitung zum Praktikumsbericht (T3) führt TN12 eine Internetrecherche zum Stichwort „Praktikumsbericht“ durch. Auf diese Weise kann die Probandin sowohl Ratschläge zum Inhalt eines Praktikumsberichtes als auch Beispiele für die Einleitungen und Zusammenfassungen eruieren. Der Vergleich zweier Ausdrucksgruppen (1, 2) zeigt, dass bei der Vorhabenserläuterung im Praktikumsbericht (2) weitgehend auf die Ich-Form verzichtet wurde. Präferiert wurden dagegen Realisierungsmöglichkeiten mit

unpersönlichen Verben sowie passivische Konstruktionen. Die Handhabung unpersönlicher Verben *sich um etwas handeln* und *um etwas gehen* wird nicht ausreichend kontrolliert: es besteht auch eine Verwechslung des Verbs *ausgehen* – „zum Ausgangspunkt nehmen“ – mit dem unpersönlichen Verb *um etwas gehen*:

I: *die sprachlernbiographie geht von mir selbst aus und dann handelt es sich um* (2.0) weil das ist ja ein satz ne, ist komma dazwischen;

TN12: ja. (2.0) vielleicht fehlt hier SIE handelt es sich um?

I: aHA?

TN12: ((lacht))

I: oder was ist dann es?

TN12: (3.0) ah? =ok; keine ahnung <<lachend>> äh mit dem erste, (---) erste satz möchte ich sagen es geht um mich selbst [**I:** mhm] und den zweite (--) der zweite teil geht um (--) de:n den lehrer;

(RG2/16-21)

Schon beim Verfassen der zweiten Einleitung (2) vertraut TN12 mehr ihrer eigenen Formulierungskompetenz und stützt sich weniger auf Musterkonstruktionen, wie es beim ersten Text (T1) der Fall ist (vgl. RG2/13). Bei der Darlegung des Vorhabens der letzten Hausarbeit (T4) hatte sie ganz auf jegliche Hilfen verzichtet und die oben angeführten Sätze eigenständig formuliert (3) (vgl. RG3/21). Der erste zusammengesetzte Satz zeichnet sich durch seine Überkomplexität aus. Er besteht aus drei nebengeordneten Teilsätzen, wobei der dritte Teilsatz einen Satzrahmenbruch aufweist. Im darauf folgenden Satz ist auch ein Satzrahmenbruch festzustellen. Auch der Satzbau des vorletzten Satzes, der aus zwei nebengeordneten uneingeleiteten Sätzen besteht, weist eine überkomplexe Struktur auf. Die Bildung solcher überkomplexen Ausdrücke kann nach Steinhoff ein Indiz für den laufenden Akkomodationsprozess darstellen (2007: 144f.), d.h. TN12 versucht durch überdurchschnittliche Satzlänge dem Text mehr Wissenschaftlichkeit zu verleihen. Die Unsicherheit im Umgang mit domänentypischen Lexemen wie *definieren*, *Aspekt* kann zur Bildung solcher Konstruktionen beigetragen haben. Statt bei der Begriffsbildung das domänentypische Handlungsverb *definieren* bzw. den Ausdruck „unter ... Aspekten definieren“ zu verwenden, übernimmt die Verfasserin eine lexikalische Realisierungsmöglichkeit aus der Alltagssprache („was ist ...“). Die Kombination verschiedener Sprachebenen ist auch im letzten Satz festzustellen: „am Ende“, „schreiben“. Was die grammatische Realisierung der Ausdrücke betrifft, verwendet TN12 hier Werden-Passiv- und Ich-Verfasser-Konstruktionen. Im letzten Satz wiederholt sie den weiter oben beschriebenen Konjunktiv-Fehler „würde ich ... schreiben“, kann ihn aber im retrospektiven Gespräch erkennen sowie über die Transferquelle reflektieren:

I: oder hast du dir dabei was gedacht?

TN12: nein nur weil, (---) das ist das ist mit dem (---) äh:: mündliche sprache zu tun

I: ja?

TN12: =ja wie= wie ich äh im ersten mal gesagt habe; [**I:** mhm] ja das prägt äh:: mich (---) äh ein so; würde ich sagen so im seminar sa=sagen wir immer

I: also wie würdest das jetzt äh ändern?
TN12: werde
(RG3/12-17)

8.3.6.1.2.2 Ankündigung der Arbeitsschritte

Insgesamt konnten dieser Kategorie 6 Ausdrücke zugewiesen werden. Der erste Text enthält vier TOA dieser Kategorie (1-4). Alle vier Ausdrücke sind ähnlich positioniert, sie leiten ein neues Kapitel ein.

- (1) Anschließend **möchte ich** mich mit den ... befassen und versuchen zu zeigen, inwieweit ... (7/T1/19)
- (2) Im folgenden **zeige ich** einige ..., die sich auch auf ... übertragen lassen (8/T1/48)
- (3) Hier **möchte ich** nach dem Katalog von ... (Auflistung) ergänzen und vervollständigen. (9/T1/59)
- (4) Zuletzt **möchte ich** ----- . (10/T1/68)

Die Frage nach der Funktionalität und Notwendigkeit solcher Ausdrücke am Anfang eines Kapitels beantwortet die Verfasserin mit dem Verweis auf andere Texte, die solche Ausdrücke enthalten (vgl. RG1/79-81). Sie betont, dass alle wissenschaftlichen Artikel Kapiteleinführungssätze dieser Art haben (RG1/120-129). Zu den ersten drei Ausdrücken konnte die Probandin die Bezugsquelle nennen, die sie beim Schreiben imitiert hat. Die Originalsätze wurden zum Teil umformuliert (1), zum Teil gekürzt (3), die Ausdrucksliste wurde dabei miteinbezogen (2, 4). Die letzte Ankündigung im ersten Text ist nicht vollständig, da TN12 auf der Suche nach einem passenden Inhalt sei. Sie möchte keine Ausdrücke mehr aus dem imitierten Artikel übernehmen und müsse noch einmal auf die Formulierungsliste zurückgreifen (vgl. RG1/69-70; 114-115). Zu betonen ist an dieser Stelle, dass das betroffene Kapitel bereits fertig geschrieben wurde.

Der Praktikumsbericht (T3) enthält keine Ankündigungen. Zwei weitere Ausdrücke dieser Unterkategorie wurden in der letzten Hausarbeit (T4) identifiziert:

- (5) Folgend **werde ich** diese drei ... ausführlich beschreiben. (11/T4/60)
- (6) Nachdem ... in den vorigen Kapiteln ausführlich beschrieben wurde, wird jetzt die Übertragung des ... erörtert. Aber davor ist es nötig, ... vorzustellen. (12/T4/72)

Interessant ist die Verwendung des deiktischen Elementes „folgend“ (5), welches die Probandin automatisiert zu haben scheint. Sie könne einen Ausdruck, der das Element „folgend“ enthält, ohne „sich Gedanken zu machen“ selbständig formulieren (vgl. RG3/43). Es handelt es sich dabei jedoch um eine Lernerform des Ausdrucks „im Folgenden“, die aus Unerfahrenheit bei der Annäherung an die Wissenschaftssprache geschaffen und automatisiert wurde (vgl. Steinhoff 2007: 258). Die Unsicherheit bezüglich der Funktion des genannten Elementes spiegelt sich in einem Beispiel aus der Zusammenfassung des Praktikumsberichtes (T3): „Folgend wurden die Unterschiede

beschrieben.“ (T3/74). Das Lexem „folgend“ wird hier in der Bedeutung „wie folgt“ verwendet.

Der zweite komplexere Ausdruck (6) wurde demgegenüber der TN12 zur Verfügung stehenden Ausdrucksliste entnommen (RG3/48-51). Dabei gelingt der Probandin sowohl seine lexikalische als auch grammatische Realisierung. Funktional gesehen leitet der Ausdruck das neue Kapitel ein und schafft durch einen integrierten Rückverweis eine kohärente Verbindung zu den vorherigen Kapiteln, er ist dementsprechend angemessen kontextualisiert. Ohne den eindeutigen Hinweis auf das imitative Verhalten seitens der Probandin konnte dieser Ausdruck nicht als Resultat einer Imitationshandlung bezeichnet werden.

8.3.6.1.3 Rückverweise

In der Kategorie „Rückverweise“ wurden drei Ausdrücke identifiziert: ein Ausdruck aus dem ersten (T1) und zwei Ausdrücke aus dem letzten Text (T4) von TN12:

- (1) Bei dem ... habe ich schon einige Lernziele, die ..., angesprochen. (13/T1/59)
- (2) die erste Funktion, die oben genannt wird, ... (14/T4/60)
- (3) ... wie oben genannt hat, ... (15/T4/86)

Der erste Ausdruck (1) soll in Verbindung mit der darauf folgenden Ankündigung ((3), S. 207) betrachtet werden. Der Verfasserin gelingt durch diesen inhaltlichen Rückverweis der Kohärenzaufbau zwischen zwei aufeinander folgenden Kapiteln, der narrative Stil gilt dabei jedoch als unangemessen. Der Ausdruck wurde, wie bereits erwähnt, von TN12 aus einem wissenschaftlichen Artikel übernommen und gekürzt (RG1/103-111). Mit dem zweiten Ausdruck (2) verweist die Probandin auf eine in einem anderen Zusammenhang bereits genannte Funktion. Die Formulierung scheitert jedoch bei ihrer sprachlichen Realisierung an der Tempuswahl des Handlungsverbs und erfüllt somit nicht die gewünschte Intention. Der dritte Rückverweis wurde im Kapitel „Zusammenfassung“ des letzten Textes (T4) lokalisiert. Dadurch konstruiert TN12 einen Verweis auf einen Sachverhalt im Hauptteil der Arbeit. Die Probandin versucht, sich der idiomatisch geprägten Form der Ausdrücke dieser Kategorie anzunähern und scheitert an der grammatischen Realisierung des Ausdrucks:

I: [...] *wie oben genannt hat*, kannst du zu dieser form was sagen? (4.0) oder zu diesem satz? oder zu: diesem ausdruck;

TN12: wie oben genannt hat? (2.0) ich (---) schreibe einfach so;

I: mhm und wer? wer genannt hat,

TN12: eigentlich meine in in dem kapitel (---) äh:: (1.5) in dem diese funktion äh beschrieben wird;

I: mhm; aber es heißt ja *die planungsfunktion wird in der sprachenbiographie verkörpert wie oben genannt hat*; ähm wer? wo ist das subjekt? (5.5) ist ja kein passiv ne, (---) brauchen wir ein subjekt

TN12: wie wie ICH

I: ah? aha; also du würdest sagen wie ich, und weiter?

TN12: (4.0) fehlt hier ein subjekt?

I: (2.0) ja.: wie oben genannt hat wer?

TN12: (2.0) aber (2.0) wie oben genannt hat, ich dachte einfach so; wie oben genannt hat wie unten (lalala) hehehe
(RG3/61-69)

Wie der Gesprächsabschnitt zeigt, kann TN12 den betroffenen Ausdruck in seinen Bestandteilen nicht analysieren. Zu vermuten ist, dass der domänentypische Ausdruck „wie oben erwähnt“ imitiert und dabei nicht ausreichend kontrolliert wurde. Diese Annahme wird durch die Lückentextergebnisse gestützt. Bereits bei dem ersten Lückentext bietet die Probandin zwei grammatisch akzeptable Einsetzungen an. Eine Einsetzung, die dasselbe Handlungsverb *nemen* enthält, ist semantisch restringiert (1). Der vierte Lückentext, deren Lücke in dieser Kategorie auch das Handlungsverb betrifft, wird domänenadäquat ausgefüllt (2).

- (1) Wie bereits *gesagt, genannt*¹⁵⁵ (LS1/2) ak/nak Sem
 (2) Wie bereits mehrmals *angedeutet*, gibt es ... (LS4/2) ak

8.3.7 Lückentext

Im Folgenden geht es um den Vergleich der Ergebnisse der bereits analysierten Kategorie „Ablauf beschreiben“, der Unterkategorien „Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen“, „Erläuterung des Vorhabens“ und „Ankündigung der Arbeitsschritte“ aus der freien Textproduktion mit dem entsprechenden Teil der Lückentextergebnisse (LT) von TN12. Wie aus der Tabelle 15 zu erkennen ist, verdoppelt sich die Anzahl akzeptabler Einsetzungen zum Ende der Studie, im dritten Lückentext (LT3) erreicht sie sogar 90 %.

	Lücken	Angaben	ak	gw	nak Gram	nak Sem	nak Idiom	nicht ausg.	Min
LT1	6	6	2 33 %	1	-	3	-	-	22
LT2	7	7	4 57 %	-	2	-	1	-	25
LT3	8	10	9 90 %	1	-	-	-	-	24
LT4	8	10	7 70 %	-	2	1	-	-	30
ak – akzeptabel gw – grenzwertig		nak Gram – grammatisch nicht akzeptabel nak Sem – semantisch nicht akzeptabel nak Idiom – idiomatisch nicht akzeptabel			nicht ausg. – nicht ausgefüllt Min – Minuten				

Tabelle 15: Lückentextergebnisse von TN12 (Teil I)

Zu Bemerkem ist, dass TN12 in den ersten beiden Lückentexten nur eine Einsetzung pro Lücke anbietet. In den letzten beiden Lückentexten werden für zwei Lücken jeweils zwei

¹⁵⁵ Die Einsetzungen von TN12 sind kursiv dargestellt.

Einsetzungen angegeben. Die Einsetzungen des ersten Lückentextes (LT1) sind durch die Nähe zum mündlichen Sprachgebrauch zu charakterisieren. Der zusammenhängende Textabschnitt scheint, mit den Einsetzungen von TN12 gelesen, einem narrativen Bericht und nicht einer Einleitung zu einem wissenschaftlichen Artikel entnommen zu sein. In den drei übrigen Lückentexten orientiert sich TN12 am wissenschaftstypischen Vokabular. Das Spektrum der verwendeten Handlungsverben ist angemessen und ähnelt dem der freien Textproduktion von TN12. D.h. präferiert werden Verben mit breitem Verwendungspotenzial außerhalb der AWS: *darstellen, beschreiben, vorstellen, untersuchen, nennen, präsentieren*. Verben wie *nachgehen* und *widmen*, die eine Dativergänzung verlangen, scheinen der Probandin nicht bekannt zu sein. Die entsprechenden Einsetzungen werden als „grammatisch nicht akzeptabel“ bewertet (vgl. LT2/7; LT4/7).

8.3.8 Überleitungen und Anknüpfungen

In den Texten von TN12 konnten keine Ausdrücke der Unterkategorien „Betonen“ und „Ergänzen“ identifiziert werden. Im Folgenden wird daher ausschließlich auf die Lückentexteinsetzungen in diesen Kategorien eingegangen.

8.3.8.1 Betonen

Die Ausdrücke dieser Kategorie weisen in allen vier Lückentexten unterschiedliche Realisierungsformen auf: *zu*-Infinitiv-Konstruktionen mit finiten Verben *sein* und *verdienen*, eine Adjektiv-Kombination mit dem Adverb *besonders* sowie eine Konjunktiv-I-Passiv-Konstruktion. Bis auf die letzt genannte Möglichkeit werden die Ausdrücke von TN12 angemessen ausformuliert. Die Einsetzungen sind nach ihrer lexikalischen Beschaffenheit den Standardformulierungen der AWS zuzurechnen.

- | | | |
|-----|---|----------|
| (1) | Es verdient <i>betont</i> zu werden, dass (LS1/4) | ak |
| (2) | Zu <i>beachten</i> ist, dass (LS2/4) | ak |
| (3) | Besonders <i>wichtig</i> sind folgende Aspekte (LS3/4) | ak |
| (4) | Auch hier sei noch einmal darauf <i>achtet</i> , dass (LS4/4) | nak Gram |

8.3.8.2 Ergänzen

Die Ausdrücke dieser Kategorie scheinen der Probandin weniger geläufig zu sein. Die ersten beiden Formulierungen (1, 2) wurden zwar lexikalisch angemessen ausformuliert, weisen aber grammatische Restriktionen im Gebrauch des Platzhalters *es*, hier auch in einer Lernerform „das“, in einem *zu*-Infinitiv-Satz auf. Andererseits können die Ausdrücke des dritten und vierten Lückentextes (3, 4) als grammatisch akzeptabel gelten, sie

entsprechen aber ihrer lexikalischer Beschaffenheit nach entweder nicht der erforderlichen Intention des Ausdrucks (3) oder sind bedeutungsleer (4).

- | | | |
|-----|---|----------|
| (1) | An dieser Stelle ist <i>es hinzufügen</i> , dass (LS1/3) | nak Gram |
| (2) | In diesem Zusammenhang ist noch <i>das zu ergänzen</i> , dass (LS2/3) | nak Gram |
| (3) | Noch eine <i>Tatsache</i> : (LS3/3) | nak Sem |
| (4) | <i>Es</i> kommt, dass (LS4/3) | nak Sem |

8.3.9 Verständnissicherung

8.3.9.1 Paraphrasieren

Eine Formulierung dieser Kategorie wurde von TN12 nur im letzten Text (T4) verwendet:

- (1) Mit anderem Wort zu sagen lernt man nur das, was (16/T4/80)

Wie das retrospektive Gespräch zeigt, kann diese Formulierung entweder ein Produkt des imitativen Verhaltens eines defektiven Ausdrucks darstellen (Imitation), oder als ein nicht hinreichend kontrolliertes Produkt des selbstständigen Formulierungsprozesses angesehen werden (Transformation):

I: mhm; (2.0) ja:: und dann vielleicht noch (-) zwei fragen habe ich auf der seite fünfzehn heißt es
[TN12: mhm] (1.5) *mit anderem wort zu sagen*, erlernt man nur das was für die klausur wichtig sein kann. (---) kannst du dich erinnern wie du das geschrieben hast?

TN12: (3.0) hm einfach so [I: mhm] es passt zu diesem kontext dann habe ich so geschrieben;

I: woher hast du diese diesen ausdruck? mit anderem wort zu sagen,

TN12: (2.0) ich glaube vom seminar, irgend(-)jemand hat so gesagt und ähm mehrmals so:: dann habe ich diese ((handy klingelt)) es kommt immer vor, und mehrmals dann (---) äh:: prägt es mich ein; so.

(RG3/56-59)

Die Lückentextergebnisse dieser Kategorie sprechen eher für die erste Stufe (Transposition, Imitation) der wissenschaftlichen Textkompetenz der Probandin. Der konstruierende Formulierungsvorschlag im ersten LT (1) scheitert sowohl an seiner syntaktischen Struktur als auch an seiner lexikalischen Realisierung hinsichtlich der festgelegten Intention. Die Formulierungsoption des letzten Lückentextes (2) ist zwar strukturell und funktional als angemessen zu bezeichnen, ist aber für den journalistischen Sprachgebrauch typisch (vgl. TN2, Kap. 8.1.9.1).

- (1) Mit *diesem Ausgangspunkt*: (LS1/5) nak Sem
(2) Mit *einem Wort*: (LS4/5) nak Idiom

8.3.9.2 Zusammenfassen

In dieser Kategorie konnte ein Ausdruck aus dem Praktikumsbericht (T3) von TN12 identifiziert werden. Das Lexem *zusammenfassend* bildet hier keinen Bestandteil einer sprachlichen Formel wie es im ExpKo der Fall ist, beispielsweise in „zusammenfassend

bleibt festzuhalten, dass“:

- (1) Zusammenfassend habe ich durch dieses Praktikum viele neue Sache gelernt, (17/T3/83)

Außerdem lässt die lexikalische Beschaffenheit des Ausdrucks auf die mündliche unformelle Kommunikationssituation schließen („viele neue Sache“), was trotz der Berücksichtigung der Textsorte nicht als angemessen bewertet werden kann. Wenn man sich die Inhalte einzelner „Schlussteile“ anschaut, obwohl dies nicht in der vorliegenden Arbeit vorgesehen ist, und die E-Mail-Anfrage nach der Beschaffenheit einer Zusammenfassung berücksichtigt, so kann vermutet werden, dass die Probandin sich zum Ende der Untersuchung weder über die Inhalte einer Zusammenfassung noch über die TOA dieser Kategorie und ihre Funktionen Klarheit verschaffen konnte. Denn die Zusammenfassung der letzten Hausarbeit (T4) enthält hauptsächlich die Inhalte des Hauptteils, die aufzählend, ohne Bezug auf die Zielsetzung der Arbeit wiedergegeben werden. Die Lückentextergebnisse dieser Kategorie würden die ausgesprochene Vermutung bezüglich des TOA-Gebrauchs verstärken:

- | | | |
|-----|---|-----------|
| (1) | <i>Es</i> kann gesagt werden, dass (LS1/6) | nak Sem |
| (2) | Es bleibt <i>in einem Satz zusammengefasst</i> , dass (LS2/6) | nak Idiom |
| (3) | <i>Die Tatsache</i> lässt sich festhalten, dass (LS3/6) | nak Gram |
| (4) | Insgesamt ist <i>es so zu sagen</i> , dass (LS4/6) | nak Gram |

Im ersten Lückentext entspricht die lexikalische Beschaffenheit der Formulierung nicht der erforderlichen Intention (1). Bei der Einsetzung im zweiten Lückentext (2) handelt es sich um eine konstruierende Formulierung, die zwar bedeutungsnah, jedoch idiomatisch nicht akzeptabel ist. Zu der dritten Formulierungsoption (3) kann eine weitere Vermutung zugelassen werden, dass die Bedeutungsnuancen der Passiversatzform „sich lassen + Infinitiv“ der Probandin nicht ausreichend bekannt sind. In der freien Textproduktion von TN12 konnte diese Art der grammatischen Realisierung nicht identifiziert werden. Die letzte Lückentexteinsetzung (4) entspricht in seiner lexikalischen Beschaffenheit dem mündlichen Sprachgebrauch und weist die bereits erwähnte Problematik mit dem Platzhalter *es* auf. Er wird trotz des ausgefüllten Vorfeldes in einem Infinitivsatz nicht weggelassen.

8.3.10 Metakommunikation

Diese Kategorie ist nur in der Unterkategorie „Meinungsausdruck“ in den Texten von TN12 vertreten. Weiteren Unterkategorien „Zur Textstruktur“ und „Selbsteinschätzung von Autor und Text“, die zum Gegenstand der vorliegenden Untersuchung gehören,

konnten keine TOA zugewiesen werden. Die Lückentextergebnisse in den genannten Unterkategorien zeigen, dass die in wissenschaftlichen Texten verbreiteten formelhaften Rechtfertigungs- oder Demutstopoi wie „keinen Anspruch auf die Vollständigkeit erheben“ oder „den Rahmen sprengen“ der Probandin nicht bekannt sind. Eigene Konstruktionsversuche dieser Kategorie sind grammatisch und gleichzeitig semantisch restringiert:

- (1) Es würde *Schwierigkeiten* dieser Arbeit *dargestellt*, die Analysen für diese Bereiche im einzelnen darzustellen. (LS2/7)
- (2) ..., wobei hier kein Anspruch auf *die Arbeiten gestellt* wird. (LS3/7)

8.3.10.1 Meinungsausdruck

In den Texten von TN12 konnten fünf TOA mit der Funktion der expliziten Meinungsmarkierung identifiziert werden:

- (1) Diese affektive Strategie spielt meiner Meinung nach eine große Rolle beim Fremdsprachlernen. (18/T1/71)
- (2) Deswegen finde ich, dass Erfahrung auch eine wichtige Rolle spielt (19/T3/23)
- (3) Deswegen denke ich, ob die Übungen ... (20/T3/40)
- (4) Aber meiner Meinung nach überschneidet die dritte Funktion sich mit der ersten Funktion. (21/T4/60)
- (5) ... zeigt sich meiner Meinung nach als eine gute Unterstützung dazu, dass ... (22/T4/77)

Es handelt sich dabei um den agenslosen Ausdruck „meiner Meinung nach“, der in zwei unterschiedlichen Texten dreimal verwendet wurde und um eine agenshafte Konstruktion mit dem Personalpronomen *ich* und den Verben *denken* oder *finden*. Die TOA mit der letzt genannten Realisierungsmöglichkeit wurden ausschließlich im Praktikumsbericht verwendet, wo eine persönliche Meinungsäußerung erwünscht war. Die Formel „meiner Meinung nach“ ist nach Steinhoff (2007: 242f.) ontogenetisch betrachtet an den Anfang der wissenschaftlichen Textkompetenzentwicklung einzuordnen, da diese Formel den Studienanfängern bereits aus anderen Kommunikationsbereichen bekannt ist und daraus auf die Domäne Wissenschaft transponiert wird. Obwohl die Beschaffenheit des Ausdrucks im Laufe der Untersuchung konstant bleibt, kann man hier von einem Entwicklungsschritt bezüglich der Kontextualisierung des Ausdrucks ausgehen. Während die betroffene Formel im ersten Text (1) im Kontext der Evaluation über individuelle Lehr- und Lernerfahrungen im Schlussteil verwendet wird, wird im letzten Text (4, 5) dadurch die ‚eigene Meinung‘ bei der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten markiert (vgl. dazu Gätje/Rezat/Steinhoff 2012: 149).

8.3.11 Zusammenfassung TN12

Die Probandin wurde im Rahmen ihres Masterstudium DaFZ mit den Konventionen und der Beschaffenheit der deutschen AWS erstmalig konfrontiert. Dass viele Ausdrücke formelhaft sind und aus der zur Verfügung stehenden Liste übernommen werden können, wurde der Probandin erst im Laufe der Untersuchung, insbesondere nach der ersten Lückentexterhebung, deutlich. Diese für die Probandin wichtige Erkenntnis hatte eine direkte Auswirkung auf ihr strategisches Verhalten. Von ihrer ersten schriftlichen Arbeit an verhielt sich TN12 vorwiegend imitativ. Sie war anfangs auf die ihr zur Verfügung stehende Formulierungsliste sowie TOA aus vorhandenen wissenschaftlichen Fachtexten angewiesen. Interessant ist, dass in der Literatur nur TOA aus den Kategorien imitiert wurden, die auf der Formulierungsliste vertreten waren¹⁵⁶. Mit zunehmender Schreiberfahrung war das Nachlassen der Kontrolle über die imitierten Formulierungen festzustellen, häufig verwendete Ausdrücke wurden nicht mehr mit ihren Originalen in Formulierungslisten abgeglichen. Die Probandin verließ sich des Öfteren auf ihre Gedächtnis- und Kompetenzleistung, ohne die TOA aufgrund ständiger Griffsbereitschaft der Formulierungsliste bewusst lernen zu wollen (vgl. AG/127). Fehlende Routine sowie keine hinreichende Kontrolle über die lexikalische Beschaffenheit der Ausdrücke führten so zu inadäquaten Lernerformen wie „würde ich sagen“, „folgend“ „wie oben genannt hat“ usw. Die Häufigkeit der selbständigen Formulierungsversuche nahm zu, die Ausdrücke wurden jedoch anfälliger für die Formulierungsbrüche, die wiederum als Indizien für laufende Entwicklungsprozesse angesehen werden können.

Die Monitoringsschwäche bei selbstständigen Formulierungsversuchen kann aber auch mit einem nicht ausreichend entwickelten Sprachniveau¹⁵⁷ der Probandin in Verbindung gebracht werden. Hierfür sprechen häufige morpho-syntaktische und grammatische Verstöße, die ihre TOA aufweisen. Die Analyse der Lückentextergebnisse von TN12 würde diese Hypothese jedoch nur teilweise stützen, da die meisten dort identifizierten Formulierungsschwierigkeiten der Probandin dem lexikalischen und stilistischen Bereich der Wissenschaftssprache zuzurechnen sind. Einige Ausdrucks-kategorien und dazugehörige Ausdrucksmuster („Überleitungen und Anknüpfungen“, „Paraphrasieren“ und „Zusammenfassen“) sowie einige wissenschaftstypische Handlungs-*verben* (*nachgehen*, *widmen*, *festhalten*, *feststellen*) waren der Probandin nicht bekannt. Dies sei auf die unzureichende Lese- und Schreiberfahrung in der Wissenschaftssprache

¹⁵⁶ „Ablauf beschreiben“, „Datenintegration“ darunter vor allem „Intertextualität“.

¹⁵⁷ TN12 schätzt ihre Sprachkompetenz im Deutschen zu Beginn der Untersuchung auf einer fünfstufigen Skala (von 1 - sehr hoch, fast muttersprachlich bis 5 - sehr niedrig, Anfänger) mit einer 3 ein.

zurückgeführt.

Nichtsdestotrotz war eine Erweiterung des Ausdrucksspektrums zum Ende der Studie festzustellen. Die TOA der Kategorien „Paraphrasieren“ und „Zusammenfassen“ konnten erst in den letzten beiden Texten (T3, T4) der Probandin identifiziert werden. Eine Differenzierung der grammatischen Realisierungsmöglichkeiten war in der ersten Hauptkategorie „Ablauf beschreiben“ zu erkennen. Die bisherigen Ausführungen lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Textkompetenz der Probandin im Bereich der Textorganisation auf der ersten Stufe im Modell Steinhoffs (Imitation, Transposition) einzuordnen ist. Darüber hinaus wurden in der Kategorie „Ablauf beschreiben“ und insbesondere bei TOA der Unterkategorien „Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen“, „Erläuterung des Vorhabens“ und „Ankündigung der Arbeitsschritte“ zum Ende der Studie vereinzelte Transformationsphänomene erkannt.

8.4 Fallstudie TN13

8.4.1 Sprachlernbiographie

Die 22-jährige TN13 kommt aus Russland, aus dem russisch-ukrainischen Grenzgebiet. Ihre Muttersprache ist Russisch, TN13 hat aber von Kindheit an aufgrund der geographischen Lage ihrer Heimatstadt den Einfluss der ukrainischen Kultur und ukrainischen Sprache erfahren. Der Einfluss macht sich sowohl im lexikalischen Bereich als auch bei der Aussprache bemerkbar. Im Alter von 7 Jahren begann TN13 in der Schule ihre erste Fremdsprache Deutsch zu erlernen. Nach der Grundschule, d.h. vier Jahre später, kam Englisch als zweite Fremdsprache hinzu. Bis zum 9. Schuljahr wurden beide Fremdsprachen parallel unterrichtet. Das Lernen des Englischen fiel der Probandin auf der Basis des Deutschen zunächst schwer: Besonders das Lesen bereitete ihr im Vergleich zum Deutschen Schwierigkeiten (vgl. T5/7). Im 9. Schuljahr (das letzte Jahr in der russischen Mittelschule) entschloss sich TN13 „Fremdsprachen zu ihrem Beruf“ (ebd./8) zu machen und investierte mehr Zeit in die Beschäftigung mit beiden Sprachen.

Mit 15 Jahren wechselte TN13 die Schule und besuchte die nächsten zwei Jahre eine Klasse mit erweitertem Deutschunterricht. In dieser Zeit wurde Deutsch als einzige Fremdsprache mit zehn Wochenstunden unterrichtet. Ziel des Unterrichts war die Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung der Universität. Im Laufe dieser zwei Jahre verbesserte sich die Probandin erheblich in der mündlichen Kommunikation (vgl. ebd./9). Nach dem Schulabschluss nahm TN13 ihr Lehramtsstudium an der Universität Belgorod im Fach Deutsch-Englisch auf. Der Schwerpunkt des Studiums lag auf der deutschen Sprachwissenschaft und Didaktik, das Englische war erst ab dem zweiten Studienjahr ein Teil des Curriculums. Im Gegensatz zur Schule fiel TN13 das Lernen des Englischen nach dem Deutschen an der Universität leichter, „gewisse Ähnlichkeiten“ (ebd./10) beider Sprachen wurden von TN13 erkannt und genutzt.

Parallel zum Studium konnte die Probandin durch kurze Deutschlandaufenthalte in den Sommerferien außeruniversitäre Erfahrungen im Deutschlernen sammeln. Im fünften und letzten Studienjahr bekam TN13 eine Möglichkeit, ein Austauschsemester an der Universität Kassel zu verbringen. Sie ist fest davon überzeugt, dass man eine Sprache „wirklich sprechen“ (T5/11) nur in realen Kommunikationssituationen lernen könne und ihre Erfolge im Deutschen den Aufenthalten sowie dem Austauschsemester im Zielsprachenland verdanke. Bei der Selbsteinschätzung der deutschen Sprachkompetenz zu Beginn der Untersuchung wählte sie auf einer Skala von 1 bis 5 die Stufe 1 (sehr hoch, fast mutter-sprachlich). Ihre Sprachkompetenz im Englischen schätzte sie dagegen mit einer 3

ein und erläuterte ihre Einschätzung mit mangelnder Kommunikationspraxis in der Sprache.

Nach ihrem Universitätsabschluss in Russland entschied sich TN13 für das Masterstudium im Bereich DaFZ an der Universität Kassel. Schon während der ersten zwei Semester hatte sie die Möglichkeit „Deutsch für technische Berufe“ für Migranten zu unterrichten und somit ihre Sprachkenntnisse in diesem für sie neuen Bereich zu erweitern. Die Probandin deutete an, eine besondere Vorliebe für Sprachenlernen zu haben: Sie begann im Selbststudium Spanisch zu lernen, das Erlernen weiterer Sprachen schließe sie zukünftig nicht aus.

8.4.2 Schreibbiographie

Während ihres Lehramtstudiums in Russland hat TN13 zahlreiche akademische Textsorten sowohl in ihrer Mutter- als auch in der Fremdsprache Deutsch verfasst. Dazu gehören Vorlesungsmitschrift, Klausur, Protokoll (nur auf Russisch), Bericht, Referatsausarbeitung sowie Hausarbeit. Die Abschlussarbeit mit einem Umfang von ca. 90 Seiten wie die Mehrzahl der genannten Textsorten wurden auf Russisch verfasst.

In ihrem Austauschsemester im Fach Germanistik an der Universität Kassel verfasste die Probandin Vorlesungsmitschriften, schrieb Klausuren und fertigte eine Referatsausarbeitung an. Hier konnte TN13 die Richtlinien zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten an einer deutschen Universität kennen lernen und mit den im Heimatland geltenden vergleichen (vgl. RG1/11).

Die erste Hausarbeit im Rahmen ihres Masterstudiums DaFZ wurde Anfang September 2009 zu Untersuchungszwecken zur Verfügung gestellt. In der vorlesungsfreien Zeit war es allerdings nicht möglich, einen Anstusstermin für das retrospektive Gespräch zu finden. Aus diesem Grund fand das erste Gespräch einen Monat später statt, die entsprechende Arbeit war zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht abgegeben bzw. nicht abgeschlossen. Anschließend stellte TN13 eine weitere Hausarbeit zur Verfügung, die aber bereits korrigiert und von dem zuständigen Dozenten bewertet wurde. Diese Arbeit wurde zwar in das Datenset von TN13 aufgenommen, das retrospektive Gespräch wurde jedoch aufgrund der oben genannten Umstände nicht durchgeführt. Dem dritten Text folgte ebenfalls keine Retrospektion, da dieser nur einige Teile eines mit anderen Studierenden verfassten Forschungsprojektberichtes darstellte. Des Weiteren wurden eine Referatsausarbeitung sowie die vollständige Version der ersten Hausarbeit (T1b) zur Verfügung gestellt. Im Anschluss an die letzten beiden Texte (T4, T1b) wurden Retrospektionen durchgeführt.

Schriftlicher Text	Textumfang	Datum der Bereitstellung	Datum des retrospektiven Gesprächs
T1a Hausarbeit	14 Seiten	07.09.09	06.10.09
T2 Hausarbeit	16,5 Seiten	09.11.09	-
T3 Bericht	5,5 Seiten	27.05.10	-
T4 Referat	7 Seiten	15.06.10	29.06.10
T1b Hausarbeit	22 Seiten	31.08.10	16.09.10

Tabelle 16: Datenset von TN13

8.4.3 Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie

TN13 lässt sich als eine fleißige, zielbewusste und der Untersuchung gegenüber sehr offene Probandin beschreiben. Sie ist durch ihr selbstbewusstes und -sicheres Auftreten sowie ein besonderes Engagement im Fachbereichsleben aufgefallen. So mussten die Retrospektionen an verschiedenen Orten ihrer Tätigkeit (Aufsicht in der Medien- und Lernwerkstatt) stattfinden. Sowohl im Rahmen der E-Mail-Kommunikation als auch in den retrospektiven Gesprächen vermittelte TN13 das Gefühl der Gleichrangigkeit¹⁵⁸. Dies kann zum einen mit dem gleichen Herkunftsland in Verbindung gebracht werden. Zum anderen kann dies mit dem hohen Sprachkompetenzniveau der Probandin zusammenhängen, was ihr eine gewisse Sicherheit im Umgang mit der Untersuchungssituation gab. Ihr Gesprächsanteil in den Retrospektionen fällt deutlich größer aus als bei anderen Probandinnen.

8.4.4 Strategien¹⁵⁹

Laut Sprachlernbiographie verfügt TN13 über eine langjährige Lernerfahrung im Deutschen. Diese erstreckt sich sowohl auf die schulische und universitäre Ausbildung im Heimatland als auch auf außeruniversitäre Aufenthalte sowie ein Austauschsemester im Zielsprachenland. Außerdem verfügt die Probandin über praktische Erfahrungen im akademischen Schreiben sowohl in der Muttersprache Russisch als auch in der Zielsprache Deutsch.

¹⁵⁸ Die Gleichrangigkeit zwischen mir als Forscherin und den Probandinnen war in anderen Einzelfällen im Vergleich zu TN13 schwer zu vermitteln, da mir aufgrund meiner akademischen Erfahrung und angebotenen Korrekturen schnell der „Expertenstatus“ verliehen wurde.

¹⁵⁹ Erläuterung zum Lesen der Tabelle S. 200.

	Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
RG1	liest die Formulierungsliste vor dem Schreiben durch – „auffrischen“ (21)	<p>- Studium im Heimatland (11) Erläuterung des Vorhabens in der Einleitung</p> <p>- Studium in Deutschland (11) Hat im Austauschstudium eine HA geschrieben, kennt die Richtlinien von Daf</p> <p>- irgendwo gesehen/ - selbst formuliert (15) „Es stellen sich in diesem Zusammenhang zwei zentrale Fragen.“</p> <p>- Studium in D-/Kurs/- Schreibhilfen (19) „Wie es schon erwähnt wurde“</p> <p>- selbst formuliert/ - AWS (23) „Weitere Vorteile, die hier aus den schon genannten Gründen nicht erläutert werden, ...“</p> <p>- selbst formuliert (41-43) „In diesem Teil der Arbeit soll untersucht werden auf welche Weise und inwieweit, ...“</p> <p>- Differenzierung (45) „möglichst unterschiedlich formulieren“ gleiche Funktion – unterschiedliche Ausdrücke</p> <p>- irgendwo gesehen/ -selbst formuliert (9) „Es ist aber nicht zu bestreiten, dass ...“</p> <p>- Übertragung aus L1 (17) „Im Mittelpunkt der folgenden Arbeit steht ...“</p> <p>- automatisiert/ - AWS (29-31) „In diesem Zusammenhang ist ... zu erwähnen“ „Das Ziel der vorliegenden Arbeit ...“ „Es ist festzustellen, welche ...“</p>		keine ausreichende Kontrolle (21)	alle Texte im Heimatland wurden in L1 geschrieben (11)
RG2				Interferenzfehler	

Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
	<ul style="list-style-type: none"> - Differenzierung (33) „Im ersten Teil wird ... erläutert, im zweiten Kapitel ...“ - automatisiert/ - AWS (39) „Hier soll darauf hingewiesen werden, dass ...“ 		Fehler erkannt, von Dozenten darauf hingewiesen (33)	
RG3	<ul style="list-style-type: none"> - Differenzierung (13) „wie es schon erwähnt wurde“ „wie obschon erwähnt wurde“ „wie bereits erwähnt wurde“ - Übertragung aus L1 (58-61) ... werden im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit *auf dem Beispiel der Ressource ... analysiert.* - Studium in D-d/Kurs/- Schreibhilfen (13) Schulung im ersten Semester 	<ul style="list-style-type: none"> - Differenzierung (39) Duden-Bedeutungs- und Langenscheidt DaF Wörterbuch „obschon“ im Wörterbuch nachgeschaut (17) 	Platzhalter <i>es</i> (22-29) „obschon“ – Bedeutung Interferenzfehler	
AG	<ul style="list-style-type: none"> - Studium im Heimatland (17) Kenntnisse über AWS wurden auf das Deutsche übertragen - Internet, Google (35) überprüft die Korrektheit des Ausdrucks beim Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> - Differenzierung/- Überarbeiten (25-27) Synonymwörterbuch (Duden) 		formuliert auf Deutsch, ohne Umweg über L1 (73)

Tabelle 17: Strategienanwendung TN13

Wie der Schreibbiographie zu entnehmen ist, wurden im Rahmen des fünfjährigen Universitätsstudiums im Heimatland verschiedene akademische Textsorten „in deutscher Tradition“ (RG1/11) in beiden Sprachen verfasst. Während des Austauschsemesters an der Universität Kassel hatte TN13 die Möglichkeit, die Richtlinien zur Anfertigung von schriftlichen Arbeiten kennen zu lernen und mit den bereits bekannten aus dem Heimatstudium zu vergleichen. Dabei wurden die bekannten Konventionen aus dem Russischen aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit denen in der Zielsprache auf die schriftlichen Arbeiten im Masterstudium DaFZ übertragen (vgl. AG/17):

TN13: (...)ich habe hier einen austauschsemester gemacht in deutschland hier in kassel und hier hab ich eine hausarbeit geschrieben; deswegen ich hab die richtlinien also, was hier im fachbereich daf also wie es ungefähr aussehen muss; kenne ich mich da ein bisschen schon aus deswegen von daher kenne ich das auch; dass es in deutschland auch so ungefähr aussieht wie in russland [I: ok:] also ziel und ähm beschreibung der arbeit ; welche teile da sein vorhanden sein müssen (--) das ist irgendwie ähnlich ((kurzes lachen))
(RG1/11)

Mit anderen Worten: TN13 profitiert von ihrer bisherigen Erfahrung im akademischen Schreiben. Sie wendet in der neuen Studiensituation die erworbenen Kenntnisse über die Struktur einer schriftlichen Hausarbeit sowie über die inhaltlichen Schwerpunkte einzelner Teile an. Darüber hinaus erweitert sie ihre Kenntnisse durch „die Schulung“ (AG/13, vgl. RG1/19) im ersten Semester im Rahmen des Seminars „Wissenschaftliche Arbeitstechniken“. TN13 erlangt dabei eine hohe Bewusstheit über das Konzept der AWS und baut sich ein stabiles Spektrum an TOA bzw. Wörtern auf, die dieses Konzept für sie ausmachen. Solche Ausdrücke werden von der Probandin als „Standardformulierungen“ (RG2/31) bezeichnet. Die Probandin kann sich im Rahmen dieses Standardspektrums frei bewegen, viele TOA werden selbständig formuliert (RG1/23, RG1/41-43, RG2/29) und angemessen kontextualisiert sowie im Gebrauch automatisiert (RG2/39). Gleichzeitig bemüht sich TN13 um eine Erweiterung ihres Ausdrucksspektrums einerseits und um eine Vermeidung von Wiederholungen andererseits, indem sie nach alternativen Ausdrücken im Duden Bedeutungs- oder Synonymwörterbuch sucht (RG2/39, RG3/13). Dieses strategische Verhalten wird auch bei der Überarbeitung fertig geschriebener Formulierungen beobachtet:

TN13: (...) nicht immer aber auch ziemlich ähm oft ich hab (--) im (--) in diesem dudensynonymwörterbuch auch so [I: mhm] von zeit zu zeit immer nachgeschaut also wenn ich das hm zum beispiel irgendwie auf der liste oder auch bei mir einfach im kopf, irgendeine redewendung habe; und äh denke mir ach ja, das könnte vielleicht auch irgendwie anders gesagt werden; [I: mhm] da schau ich immer oder versuche ich mal da im dudensynonymwörterbuch nachzuschauen; also das ist eigentlich auch ganz hilfreich ich hab eigentlich die beiden (--) hausarbeiten also die letzten die habe ich immer so, (--) [äh korrigiert]
(AG/25)

Darin zeigt sich auch die Bewusstheit der Probandin darüber, dass die Ausdrücke der AWS nicht beliebig variierbar sind. Die Probandin kontrolliert stets die strukturelle und

lexikalische Beschaffenheit der Ausdrücke entweder mithilfe der oben erwähnten Wörterbücher oder im Internet mit der Suchmaschine *Google*:

TN13: (...) äh wenn ich irgendwas schreibe und formuliere, da kann ich das auch mal so machen dass ich vielleicht einfach mal in hm in=in google diese redewendung irgendwie eingebe, wie ich das mir vorstelle, [**I:** mhm] und wenn google mir zeigt ok; also das gibts halt [**I:** aha?] dass die andere das auch so formulieren, da denke ich mir naja ok; dann ist es ja DEUTSCH genug, hahaha

I: ok; und wie oft?

TN13: eigentlich ziemlich oft. [**I:** mhm] also, es äh also ich kann ja auch sagen dass es eigentlich ziemlich oft stimmt, also so wie ich das eingebe das finde ich auch so da; aber einfach mal um [sicher zu sein]

I: [als bestätigung]

TN13: dass es halt, (---) existiert; als solches. hehe
(AG/35-39)

Diese Strategie ist vermutlich zum Teil für den geringen Anteil an Kollokationsbrüchen und Registerverstößen in den von TN13 verwendeten TOA verantwortlich.

8.4.4.1 Zur Rolle der Muttersprache bzw. weiterer Sprachen

Wie bereits erwähnt, verfügt TN13 über eine fünfjährige Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben in der Muttersprache. Sie sammelt vor ihrem Masterstudium DaFZ erste Erfahrungen im akademischen Schreiben auf Deutsch während eines Austauschsemesters an der Universität Kassel. Dabei entwickelt sie eine hohe Bewusstheit für das Konzept der deutschen Wissenschaftssprache, wodurch eine bewusste Übertragung der Ausdrücke aus der Muttersprache unterdrückt wird.¹⁶⁰ Die Formulierungstätigkeit wird in der Zielsprache ausgeführt, die Muttersprache spielt dabei nach Aussage der Probandin keine Rolle:

TN13: (...) dass ich das direkt aus dem russischen ins deutsche übersetze; sondern einfach mal dann hm es ist für mich dann einfacher das auf deutsch zu formulieren aber das ist eigentlich ziemlich selten der fall; [**I:** mhm] würde ich mal sagen. also ich (--) ich meine eigentlich normalerweise so dass ich, (2.0) auf deutsch sofort formuliere; (-) ohne den umweg auf russisch zu nehmen <<lachend>>

(AG/73)

Die lexikalische Beschaffenheit eines Ausdrucks wird mithilfe von Wörterbüchern und der *Google*-Suche kontrolliert. Trotz des ausgeprägten Monitorings kann sich die Probandin dem Einfluss der Muttersprache nicht gänzlich entziehen. Es sind einige lexikalische Unstimmigkeiten zu nennen, die als Transferfehler aus der Muttersprache identifiziert wurden: „folgende“ Arbeit statt vorliegende (RG2/17), „auf dem Beispiel“ statt am Beispiel (RG3/55). Die Probandin kann bei einer gezielten Nachfrage nicht nur die Fehler korrigieren, sondern auch über ihr Transferverhalten reflektieren. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass sowohl die Identifizierung der genannten lexikalischen Unstimmigkeiten als auch ihre Interpretation als Interferenzfehler größtenteils von der

¹⁶⁰ Vgl. L1-Transfer-Vermeidungsstrategie in Edmondson/House 2011: 232.

Probandin selbst ausgingen. Angesichts meiner eigenen muttersprachlichen Kompetenz im Russischen konnten die Transferphänomene schon bei der Textanalyse festgestellt werden. Diese Möglichkeit bestand bei anderen Ausgangssprachen der Probandinnen nicht. Auf die Beteiligung der zweiten Fremdsprache – Englisch – im Formulierungsprozess wurde von TN13 weder während der Retrospektionen noch im Abschlussgespräch hingewiesen.

8.4.4.2 Zum Umgang mit Schreibhilfen

TN13 steht wie allen anderen Probandinnen eine Formulierungsliste aus dem Seminar zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken zur Verfügung. Sie verfügt außerdem über eine weitere Ausdrucksliste aus dem Tutorium zu einem anderen Seminar¹⁶¹ (RG1/19). Der Umgang mit der Liste unterscheidet sich vom Vorgehen der anderen bisher beschriebenen Probandinnen:

TN13: äh ja ich habe ich benutze das eigentlich ziemlich OFT nicht dass ich was ich alles was ich hie:r geschrieben hab nicht dass ich jedes mal mit der liste sitze das natürlich nicht aber ich meine wenn ich eine hausarbeit äh wenn ich mit einer hausarbeit beziehungsweise ww mit einer schriftlichen arbeit ah anfangs, dann (---) mache ich das so üb'also normalerweise dass ich mal diese liste mal durchlese damit ich diese ganzen ausdrücke irgendwie bisschen auffrischen kann und dann schon mache ich weiter <<lacht>> und wenn man schon am schreiben ist dann fallen die eigentlich (-) so einfach so auf=ein; ne, so. (-) ist es (RG1/31)

D.h. TN13 sieht die Formulierungsliste nicht als Quelle der zu verwendenden Ausdrücke, sondern als Kontrollinstanz über die bereits erworbenen Ausdrucksbestände. Anderenfalls wird die Ausdrucksliste im Falle einer Formulierungsschwierigkeit als eine „Notfalllösung“ hinzugezogen. Dies wird an einer anderen Stelle im Gespräch von TN13 erwähnt:

TN13: oh (---) ne ich denke mal ich hab das einfach mal selber so formuliert also das zu der liste ich kann nicht sagen dass ich wirklich so die fertigen ausdrücke aus der liste nehme es stimmt nicht so ich meine ich kann natürlich mal wenns mir gar nichts einfällt da kann ich natürlich man=mal auch reinschauen; aber, (2.0) ja sonst ss (RG1/41)

Interessant ist, dass die Ausdruckslisten ausschließlich im ersten retrospektiven Gespräch thematisiert werden. In den beiden folgenden Gesprächen werden andere Schreibhilfen genannt, die zwecks Differenzierung der bereits erworbenen Ausdrücke bzw. ihrer Kontrolle hinzugezogen werden. Es handelt sich dabei, wie bereits bei der Beschreibung des strategischen Verhaltens erwähnt, um Bedeutungs- und Synonymwörterbücher des Duden-Verlags sowie um das „Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“ des Langenscheidt-Verlags. In ähnlicher Funktion wird die Internetsuchmaschine *Google* verwendet.

¹⁶¹ „Erwerb fortgeschrittener englischsprachiger Lesekompetenz“ im WS 2008/2009.

8.4.5 Zusammenfassung

TN13 verfügt über eine langjährige Lernerfahrung in der Zielsprache Deutsch. Zu Beginn der Untersuchung schätzt die Probandin ihre allgemeinsprachliche Kompetenz als „sehr hoch, fast muttersprachlich“ ein. Darüber hinaus verfügt TN13 über Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben sowohl in der Muttersprache als auch in der Zielsprache. Im Rahmen ihres Lehramtsstudiums in Russland verfasst sie unterschiedliche akademische Textsorten in Anlehnung an die deutsche universitäre Tradition (RG1/11). Während ihres Austauschsemesters an der Universität Kassel hat TN13 schon vor ihrem Masterstudium eine Gelegenheit zum Vergleich der Schreibkonventionen. Die dabei festgestellte Ähnlichkeit der Konventionen ermöglicht TN13 den Transfer auf die neue Schreibsituation. Außerdem entwickelt die Probandin während des Austauschsemesters sowie durch die Einführungsveranstaltungen des ersten Semesters im Masterstudium DaFZ eine hohe Bewusstheit über das Konzept der AWS. Diese spiegelt sich in der ständigen Kontrolle struktureller und lexikalischer Beschaffenheit der Ausdrücke unter Zuhilfenahme der Formulierungslisten, Wörterbücher oder des Internets. D.h. die Formulierungslisten werden nicht als Imitationsquelle angesehen, sie fungieren eher als Kontrollinstanz über die verwendeten Ausdrücke. Die Probandin verfügt über ein Spektrum an Standardformulierungen, arbeitet an seiner Erweiterung unter Hinzuziehung bereits genannter Schreibhilfen: Formulierungslisten, einschlägiger Wörterbücher oder der Suchmaschine *Google*. Der lexikalische Transfer aus der L1 wird bewusst unterdrückt. Aus der L3 – Englisch – wird aufgrund fehlender Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben nicht transferiert.

8.4.6 TOA

8.4.6.1 Ablauf beschreiben

Dieser ersten Hauptkategorie konnten zahlreiche Ausdrücke in den Texten von TN13, mit Ausnahme von T3, zugewiesen werden. Wie bereits erwähnt, stellt dieser Text keine vollständige Arbeit dar, sondern enthält einige miteinander nicht chronologisch verbundene Kapitel eines in Gruppenarbeit verfassten Forschungsberichtes. In jedem der übrigen vier Texte wurden Ausdrücke aller fünf Unterkategorien identifiziert. Ihre Positionierung, funktionale und kontextuelle Angemessenheit sowie strukturelle und lexikalische Beschaffenheit werden im Folgenden näher betrachtet und analysiert.

8.4.6.1.1 Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen

Die Positionierung der identifizierten Ausdrücke dieser Unterkategorie ist in allen vier Texten vergleichbar ähnlich. Nach einem kurzen Einstieg in die Thematik der jeweiligen Arbeit (ca. 10-15 Zeilen) folgt ein TOA dieser Unterkategorie, dessen sprachliche Realisierung ein und dasselbe Muster „(das) Ziel der vorliegenden Arbeit ist + zu-Infinitiv“ enthält:

- (1) Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist festzustellen, auf welche Weise und inwieweit die Medienkompetenz ... gefördert werden kann. (1,6/T1a/5, T1b/6)
- (2) Ziel der vorliegenden Arbeit ist diese Maßnahmen zu beschreiben und zu bestimmen, ob ... (2/T2/6)
- (3) Ziel der vorliegenden Arbeit ist also festzustellen, ob und welche ... (3/T2/98)
- (4) Im Mittelpunkt der folgenden Arbeit steht ... (4/T4/12)
- (5) Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist festzustellen, welche ... (5/T4/13)

Diesen formelhaften Ausdruck soll TN13 schon in ihrem Heimatland beim Schreiben wissenschaftlicher Texte kennen gelernt haben (RG1/5). Sie halte es in einer Einleitung für üblich, das Ziel der Arbeit sowie die Inhalte einzelner Teile zu benennen (vgl. ebd.). Außerdem bezeichnet die Probandin solche Konstruktionen als „Standardformulierungen“ oder hält sie für „ganz klassisch“ und scheint sie automatisiert zu haben.

I: würdest du sagen du hast die automatisiert, oder? [(werden)]
TN13: [ja ich würde sagen] schon ich würde sagen schon also diese sachen zumindest die unterstrichen sind äh:: also das sind eigentlich die standard äh: konstruktionen; die standar=standardformulierungen also [**I:** mhm] *das ziel der vorliegenden arbeit* es ist auch ganz klassisch eigentlich [**I:** ok] ich kann nicht sagen dass ich da irgendwas besonderes erfunden hab das ist halt das=das trifft man [**I:** mhm] ziemlich oft in wissenschaftlichen arbeiten; ja
(RG2/30-31)

Die Kontextualisierung des Ausdrucks gelingt der Probandin in allen vier Fällen. Lexikalische Beschaffenheit wird hier nur minimal verändert: präferiert wird das Handlungsverb *feststellen*, Differenzierung wird durch den Gebrauch des Modalpartikels *also* sowie durch Weglassen des bestimmten Artikels beim Substantiv *Ziel* und nicht zuletzt durch die Einbindung des genannten Musters innerhalb eines Satzes in verschiedenen Texten vorgenommen.

8.4.6.1.2 Vorverweise

8.4.6.1.2.1 Erläuterung des Vorhabens

Im Anschluss an die oben beschriebene Zielbenennung erläutert die Probandin das jeweilige Vorhaben der Arbeit. Die TOA-Sequenzen dieser Kategorie sind in allen vier Texten (außer T3) nach dem gleichen Schema aufgebaut: Es wird explizit erläutert, was im ersten, zweiten und weiteren Teilen der Arbeit zu erwarten ist und was zu diesem Zweck

gemacht wird. Es fällt dabei auf, dass der erste Satz jeder TOA-Sequenz dasselbe Handlungsverb *erläutern* enthält:

- (1) **Im ersten Teil werden** die theoretischen Grundlagen des Themas **erläutert**. Es wird auf den Begriff ... und ... eingegangen. **In dem zweiten Teil** wird ... Analyse ... durchgeführt, die ... (7/T1a/7-8, T1b/ 6-7)
- (2) **Im ersten Kapitel werden** die Begriffe ... **erläutert**. Es werden ... beschrieben. Dabei wird versucht, den Zusammenhang zwischen ... festzustellen. **Im weiteren Teil** wird ... Analyse von ... vorgenommen. Dafür wurden ... ausgewählt. (...) Der in Lehrwerken angebotene Stoff wird ... untersucht. Anhand ... ist geplant, eigene Vorschläge ... zu machen. (9/T2/7-8)
- (3) **Im ersten Teil wird** der Begriff ... **erläutert**. Hier werden außerdem die Faktoren beschrieben, die ... beeinflussen. **Im zweiten Kapitel** werden ... dargestellt, die ... Zu diesen Zwecken wird ... Analyse der Lehrwerke vorgenommen. **Zum Schluss** werden die Ergebnisse und Schlussfolgerungen zusammengefasst. (11/T4/14-16)

Bei der sprachlichen Realisierung der Ausdrucksgruppen beschränkt sich TN13 auf Werden-Passiv-Konstruktionen ohne Modalverb. Hier ist auch die für diese Ausdrucks-kategorie typischen Verweiselemente anzumerken, die TN13 adäquat verwendet: *im ersten Teil, im zweiten Teil, im weiteren Teil, hier, im zweiten Kapitel, zum Schluss*. Gewisse Schwankungen sind bei der Bezeichnung der Textteile zu beobachten: wie z. B. im T2 folgt der Bezeichnung „Kapitel“ die Bezeichnung „Teil“ (2). Da die Probandin auf dieses Phänomen schon in einem anderen Zusammenhang hingewiesen wurde, ist ihr die genannte Problematik bewusst (vgl. RG4/33), wird aber ihrerseits noch nicht ausreichend kontrolliert.

Zu dieser Kategorie wurden noch zwei weitere TOA-Sequenzen zugewiesen, durch die das Vorhaben eines Textabschnittes dargestellt wird:

- (1) In diesem Teil der Arbeit soll untersucht werden, auf welche Weise und inwieweit die Medienkompetenz ... entwickelt werden kann. Zu diesem Zweck werden ... näher betrachtet, (...) Die ... Übungen sollen auf ihren Nutzen für ... untersucht werden. (8/T1a/142, T1b/162)
- (2) Ziel der vorliegenden Arbeit ist also festzustellen, ob und welche Formen von ... benutzt werden. Dafür werden die Lehrwerke ... bezüglich der oben genannten Aspekte analysiert. Bei der didaktischen Analyse werden ... erläutert. Außerdem werden ... angesprochen. Parallel dazu wird versucht, ... zu vergleichen und ggf. zu bewerten. (10/T2/98-99)

Beide Ausdrucksgruppen werden mit der Wiederaufnahme des Ziels der Arbeit eingeführt. Die lexikalische Realisierung des ersten Beispiels (1) ist zum größten Teil mit der des Ausdrucks (1) der Kategorie „Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen“ desselben Textes¹⁶² deckungsgleich. Im zweiten Beispiel (2) wird das Ziel der Arbeit explizit wieder-

¹⁶² S. (1), S. 225.

aufgenommen, was durch die Modalpartikel *also* betont wird. Die Verfasserin selbst bezeichnet dieses Phänomen als „eine Art Wiederholung“ des Ziels der Arbeit, die zur inhaltlichen Stimmigkeit der Arbeit beitragen soll:

TN13: (...) ja das ist eigentlich so ein bisschen mal zum Ziel der Arbeit gehört es (2.0) ähm ja es ist eigentlich auch eine Art Wiederholung aber (--) ohne das gehts natürlich nicht in der Arbeit <<lacht>>
[I: ok;] man kann ja nicht immer so unterschiedliche Dinge sagen (--) es muss ja auch irgendwie alles stimmen.
(RG1/41)

Der Probandin ist auch bewusst, dass bei der Wiederholung sowohl die strukturelle als auch lexikalische Beschaffenheit eines Ausdrucks differenziert werden soll (vgl. RG1/43).

8.4.6.1.2.2 Advance Organizers

Mit Ausnahme des Textes T3 wurden in allen zur Verfügung stehenden Texten von TN13 insgesamt vier Ausdrücke dieser Kategorie identifiziert:

- (1) Eines von solchen ... wird im Rahmen von der vorliegenden Arbeit analysiert. (12/T1a/66, T1b/65)
- (2) Diese und weitere Aspekte ... werden im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit auf dem Beispiel von ... analysiert. (13/T1a/88, T1b/86)
- (3) Es wird also im Rahmen von dieser Arbeit auch in weiteren Kapiteln auf ... eingegangen. (14/T2/70)
- (4) ..., was im Mittelpunkt des folgenden Unterkapitels steht. (15/T4/74)

Die Verfasserin positioniert die genannten Ausdrücke häufig da, wo die Inhalte, auf die verwiesen wird, erstmalig thematisiert werden (Beispiele 1-3) oder an der Anschlussstelle zweier Kapitel (Beispiel 4). Funktional betrachtet verwendet die Probandin solche Sätze als „eine Art Überbrückung“ zwischen der Einleitung und dem Rest des Textes, was die Nachvollziehbarkeit der Textstruktur für den Leser erleichtern soll (RG1/31). Was die sprachliche Realisierung angeht, bedient sich TN13 auch in dieser Kategorie vorwiegend Werden-Passiv-Konstruktionen.

8.4.6.1.2.3 Ankündigung der Arbeitsschritte

Der Unterkategorie „Ankündigung der Arbeitsschritte“ konnten in den Texten der TN13 insgesamt zwölf Ausdrücke zugewiesen werden. Die meisten davon sind „reine Ankündigungen“ (vgl. Pohl 2007a: 391) der unmittelbar folgenden Arbeitsschritte (s. Anhang, S. 101f., Ausdrücke 19-25, 27). Von den übrigen vier Ausdrücken lassen sich nach Pohl (ebd.) sowohl drei „begründete“ Ausdrücke (1, 3, 4) als auch ein „argumentativ verschalteter“ (2) identifizieren:

- (1) Hier wird aber sondern auf diejenigen ... eingegangen, die im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Thema der Arbeit stehen. Es werden also im Folgenden nur ... angesprochen, die ... (16/T1a/69)
- (2) Da im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit ... steht, ist es notwendig ... zu erläutern. (17/T1a/105, T1b/91)
- (3) Im Weiteren werden nur einige Strategien beschrieben, die vor allem für ... eine besondere Rolle spielen: (18/T1a/118, T1b/105)
- (4) Hier wird aber nur auf die mit dem Thema der Arbeit unmittelbar zusammenhängenden ... eingegangen. Es werden also im Folgenden ... angesprochen, die ... (26/T1b/68)

Alle drei „begründeten Ausdrücke“ werden zwecks einer thematischen Eingrenzung eingesetzt, dadurch wird also nicht nur der nächste Arbeitsschritt angekündigt, sondern auch der inhaltliche Schwerpunkt fokussiert. Der Gebrauch begründeter Ausdrücke könnte als ein Indiz für den konventionalisierten Gebrauch interpretiert werden (vgl. Pohl 2007a: 394).

Alle zwölf Ausdrücke dieser Unterkategorie sind agenslos und werden durch Werden-Passiv-Konstruktionen realisiert. Dabei verwendet die Probandin in drei Fällen Werden-Passiv-Konstruktionen mit Modalverben:

- (1) In diesem Zusammenhang **muss** noch ... erläutert werden. (19/T2/44)
- (2) In diesem Teil **sollen** die Ergebnisse ... zusammengefasst werden. (22/T3/48)
- (3) (...) Schlussfolgerungen (...), die wie folgt zusammengefasst werden **können**: (23/T3/51)

Weitere Differenzierung sprachlicher Realisierungsmöglichkeiten lässt sich am Gebrauch unterschiedlicher deiktischer und paradeiktischer Elemente beobachten: *hier, im Weiteren, in diesem Zusammenhang, im nächsten/folgenden Kapitel, in folgendem Beispiel*. Beim letzten deiktischen Element zeigt TN13 Unsicherheit bezüglich seiner grammatischen Realisierung:

- I: fällt dir sonst was auf, in diesem satz;
TN13: hm (7.0) ((liest)) ah
 I: am anfang des satzes?
TN13: ähm (2.0) in folgendem oder IM folgenden oder,
 I: ja was ist (1.0) warum oder?
TN13: was ist der unterschied?
 I: ja <<lacht>> oder was wäre (-) angemessener,
TN13: hm ja im folgenden (-) wäre angemessener denke ich
 I: wie nochmal? i,
TN13: im folgenden denke ich du
 I: warum?
TN13: ja keine ahnung ((lachen))
 I: ok; du hast hier das gegenteil geschrieben
TN13: ja im folgend=ja ich weiß nicht scheint mir grammatisch äh bisschen logischer zu sein; (RG2/56-69; vgl. a. 69-81)

8.4.6.1.3 Rückverweise

Dieser Kategorie konnten ebenfalls insgesamt 12 Ausdrücke in den Texten von TN13 zugewiesen werden. Die meisten davon (8 TOA) sind nach dem Muster „wie (schon) erwähnt“ gebildet, das für diese Kategorie als eine domänentypische Routineformel gelten kann (vgl. Kap. 3.2.2.1.3). Im ersten retrospektiven Gespräch gibt die Probandin an, diese Art von Ausdrücken aus der Erstsemesterveranstaltung zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken bzw. aus der dort zur Verfügung gestellten Formulierungsliste mit wissenschaftlichen Ausdrücken zu kennen (vgl. RG1/19). Bei der Analyse des verwendeten Musters lassen sich drei unterschiedliche Realisierungsformen feststellen: „wie es erwähnt wurde“ (28/T1a/60, T1b/58, 33/T2/81), „wie bereits erwähnt“ (34/T2/94, 38/T4/46) und „wie bereits erwähnt wurde“ (35/T2/115, 39/T1b/191). Das Hilfsverb *wurde* wird in fünf von acht nach diesem Muster gebildeten Ausdrücken verwendet. Zu der an dieser Stelle unangemessen Verwendung des Platzhalters *es* kann TN13 beim gezielten Nachfragen keine plausible Erklärung liefern, tendiert aber intuitiv zu einer Realisierungsform ohne *es*:

I: (...) was bede´ was bedeutet dieses es oder´ was ist das für n es, wie es schon erwähnt wurde wie es bereits erwähnt wurde wir können auch mit be´ erwähnt wurde äh nehmen; also wie schon erwähnt wurde, und wie es schon erwähnt wurde.

TN13: (2.0) hm

I: was funktioniert, beide, und was ist da der unterschied;

TN13: (3.0) äh: ich würd mal sagen wenn wir schon ES so lassen dann ist es vielleicht bisschen konkreter da oder, weiß ich nicht (-) ehrlich. (1.5) bereits erwähnt wurde oder wie schon erwähnt wurde ((leise)) (2.0) ja

I: ist dieses ES fakultativ?

TN13: (2.5) hm, ja ich glaube schon; = NE also eigentlich nicht müsste nicht sein. also ich würd mal sagen grammatisch ist es schon (-) richtiger ohne es [**I:** mhm] also ist auf jeden fall richtiger

I: richtiger und es gibt noch grammatisch nicht richtiger, hehe

TN13: naja die ich meine also nicht richtiger es ist grammatisch richtig ohne es (RG3/20-27)

Die Vielfalt grammatischer Realisierungsmöglichkeiten kann für die Stufe der „Transformation“ sprechen: Die Probandin „experimentiert“ mit unterschiedlichen Formen ein und desselben Musters. Die Differenzierung ist auch auf der lexikalischen Ebene am Gebrauch von Handlungsverben (*erwähnen, sagen, zeigen*) sowie Adverbien (*schon, früher schon, obschon, oben, bereits*) zu beobachten. Das Lexem *früher* kann als eine Interferenz aus der Muttersprache wie bei TN8 angesehen werden (vgl. Kap. 8.2.6.1.3). Bei der entsprechenden Lücke im Lückentext wird das Adverb *früher* auch neben *schon* und *bereits* verwendet (LS2/2, LS3/2). Die Verwendung des Lexems *obschon* im ersten Text (T1a/143) „wie obschon erwähnt wurde“ wird von der Verfasserin im Gespräch als ein „Tippfehler“ deklariert (RG1/45). Aus dem Eigentlichen „wie oben schon erwähnt wurde“ (RG1/51) ist laut Aussage der Probandin ein Flüchtigkeitsfehler „obschon“ entstanden (ebd.). In der vollständigen Version des Textes (T1b) wird dieser

Ausdruck jedoch unverändert beibehalten (T1b/163). Im anschließenden Gespräch wird diesbezüglich folgende Erklärung von TN13 gegeben:

I: also obschon stand im wörterbuch?

TN13: ich glaube schon; irgendwie kommt mir das (2.0) ich glaube schon; also, ich meine ich bin mir ziemlich äh:: [sicher dass es]

I: [also du hast nachgeschaut;]

TN13: ich= ich hab da nachgeschaut (-) ja.

I: mhm ok; dann,

TN13: = das heißt nicht dass ich das richtig gebraucht habe aber ich habe da nachgeschaut; (...)
(RG3/14-19)

An diesem Beispiel ist die Instabilität der wissenschaftlichen Lernersprache von TN13 zu beobachten: Die konzessive Konjunktion *obschon* wird im sprachlichen Input zwar wahrgenommen, bei der Verwendung, also im Output, befindet sich jedoch die Bedeutung des Lexems noch in der „Testphase“.

Drei andere Ausdrücke dieser Kategorie werden durch Werden-Passiv-Konstruktionen ohne vergleichende Subjunktion *wie* realisiert, der vierte Ausdruck (4) stellt einen expliziten Rückverweis auf das Ziel der Arbeit dar:

- (1) Es wurden schon die wichtigsten Elemente ... generell sowie ihre Bedeutung ... erläutert. (30/T1a/93)
- (2) ihre Besonderheiten hat, die ... und früher schon angesprochen wurden, ... (31/T1a/105)
- (3) Einige Formen der Wortschatzpräsentation, wie ... wurden im ersten Kapitel schon angesprochen. (37/T4/44)
- (4) Da das Ziel der vorliegenden Arbeit ist festzustellen, auf welche Weise und inwieweit ..., sind in diesem Zusammenhang ... (29/T1a/88, T1b/86)

Bei der Wiederaufnahme des Ziels der Arbeit im Hauptteil (4) wird der ursprüngliche Ausdruck aus der Einleitung beinahe wortwörtlich übernommen und in einen kausalen Nebensatz mit der Konjunktion *da* kontextualisiert. Das notwendige Komma, das den kausalen Nebensatz abtrennt, fehlt sowohl in der ersten (T1a) als auch in der vollständigen Version (T1b) des Textes.

8.4.7 Lückentext

Im Folgenden geht es um den Vergleich der Ergebnisse der bereits analysierten Kategorie „Ablauf beschreiben“, der Unterkategorien „Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen“, „Erläuterung des Vorhabens“ und „Ankündigung der Arbeitsschritte“ aus der freien Textproduktion mit dem entsprechenden Teil der Lückentextergebnisse (LT). TN13 erzielte dabei im Vergleich zu anderen Probandinnen innerhalb der kürzesten Zeit (im Durchschnitt 13,5 Min) die besten Ergebnisse.

	Lücken	Angaben	ak	gw	nak Gram	nak Sem	nak Idiom	nicht ausg.	Min
LT1	6	18	14 78 %	3	1	-	-	-	16
LT2	7	10	8 80 %	1	1	-	-	-	17
LT3	8	17	15 88 %	2	-	-	-	-	10
LT4	8	9	9 100 %	-	-	-	-	-	11
ak – akzeptabel gw – grenzwertig		nak Gram – grammatisch nicht akzeptabel nak Sem – semantisch nicht akzeptabel nak Idiom – idiomatisch nicht akzeptabel				nicht ausg. – nicht ausgefüllt Min – Minuten			

Tabelle 18: Lückentextergebnisse von TN13 (Teil I)

Aus der tabellarischen Darstellung lässt sich erkennen, dass die Anzahl der akzeptablen Ausdrücke mit zunehmender Schreiberfahrung von 78 % zu Beginn auf 100 % zum Schluss der Untersuchung kontinuierlich gestiegen ist. Wenn man die als „grenzwertig“ bewerteten Ausdrücke für nicht restringiert halten würde, könnte die Anzahl der akzeptablen TOA in beinahe allen LT 100 % erreichen. Bei grenzwertigen Einsetzungen handelt es sich häufig um nicht idiomatisch geprägte Ausdrücke, die an die Schnittstelle mit Kollokationsbrüchen einzuordnen sind. Zur Veranschaulichung sollen hier die zwei folgenden Beispiele herangezogen werden:

- (1) Dabei werden einige "typische" Eigenschaften asiatischer Lerner sowie ihre Lerntraditionen und Lernstrategien *aufgelistet/bekanntgegeben*. (LT1/2)
- (2) Im Anschluss daran wird der Frage *Rechnung getragen*, wie der sprachbezogene Vermittlungsansatz ... zur Förderung ... vom Lernen ... profitieren könnte. (LT2/7)

Im ersten Beispiel sind einige nicht übliche Kollokationsbildungen wie: „Eigenschaften bekannt geben“, „Lerntraditionen auflisten“ oder „Lerntraditionen bekannt geben“ festzustellen. Bei dem zweiten Beispiel (2) handelt es sich um eine Redensart „einer Sache Rechnung tragen“, die durchaus in wissenschaftlichen Kontexten, jedoch aufgrund ihrer Bildlichkeit nicht in den einleitenden Abschnitten, in denen die Struktur der Arbeit präsentiert wird, vorzufinden ist (vgl. ExpKo I/3/8, II/17/140, IV/3/38).

Eine der beiden als „grammatisch restringiert“ (nak Gram) bewerteten Einsetzungen (LT1/5) wurde nur angesichts der starren Lückentextdesigns auf diese Weise bewertet. D.h. die Probandin hat die Einsetzung „Im Anschluss an“ im Ausdruck „___ wird das Projekt ... als Beispiel für ... vorgestellt“ (LT1/5) nicht entsprechend kontextualisiert, was nach dem Lückentextdesign aber auch nicht vorgesehen war. Die zweite grammatisch inakzeptable Einsetzung „In Weiteren“ (LT2/2) wurde im zweiten Teil desselben Lückentextes in der Kategorie „*Advance Organizers*“ grammatisch korrekt ausgeführt (vgl. LS2/1). Ein ähnliches Entwicklungsphänomen wurde bereits bei der Kategorie „Ankündigung der Arbeitsschritte“ (s. Kap. 8.4.6.1.2.3) mit dem Element „im folgenden Kapitel“ beschrieben.

Angesichts der hohen Anzahl akzeptabler Einsetzungen sowie ihrer großen lexikalischen Breite kann auf das konventionelle Niveau der Kompetenz von TN13 im Bereich der Textorganisation der Kategorie „Ablauf beschrieben“ geschlossen werden.

8.4.8 Überleitungen und Anknüpfungen

8.4.8.1 Betonen

Die Unterkategorie „Betonen“ konnten 16 TOA in den Texten von TN13 zugewiesen werden. Der sprachlichen Realisierung der identifizierten Ausdrücke liegen zwei unterschiedliche Muster zugrunde, die abwechselnd verwendet werden. Sieben Ausdrücke sind auf der Basis des Musters „es ist + ADJ“ oder in der invertierten Wortfolge „ADJ + ist“ gebildet und mit der Konjunktion *dass* oder einer *zu*-Infinitiv-Konstruktion kontextualisiert:

- (1) Wichtig ist es, dass ... (40/T1a/89)
- (2) Es ist aber wichtig, auf die Bestandteile ... einzugehen. (41/T1a/93)
- (3) Es ist aber wichtig, die ... von ... zu unterscheiden. (42/T2/39)
- (4) Es ist interessant, ob und inwieweit (44/T2/98)
- (5) Wichtig ist aber, die adäquaten Formen für ... zu finden. (46/T2/136)
- (6) Besonders wichtig ist aber, sich ... zu richten. (49/T4/88)
- (7) Bemerkenswert ist, dass ... (51/T1b/178)

Im ersten Beispiel (1) wird der Platzhalter *es* trotz des ausgefüllten Vorfeldes verwendet. Auf den unangemessenen Gebrauch des Platzhalters innerhalb eines subjektlosen Passivsatzes wurde bei der Kategorie „Rückverweise“ (s. Kap. 8.4.6.1.3) bereits hingewiesen. Ähnliche Satzkonstruktionen mit einem Adjektiv im Vorfeld (5-7), die anderen Texten von TN13 entstammen, enthalten allerdings keinen Platzhalter *es*.

Die übrigen neun Ausdrücke sind Werden-Passiv-Konstruktionen mit dem Modalverb *müssen* (8, 9) oder *sollen* (10-13). Die Formulierungen (10), (11) und (12) werden in verschiedenen Texten bzw. an unterschiedlichen Stellen eines Textes formgleich jeweils zweimal verwendet:

- (8) Es muss hier aber betont werden, dass ... (43/T2/60)
- (9) Es muss aber betont werden, dass ... (45/T2/133)
- (10) Hier soll darauf hingewiesen werden, dass ... (47/T3/57, 54/T1b/217)
- (11) Es soll darauf hingewiesen werden, dass ... (48/T4/86, 53/T1b/210)
- (12) Es soll betont werden, dass ... (50,52/T1b/87, 196)
- (13) Zum Schluss soll betont werden, dass ... (55/T1b/219)

Sowohl formal als auch funktional lassen sich die Ausdrücke durch ihre Domänenadäquatheit charakterisieren. Für die Probandin gehören sie zu den „klassischen Konstruktionen“ (RG2/39), die Bestandteil ihres automatisierten

Standardformulierungsspektrums sind:

TN13: =das ist eigentlich, (---) mit darauf hinweisen also das ist eigentlich genau das gleiche wie (.) ist zu erwähnen; also wie gesagt es gibt ja diese (-) konstruktionen die, =die klassischen konstruktionen die hab ich mir irgendwann geprägt und [I: mhm] ähm die gebrauchte ich auch immer wieder also manchmal äh; wenn ich mal danach die arbeit lese da gucke ich ok hier habe ich zwei ähnliche oder zwei gleiche konstruktionen gebraucht da kann ich vielleicht auch mal nachgucken vielleicht gibts noch was ähnliches da mal im wörterbuch oder so; (RG2/39)

Auch hier ist ein ausgeprägtes Kontrollbewusstsein der Probandin bezüglich der Differenzierung der Ausdrücke festzustellen. Sie achtet auf das Vermeiden von Wiederholungen innerhalb eines Textes: das Muster wird durch den Gebrauch unterschiedlicher Lokal(para)deiktika (*hier, zum Schluss*), Modalverben (*sollen, müssen*) sowie durch Handlungsverben (*hinweisen, betonen*) abgeändert. Zu betonen ist, dass die genannten Differenzierungsversuche im Rahmen des automatisierten Standardspektrums von TN13 einzuordnen sind (Transformation).

Die Beschaffenheit der Lückentexteinsetzungen dieser Kategorie (LS/4) ist mit der der oben analysierten Ausdrücke vergleichbar. Eine Ausnahme ist im letzten Lückentext vorzufinden: „Auch hier sei noch einmal darauf *hinzuweisen*, dass ...“¹⁶³ (LS4/4). Diese seltene Realisierungsform durch Konjunktiv I Passiv scheint der Probandin nicht bekannt zu sein und wird hier vermutlich mit der für diese Kategorie gebräuchlichen Realisierungsform „sein + zu-Infinitiv“ verwechselt bzw. gleichgesetzt.

8.4.8.2 Ergänzen

In der freien Textproduktion der Probandin konnten keine TOA dieser Kategorie identifiziert werden. In der entsprechenden Kategorie der Lückentexte (LS_x/3) wurden zunächst lexikalische Unstimmigkeiten festgestellt:

- (1) An dieser Stelle ist *zu bedenken, zu berücksichtigen, zu erwähnen, dass* (LS1/3)
nak Sem/ nak Sem/ gw
- (2) In diesem Zusammenhang ist noch *zu verdeutlichen, zu ergänzen, hinzuzufügen,*
dass (LS2/3) nak Sem/ ak/ ak

Abgesehen davon, dass die Lücken grammatisch korrekt aufgefüllt wurden, entspricht ihre lexikalische Beschaffenheit im ersten Lückentext (1) sowie bei der ersten Einsetzung im zweiten Lückentext (2) nicht der in der Aufgabenstellung angegebenen Intention. In den darauf folgenden beiden Lückentexten (LS3, LS4) wurde die Lücke zwar funktionsangemessen ausgefüllt, ihre andersartige strukturelle Beschaffenheit lässt aber keine Schlussfolgerung bezüglich der Kompetenzentwicklung in dieser Kategorie zu:

¹⁶³ Die Einsetzungen von TN13 sind kursiv dargestellt.

- (3) Noch eine *Bemerkung*: (LS3/3) ak
- (4) *Hinzu, Dazu* kommt, dass (LS4/3) ak/ak

8.4.9 Verständnissicherung

8.4.9.1 Paraphrasieren

Der Unterkategorie „Paraphrasieren“ konnten ebenfalls keine Ausdrücke in den Texten von TN13 zugewiesen werden. Die entsprechende Lücke (LS_X/5) in allen vier Lückentexten wurde domänenadäquat ausgefüllt. Das im ExpKo präferierte Muster „mit anderen Worten“ wurde von der Probandin in drei der vier Lückentexte eingesetzt (LS1/5; LS2/5; LS4/5).

8.4.9.2 Zusammenfassen

Der Kategorie „Zusammenfassen“ wurden 5 TOA aus den Texten von TN13 zugewiesen:

- (1) Bei diesem Überblick über ... ging es mir hauptsächlich darum, aufzuzeigen, welche (56/T1a/139)
- (2) Zusammenfassend kann man sagen, dass (57/T2/127)
- (3) Hiermit wurde also ein Überblick über die Grundübungstypen gegeben, die ... (58/T1b/159)
- (4) Das Ziel der vorliegenden Arbeit war festzustellen, auf welche Weise und inwieweit ... Dafür wurde zuerst der Begriff ... analysiert. Dabei wurden seine Bestandteile wie ... herausgegliedert. (59/T1b/209)
- (5) Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass (60/T1b/218)

Zwei Ausdrücke (2, 5) entsprechen den im ExpKo identifizierten formelhaften Formulierungen. Bei dem dritten Ausdruck (3) handelt es sich um eine abgeänderte Version des ursprünglichen Ausdrucks (1) aus der ersten Fassung der Hausarbeit (T1a). Interessant ist, dass die Verfasserin zunächst die unpersönliche Konstruktion „um etw. gehen“ durch das „Verfasser-Ich“ ergänzt¹⁶⁴ und nachträglich durch eine Werden-Passivkonstruktion ersetzt. Dabei orientiert sie sich an dem für ihre Texte geltenden „Ich-Tabu“¹⁶⁵, der Ausdruck verliert aber dadurch seine Begründung.

Bei dem vierten Ausdruck (4) handelt es sich um das Aufgreifen der Ziele sowie des Vorgehens im Schlussteil der Arbeit. Resümierend kann für die Kategorie „Verständnissicherung“ festgehalten werden, dass die sowohl im Lückentext als auch in der freien Textproduktion verwendeten Ausdrücke domänenadäquat gebildet und gebraucht werden (kontextuelle Passung).

¹⁶⁴ Es ist die einzige Stelle in den Texten von TN13, an der das „Verfasser-Ich“ verwendet wird.

¹⁶⁵ S. Kap. 8.4.10.2.

8.4.10 Metakommunikation

Diese Hauptkategorie ist in den Texten von TN13 nur mit der Unterkategorie „Zur Textstruktur“ vertreten. Die typischen Floskeln dieser Kategorie, die im Lückentext abgefragt wurden, wie „keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben“ oder „den Rahmen der Arbeit sprengen“, sind der Probandin nicht bekannt. Sie versucht im zweiten und dritten Lückentext (LS2/7, LS3/7) einen passenden Ausdruck zu konstruieren, was ihr teilweise gelingt (1) und teilweise misslingt (2):

- (1) Es würde *den Umfang* dieser Arbeit *überschreiten*, die Analysen ... darzustellen.
- (2) ..., wobei hier kein Anspruch auf *detaillierte Untersuchung* gemacht wird.

Im letzten Lückentext bleibt die betroffene Lücke unausgefüllt (LS4/7). Hier verzichtet die Probandin vermutlich auf eine konstruierende Formulierung, da ihr bewusst ist, dass die Formulierung nicht „idiomatisch geprägt“ sein könnte. Im Abschlussgespräch weist TN13 auf die Nichtverfügbarkeit des Ausdrucks hin, was sich nach dem Gespräch positiv ändert: „anspruch auf etwas erheben also kann ich mir jetzt gut merken. <<lachend>>“ (AG/89).

8.4.10.1 Zur Textstruktur

Vier Ausdrücke, die der Unterkategorie „Zur Textstruktur“ zugewiesen wurden, betreffen hauptsächlich Themen- sowie Diskussionsbeschränkung. Alle vier TOA stellen „begründete“ Ankündigungen (vgl. Pohl 2007a: 391f.) dar. Ihre grammatische Realisierung ähnelt der Realisierung der Kategorie „Ankündigung der Arbeitsschritte“. Auch hier bevorzugt die Probandin agenslose Werden-Passiv-Konstruktionen:

- (1) Es werden also **im Folgenden nur** die Aspekte des Medieneinsatzes angesprochen, die ... (61/T1a/69)
- (2) ... Vorteile ..., die **hier** aus den schon genannten Gründen nicht erläutert werden. (62/T1a/82)
- (3) **Hier** wird aber **nur** auf die mit dem Thema der Arbeit unmittelbar zusammenhängenden Vor- und Nachteile ... eingegangen. (63/T1b/68)
- (4) Da das Ziel der vorliegenden Arbeit ist festzustellen ..., sind **in diesem Zusammenhang** solche ... besonders relevant, die ... (64/T1b/86)

Lexikalische Beschaffenheit der Ausdrücke entspricht der Domänentypik: sowohl die für diese Kategorie typischen (para)deiktischen Elemente als auch die Fokuspartikel *nur* werden hier verwendet (fett hervorgehoben).

8.4.10.2 Meinungsausdruck

TN13 ist die einzige Probandin, für deren Texte und die identifizierten TOA ein absolutes „Ich-Tabu“ gilt. Weder ein explizites „Verfasser-Ich“¹⁶⁶ noch ein indirekter Verweis wie „meines Erachtens“ oder „meiner Meinung nach“ sind in den Texten von TN13 zu finden.

8.4.11 Zusammenfassung TN13

Aufgrund der vorhandenen Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben und nicht zuletzt der als hoch eingeschätzten allgemeinsprachlichen Kompetenz im Deutschen konnte TN13 ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein für das Konzept der AWS entwickeln. Gezielt erfolgte die Auseinandersetzung mit den Richtlinien zum Verfassen wissenschaftlicher Texte im Rahmen des Studiums. Schon zu Beginn der Untersuchung verfügte die Probandin über ein breites Spektrum an „Standardformulierungen“ der AWS, was ein höheres Ausgangsniveau (Transformation bzw. Konsolidierung) der wissenschaftlichen Textkompetenz vermuten ließ. Bei der Erweiterung des Ausdrucksspektrums ging die Probandin sehr kontrolliert vor, hier kam die Bewusstheit darüber, dass die Ausdrücke nicht beliebig variierbar sind, zum Ausdruck. Sowohl die sprachliche Realisierung der Ausdrücke als auch ihre Positionierung unterlagen der ständigen Kontrolle der Probandin. TN13 bevorzugte als Realisierungsform fast ausschließlich Werden-Passiv-Konstruktion mit und ohne Modalverb. Der unpersönliche Schreibstil setzte sich in allen Texten von TN13 durch. Alle vier Texte sind ähnlich aufgebaut, die Ausdrücke der ersten Hauptkategorie „Ablauf beschreiben“ haben ihren festen Platz innerhalb der Einleitung und des Fazits.

Abweichungen in der strukturellen bzw. lexikalischen Beschaffenheit der Ausdrücke sind selten vorzufinden. Sie betreffen grammatische Phänomene wie den Gebrauch des bestimmten Artikels, des Konjunktivs oder des Platzhalters *es*. Lexikalische Unstimmigkeiten sind durch den unbewussten Transfer aus der Muttersprache bedingt, konnten jedoch bei der gezielten Nachfrage behoben werden.

Form- und funktionsangemessene Verwendung der TOA in einigen Kategorien wie „Ablauf beschreiben“, „Verständnissicherung“, „Metakommunikation“ lässt auf das Niveau der „kontextuellen Passung“ in diesen Kategorien schließen. Die beständige Kontrolle der Probandin unter Hinzuziehung der Wörterbücher und des Internets weist

¹⁶⁶ Eine Ausnahme bildet hier der Ausdruck (1) in der Kategorie „Zusammenfassen“ (Kap. 8.4.9.2), der in der zweiten Textversion (T1b) durch eine Werden-Passiv-Konstruktion ersetzt wurde.

jedoch auf das Fehlen der Routine im Umgang mit TOA. Die Entwicklung der Routine braucht m. E. erstens mehr Zeit als drei bis vier Studiensemester und zweitens eine intensivere Erfahrung in der schriftlichen Produktion wissenschaftlicher Texte. In anderen Kategorien wie „Rückverweise“ und „Ergänzen“ wurden Transformationsphänomene beobachtet, für die sich teilweise schon im Rahmen der Untersuchung eine weitere Entwicklungstendenz abzeichnete.

8.5 Fallstudie TN14

8.5.1 Sprachlernbiographie

Die 26-jährige TN14 kommt aus der Türkei. Ihre Muttersprache ist Türkisch. Ihre erste Fremdsprache, die sie im schulischen Kontext zu erlernen begann, war Englisch. Zunächst war der Englischunterricht auf zwei Unterrichtsstunden in der Woche begrenzt. Der Schwerpunkt des Unterrichts lag auf der Grammatik und der schriftlichen Produktion. Es wurden Aufsätze geschrieben und beinahe wöchentlich grammatische Strukturen sowie Vokabeln durch Tests abgefragt (vgl. T3/6). Im Gymnasium wurden alle Schüler nach dem Notendurchschnitt verschiedenen Fächern zugeteilt. TN14 wurde dem Fremdsprachengebiet zugewiesen und erhielt anschließend ein Jahr lang ausschließlich Englischunterricht. Da in den folgenden zwei Jahren andere Fächer hinzukamen, wurde der Englischunterricht auf vier Wochenstunden reduziert. Das Ziel des Unterrichts war die Vorbereitung auf die Universitätsaufnahmeprüfung, die aus 100 Multiple-Choice-Fragen bestand. Die Probandin bestand die Prüfung, die erreichte Punkteanzahl ließ nur ein Studium der deutschen Sprache zu. Die Notwendigkeit, eine neue Fremdsprache lernen zu müssen, war für TN14 zunächst eine Enttäuschung (vgl. T3/9).

Im Alter von 22 Jahren begann TN14 Deutsch an der Universität Anadolu auf Lehramt zu studieren. Das erste Studienjahr glich einem reinen Sprachkurs, es wurden grammatische Strukturen des Deutschen in der Unterrichtssprache Türkisch vermittelt. Ab dem zweiten Studienjahr wurden im Unterricht zunehmend deutsche Literatur und Geschichte behandelt. Die Probandin bemängelte in ihrem Bericht¹⁶⁷ die theoretische Ausrichtung des Deutschunterrichts, der kommunikative Umgang in der Fremdsprache war in den Hintergrund getreten. Einen Motivationsschub erhielt TN14 im dritten Studienjahr während ihres Austauschsemesters in Deutschland an der Universität Kassel. Ein Jahr später, nachdem das Bachelor-Studium abgeschlossen war, entschloss sich TN14 zur Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse für einen einjährigen Sprachkurs in Deutschland. Am Sprachkurs schätzte sie besonders die pragmatische Orientierung des Unterrichts sowie abwechslungsreiche Sozialformen und Unterrichtsmethoden (vgl. T3/13). Im Anschluss an den Sprachkurs begann TN14 im Wintersemester 2008/2009 ihr Masterstudium im Fachgebiet DaFZ an der Universität Kassel. Bei der Selbsteinschätzung der deutschen Sprachkompetenz wählte die Probandin auf einer Skala von 1 (sehr hoch, fast muttersprachlich) bis 5 (sehr niedrig, Anfänger) die Stufe 2, die Sprachkompetenz im

¹⁶⁷ Text 3 – Praktikumsbericht, Kapitel 1 „Lernerfahrung mit dem Fremdsprachenlernen“.

Englischen wurde zu Beginn der Untersuchung auf derselben Skala der Stufe 4 zugeordnet.

8.5.2 Schreibbiographie

Während ihres Bachelor-Studiums im Heimatland konnte TN14 vergleichsweise wenig Erfahrung im akademischen Schreiben sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache sammeln. Laut Fragebogen hat sie in der Muttersprache Türkisch nur Klausuren und Berichte verfasst. In den Fremdsprachen Deutsch und Englisch wurde nur eine Textsorte – die Klausur – realisiert.

Zu Beginn der vorliegenden Untersuchung hat TN14 im Masterstudium an der Universität Kassel folgende Textsorten verfasst: Vorlesungsmitschrift, Klausur, Protokoll und Referatsausarbeitung. Die erste Hausarbeit wurde am 25.10.09 zu Untersuchungszwecken zur Verfügung gestellt. Diese Arbeit war jedoch nicht vollständig, der Text bestand aus einer Einleitung und zwei Hauptkapiteln. Nach etwa sieben Monaten stellte TN14 eine vollständige Version derselben Hausarbeit zur Verfügung. Da dadurch auch andere Textinhalte bzw. Kapitel hinzukamen, wurden beide Textversionen in das Datenset unter der Bezeichnung Text 1a und Text 1b aufgenommen. Hier muss noch darauf hingewiesen werden, dass der Text 1b einige Änderungen enthält, die nach der Korrektur vom Text 1a und nach dem retrospektiven Gespräch durchgeführt wurden. Auf die entsprechenden und für den Untersuchungsgegenstand relevanten Stellen wird während der Analyse eingegangen. Etwa zwei Monate nach der Abgabe des ersten Textes stellte TN14 eine Referatsausarbeitung zur Verfügung und nach einem Monat, gegen Ende der Untersuchung, folgte ihr Praktikumsbericht. Da die Probandin einen viermonatigen Auslandsaufenthalt geplant hatte, wurde die Untersuchung in diesem Einzelfall einen Monat vor dem planmäßigen Ende abgeschlossen. Dies hat jedoch keine Auswirkung auf die Vollständigkeit der Daten, da TN14 nur noch ihre Masterarbeit zu verfassen hatte, die sich damals erst in der Planungsphase befand und nach dem Auslandsaufenthalt fortgesetzt werden sollte.

Schriftlicher Text	Textumfang	Datum der Bereitstellung	Datum des retrospektiven Gesprächs
T1a Hausarbeit 1a	15,5 Seiten	25.10.09	26.10.09
T1b Hausarbeit 1b	19 Seiten	30.05.10	-
T2 Referat	9 Seiten	05.07.10	09.07.10
T3 Praktikumsbericht	14 Seiten	15.08.10	16.08.10

Tabelle 19: Datenset von TN14

8.5.3 Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie

TN14 lässt sich als eine sehr herzliche, freundliche und ein wenig zurückhaltende Probandin beschreiben. Sie ist offen auf die Untersuchungssituation eingegangen, war stets motiviert, an der Studie teilzunehmen. Sie konnte nicht alle Lückentext-Termine wahrnehmen und war aus eigener Initiative bemüht, weitere Termine vorzuschlagen. Der geplante Auslandsaufenthalt kurz vor dem Abschluss der Untersuchung verhinderte nicht die Erhebung der fehlenden Daten. TN14 war selbst bestrebt, die Teilnahme an der Studie abzuschließen, sie zeigte außerdem großes Interesse an den Untersuchungsergebnissen.

8.5.4 Strategien¹⁶⁸

Wie der Schreibbiographie zu entnehmen ist, verfügt TN14 zu Beginn der Untersuchung über keine Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Es mangelt auch an Erfahrung im muttersprachlichen wissenschaftlichen Schreiben: Im Bachelor-Studium wurden nur Klausuren und Berichte geschrieben. TN14 wird erst im Rahmen von studienvorbereitenden Maßnahmen (DSH-Prüfungsvorbereitung) auf die festen Formulierungen in der Sprache aufmerksam gemacht (RG1/21). Im Seminar zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken im ersten Semester des Masterstudiums wird eine Formulierungsliste zur Verfügung gestellt (RG1/11). Die Idee einer Ausdruckssammlung wird von TN14 aufgenommen und eigenhändig fortgesetzt. Die stets angewendete Planungsstrategie von TN14 ist somit das Sammeln und Notieren von Ausdrücken beim Lesen wissenschaftlicher Literatur (RG1/15,19; RG2/35). Auf diese Weise entsteht „jedes Mal“ eine einseitige Formulierungsliste (AG/43). Die meist angewendete Formulierungsstrategie der Probandin ist die Verwendung der TOA aus diesen unterschiedlichen Ausdruckslisten. Einige Ausdrücke, die im Gebrauch automatisiert wurden, werden trotz unterschiedlicher in den Listen vorhandener Formulierungsalternativen wiederholt verwendet.

¹⁶⁸ Erläuterung zum Lesen der Tabelle S. 200.

	Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
RG1	„interessante“ Ausdrücke werden beim Lesen unterstrichen und abgeschrieben (15,19)	<ul style="list-style-type: none"> - Studium in D-d/Kurs (11) „In diesem Abschnitt werde ich ... vorstellen, im Anschluss daran ... Am Ende“ - Studium in D-d/Kurs (21) „Schlussfolgernd lässt sich feststellen“, „Es lässt sich sagen“ - Übertragung aus L1 (31) „Aufgrund meiner Erfahrungen mit diesem Programm muss ich sagen, dass ...“ - Übertragung aus L1 (37) „zum einen, zum anderen“ - automatisiert (51) Vorstellung des Inhalts eines neuen Abschnittes - wiss. Literatur (35-39) „... sollen ... auf ... eingegangen werden“, „In dieser Arbeit werde ich ... darstellen.“ - Schreibhilfen copy & paste aus der Formulierungsliste (41) - Differenzierung (43-47) verwendet dieselben Ausdrücke – Sicherheit - automatisiert (79-83) „Es lässt sich sagen“ - selbst formuliert (87) „In diesem Punkt lässt sich festhalten, dass ...“ - Schreibhilfen (101-103) „wie folgt definiert“ 	<ul style="list-style-type: none"> fragt bei Unsicherheit einen Muttersprachler (39, 45) 	<ul style="list-style-type: none"> Register Register 	überlegt in L1 und überträgt dann in L3 (31)
RG2	notiert sich die Ausdrücke beim Lesen wiss. Literatur, welche ihr besonders gefallen (35)			<ul style="list-style-type: none"> Kongruenzfehler „oft die gleiche Form“ (41) Register Präposition 	

Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
	<p>- Schreibhilfen (105) „Aus der vorgegangener Ausarbeitung lassen sich die Konzeptionen ... folgendermaßen zusammenfassen“</p> <p>- Differenzierung (117) der Ausdruck davor (durch „Ausarbeitung“ ersetzt)</p> <p>- selbst. Formulierung/Umformulierung/ - Übertragung aus L1 (123) „Ich habe versucht, ... wiederzugeben und darauf folgend wurde betrachtet, wie ...“</p> <p>- Übertragung aus L1/ - selbst. Formulierung (147) „In diesem Punkt lässt sich sagen, dass ...“</p> <p>- wiss. Literatur/- automatisiert (9) „Diese vorliegende Arbeit umfasst ...“</p> <p>- automatisiert (18-21) „Zu Beginn möchte ich erwähnen ...“</p> <p>- automatisiert (51) „Schließlich lässt sich sagen, (dass) ...“</p> <p>- automatisiert (67)/- Differenzierung „meiner Meinung nach“, „ich denke“, „wie bereits erwähnt“</p> <p>- wiss. Literatur (27) „die Tatsache ist ...“ (einfache Ausdrücke, die gefallen)</p>			
RG3			Präposition keine ausreichende Kontrolle	
AG	notiert beim Lesen schöne Aussagen, so entsteht jedes Mal „Eimeseiteliste“ (43)	fragt Muttersprachler (51, 81) Internet, <i>Google</i> (53, 59)	Register Register	formuliert in L1, fragt einen Muttersprachler (79-81)

Tabelle 20: Strategieanwendung von TN14

Einerseits kann TN14 durch den häufigen Gebrauch domänentypische Ausdrücke wie „im Anschluss daran“ (RG1/11), „zu Beginn möchte ich erwähnen“ „die vorliegende Arbeit“ (RG3/9) und „wie bereits erwähnt“ (RG3/67) automatisieren, problematisch bleibt andererseits der Ausbau ihres Ausdrucksspektrums:

TN14: (...) aber ich=ich glaube ich ich verwende mm meistens die gleiche form.

I: aha; warum?

TN14: (3.0) ich glaube weil das für mich dann sicher ist

(...)

I: die gleiche im sinne, in verschiedenen arbeiten

TN14: ich meine=ja darstellen, ja:: ähm (2.0) ich also als schlussfolgerung und so weiter so solche formen; **I:** mhm] oder *er betont er weist darauf* und so weiter; so gleiche sachen denke ich (RG2/41-47)

Die Probandin hat sich eine geringe Anzahl an konventionalisierten Standardformulierungen eingeprägt und bewegt sich dabei aus „Sicherheitsgründen“ innerhalb dieses Formulierungsspektrums. Bei der Kontextualisierung der erworbenen oder aus den Formulierungslisten übernommenen Ausdrücke stützt sich TN14 häufig auf ihre Muttersprache. Die dabei entstehenden Interferenzfehler sind falsche Kollokationen („in diesem Punkt“ RG2/147) und Registerverstöße („Aufgrund meiner Erfahrungen mit diesem Programm muss ich sagen, dass“ RG1/31). Bei der Überarbeitung und Kontrolle des Geschriebenen verlässt sich TN14 auf die Korrektur eines Familienmitgliedes oder greift auf die Internetsuchmaschine *Google* zurück, um eine Auskunft über die Form sowie Verwendung eines Ausdrucks zu erhalten:

TN14: im text ja; und dann hab ich das in google eingetippt da steht die tatsache ist komma dass da habe ich die verwendung gesehen; dann habe ich auch das übernommen. sowas mache ich; ich schreibe einen satz in google da kommt; dann ich ähm ich überprüfe ob ich das richtig geschrieben habe richtig verwendet habe

(AG/59)

8.5.4.1 Zur Rolle der Muttersprache bzw. weiterer Sprachen

Obwohl TN14 eine intensive Schulausbildung im Englischen genießen konnte, spielt ihre erste Fremdsprache beim Formulieren in der zweiten Fremdsprache keine Rolle. Das Englische wurde kein einziges Mal in Verbindung mit der TOA-Formulierung in akademischen Texten gebracht. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Auseinandersetzung mit einer neuen Sprache an der Universität das Englische in den Hintergrund gedrängt hat. Deutsch wurde in diesem Fall nicht wie eine Tertiärsprache unterrichtet, die Einbeziehung des Englischen fand keine Berücksichtigung. Für diese Annahme spricht auch die niedrige Einschätzung der eigenen sprachlichen Kompetenz im Englischen zu Beginn der Studie. Demgegenüber greift TN14 häufig beim Formulieren auf ihre Muttersprache Türkisch zurück (vgl. RG1/31, RG2/123). Die Inhalte werden in der Muttersprache ausformuliert und in die Zielsprache übertragen:

TN14: so (soweit) ich ich denke ähm an einer information oder an einem satz, ich formuliere das in meiner muttersprache dann versuche ich das zu übersetzen; aber dann muss ich das ähm ähm irgendwie korrigieren oder überprüfen lassen ob das auch also ob man das auch im deutschen so was sagt; [**I:** mhm] und aber, überwiegend passt das nicht.

I: und das wäre WÄre meine nächste frage wie was wie gehst du bei dieser übertragung vor? wie korrigierst du dich, oder wie überprüfst du dich,

TN14: ich frage das den muttersprachler [**I:** aha;] und ob man überhaupt im deutschen so was sagt,

I: und wenn der muttersprachler gerade nicht dabei ist,

TN14: ja ist also das ist aber nicht so oft; also

(...)

I: also wo anders überprüfst du nicht?

TN14: hm'hm

I: =wörterbuch? internet?

TN14: ne; weil es gibt keine so richtige äh wörterbuch für deutsch oder englisch also für solche aussagen; also wortwörtlich kann ich was finden aber, (--) naja.

(AG/79-89)

Auf die Muttersprache als Formulierungssprache wird meistens dann zurückgegriffen, wenn die der Liste entnommenen bzw. automatisierten Formulierungen in eigene Texte integriert bzw. kontextualisiert werden. Die Kontrolle der übertragenen Formulierungen wird einem Familienmitglied, Muttersprachler des Deutschen, der auch die türkische Sprache beherrscht, überlassen (vgl. RG1/39,45). Generell werden die von TN14 verfassten Texte von der genannten Person „grob“ Korrektur gelesen (RG3/55-59).

8.5.4.2 Zum Umgang mit Schreibhilfen

Wie bereits erwähnt, ist das erworbene TOA-Spektrum von TN14 relativ gering. Angesichts mangelnder Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben und der noch nicht ausreichend entwickelten sprachlichen Kompetenz im Deutschen hat die Probandin Schwierigkeiten mit dem Formulieren in der Zielsprache:

TN14: ähm besonders so WISSenschaftlich zu schreiben diese es gibt bestimmte äh formen oder aussagen die man möglich benutzen soll damit die arbeit besser aussieht und so weiter; [**I:** mhm] und ich kenne nicht die alle, und, (1.0) naja; (---) die finde ich besonders schwer; [**I:** ok] auch auch die auf die grammatik zu achten das ist auch ein problem ich schreibe erstmal was äh was in meinem kopf geht und dann muss ich das wieder korrigieren, und dann sprachlich schön machen und alles; (AG/15)

Dieser Aussage kann auch entnommen werden, dass TN14 die Notwendigkeit der Verwendung konventionalisierter Ausdrücke in der Wissenschaftssprache einsieht, ihren Gebrauch jedoch nicht vor den Inhalt stellt. Bei der sprachlichen „Verschönerung“ ist sie häufig auf die zur Verfügung stehenden Ausdruckslisten angewiesen (RG2/41). Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass TN14 über mehrere Formulierungslisten verfügt: eine Liste aus dem Seminar „Wissenschaftliche Arbeitstechniken“ (RG1/11), mehrere beim Lesen wissenschaftlicher Quellen eigenständig erstellte Ausdruckslisten (RG1/15-16, RG2/35, AG43) sowie eine dreiseitige Formulierungsliste aus dem Freundeskreis (RG2/97). Bei der Wahl passender Formulierungen aus den Listen geht die Probandin

selektiv vor: Imitiert bzw. übernommen werden nur die Ausdrücke, die dem Sprachniveau der Probandin entsprechen:

TN14: also auf meiner liste gibt es auch viele formen die (-) die sind SEHR hoch für mich ich meine die niveau=das niveau ist sehr hoch ich nehme nicht alles; [I: aha:] weil ich denke NEE also die sind nicht meine und ich lasse dann;

I: was heißt das niveau ist zu hoch?

TN14: ((lacht)) ich meine (2.0) im ich hab auch ne drei seiten liste bekommen von einer freundin [I: mhm] so für wissenschaftliche arbeitsstil usw; aber die sätze die sa=da sind die sind sehr (---) wissenschaftlich

I: ok; du traust dich noch nicht die zu übernehmen?

TN14: hmhm noch nicht.

(RG2/95-99)

Aus diesem Grund greift die Probandin vermehrt auf dieselben ihr vertrauten Ausdrücke zurück, deren Form und Funktion sie sicher ist. Die Selektivität bei der Erstellung eigener Formulierungslisten wird durch das Sprachgefühl und die Sympathie gesteuert: es werden die Formulierungen festgehalten, die TN14 „so besonders gefallen“ (RG2/35).

Bei der Verwendung der Ausdrücke wird zu ihrer Bedeutungseinschätzung und zur Kontrolle der Kontextualisierung ein Muttersprachler des Deutschen hinzugezogen. Alle Texte werden von ihm, wie schon erwähnt, „grob“ korrigiert. Die Korrektur bezieht sich auf die Grammatik und die Rechtschreibung sowie auf die Angemessenheit der Ausdrücke (RG1/45). Außerdem greift die Probandin auf die Suchmaschine *Google* zurück (AG/59).

8.5.5 Zusammenfassung

Zu Beginn der Studie verfügt TN14 über keine Erfahrung im akademischen Schreiben. Im Rahmen des Bachelor-Studiums im Heimatland wurden in der Muttersprache nur Klausuren und Berichte und in den beiden Fremdsprachen, also auf Englisch und auf Deutsch, nur Klausuren geschrieben. Erst in einer Erstsemesterveranstaltung des Masterstudiums wird die Probandin mit der AWS konfrontiert. Ihr wird dabei bewusst, dass das Konzept der Wissenschaftssprache bestimmte Formulierungen vorsieht. Da die Probandin über solche Ausdrücke bislang nicht verfügt, greift sie zur Bewältigung ihres Formulierungsproblems auf die ihr zur Verfügung gestellten Formulierungslisten zurück. Außerdem legt sie die Aufmerksamkeit beim Lesen wissenschaftlicher Quellen auf „interessante“ Ausdrücke und stellt so eigene Formulierungslisten zusammen. Das Spektrum der verwendeten TOA ist nach eigener Einschätzung der Probandin und wie bei der Analyse der Ausdrücke zu sehen sein wird, trotz der Vielfalt der Ausdrücke in den vorhandenen Listen relativ gering. TN14 verwendet häufig dieselben Muster, da sie auf einem für sie angemessenen Sprachniveau bleiben möchte. So werden einige Standardformulierungen der AWS durch den häufigen Gebrauch automatisiert, der Ausbau des Spektrums wird durch diese Strategie eher verhindert. Bei der Kontextualisierung der

automatisierten oder aus den Formulierungslisten entnommenen Ausdrücke stützt sich die Probandin häufig auf ihre Muttersprache, das Englische spielt dabei keine bedeutende Rolle. Zur Kontrolle der verwendeten TOA wird ein Muttersprachler hinzugezogen, seltener wird eine *Google*-Recherche durchgeführt.

8.5.6 TOA

8.5.6.1 Ablauf beschreiben

Nur einer der vier vorhandenen Texte (T1b) enthält TOA aller fünf Unterkategorien der Hauptkategorie „Ablauf beschreiben“. In den Texten 1a und 2 konnten keine Ausdrücke der Kategorie „Rückverweise“ identifiziert werden. Der Kategorie „*Advance Organizers*“ wurde nur ein Ausdruck (T1b) zugewiesen. Die Positionierung, funktionale und kontextuelle Angemessenheit sowie strukturelle Beschaffenheit der identifizierten Ausdrücke dieser Hauptkategorie werden im Weiteren näher erläutert.

8.5.6.1.1 Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen

Die Ausdrücke dieser Kategorie konnten in allen vier Texten identifiziert werden:

- (1) In dieser Arbeit werde ich die Lernsoftware ... anhand einiger Leitfragen auf unterschiedliche Aspekte hin untersuchen. (1,2/T1a/3, T1b/2)
- (2) In dieser Arbeit möchte ich die „...aufgaben“ von Ellis und ... Aufgaben von Fotos darstellen. (3/T2/5)
- (3) Dieser Bericht dokumentiert und beschreibt meine Erfahrungen im Unterrichtspraktikum, das ich ... durchgeführt habe. (4/T3/3)

Die Beschaffenheit der Ausdrücke aus den Texten 1a und 1b (1) sowie ihre Positionierung in den jeweiligen Einleitungen sind identisch. Die Verfasserin positioniert die Ausdrücke nach einem kurzen thematischen Einstieg: Während im zweiten Text (T2) die thematische Einbettung eine definitorische Darstellung der zu behandelnden Begriffe enthält und sich auf drei Absätze erstreckt, besteht diese im ersten (T1a/T1b) und letzten (T3) aus drei Zeilen. Bei der sprachlichen Realisierung verwendet die Verfasserin in den ersten beiden Ausdrücken die Ich-Form, kombiniert mit einem Vollverb in der Futur I-Form (1) und mit dem zielbezogenen Modalverb *möchten* (2). Aus dem retrospektiven Gespräch folgt, dass diese Form von der Probandin bewusst ausgewählt wurde, um dadurch einen persönlichen Bezug zur Arbeit herzustellen und ihn für den Leser sichtbar zu machen (vgl. RG1/5). Im dritten Text dagegen wird die Eröffnung des Themas durch einen Subjektschub realisiert (3), der wiederum im zweiten Satzteil durch das Possessivpronomen *meine* und das Personalpronomen *ich* „relativiert“ wird. Hier liegt ein Kontextualisierungsfehler vor, die

Funktion des Subjektschubes scheint TN14 nicht bekannt zu sein (Imitation).

8.5.6.1.2 Vorverweise

8.5.6.1.2.1 Erläuterung des Vorhabens

Unmittelbar nach der Themeneröffnung in allen vier Texten folgt die Erläuterung des Vorhabens in Einzelschritten:

- (1) Dabei **werde ich** der Frage nachgehen, ... Hierzu **werde ich** mir ... anschauen, (...) analysieren. Meine methodische Vorgehensweise wird dabei so aussehen, dass **ich** ... benutzen **werde**, (...). Die historische Entwicklung ... **werde ich** ebenfalls herausarbeiten. Anschließend **werde ich** versuchen den Begriff ... zu definieren. Darauf folgend wird ... analysiert. Hierbei **werden wir** Stärken und Schwächen ... herausarbeiten. Schließlich **werde ich** die Ergebnisse meiner Analyse im Fazit zusammenfassen und versuchen, die eingangs gestellte Frage (...) zu beantworten. (5/T1a/3-4; Änderung: Hierbei **werden** Stärken und Schwächen ... **herausgearbeitet** 5/T1b/2-3.)
- (2) In dieser Arbeit **möchte ich** ... (... Aufgaben) darstellen. Darauf folgend **wird** die Rolle ... **betrachtet** und dabei ***sollen** auch auf die Kriterien ... **eingegangen werden**. Weiterhin **werde ich** ... darstellen. Zu den ... (Aufgaben) **werden** auch verschiedene Beispiele **gegeben**, wie ... (9/T2/5)
- (3) Dieser vorliegende **Bericht umfasst** 4 Kapitel. Im ersten Kapitel dieses Berichts **beschreibe ich** kurz ... In Kapitel 2 **beschreibe ich** ... Anschließend **werden** meine Anmerkungen zum ... **vorgestellt**. Das dritte **Kapitel enthält** ... **Die Selbstevaluation ... folgt** dann in Kapitel 4. Im Anhang befinden sich die Arbeitsblätter, die ... (10/T3/3-4)

Im ersten retrospektiven Gespräch gibt die Verfasserin an, Muster für die Beschreibung des Arbeitsaufbaus aus dem Seminar „Wissenschaftliche Arbeitstechniken“ zu kennen (RG1/11). Beim Formulieren solcher das Vorhaben der Arbeit erläuternden Abschnitte verwendet sie eine in diesem Seminar ausgeteilte Ausdrucksliste, die sie gelegentlich ergänzt:

TN14: das habe ich auch so äh als wir äh wissenschaftliche arbei=wissenschaftliche arbeitseminar teilgenommen waren; da haben wir so eine liste bekommen ich gucke ab und zu da und ich sehe und, (---)

I: aha; was war das für ein seminar? und

TN14: mhm wissenschaftliche arbeitsstil von frau x

I: und da gabs eine liste?

TN14: mhm und ich mach auch manchmal so; ich wenn ich ein buch lese dann sehe ich die manche=wichtige aussage da unterstreiche ich die und dann manchmal schreibe ich ganz am ende beim wort, [**I:** aha;] weil es auch so so zum beispiel schließlich oder als (manko wäre) oder als positiv zubereiten ich soll aussagen notiziere ich für mich selbst, und dann ich gucke als ich schreibe geschrieben hatte ähm dann schreibe wieder ab.

I: dann entsteht so eine art sammlung;

TN14: genau; so eine liste; <<lacht>>

I: interessant.

TN14: das mache ich immer; (RG1/11-19)

Bei der linguistischen Analyse des textorganisierenden Abschnittes des ersten Textes (1) fällt auf, dass TN14 wiederholt dasselbe Muster „ich + werde + Handlungsverb“ (fett

hervorgehoben) verwendet. In den Gesprächen gibt sie auch mehrmals an, nur die vertrauten Ausdrücke, die sie „wirklich gut“ kennt, aus der Liste zu verwenden. Sie würde sich „noch nicht“ trauen, die Ausdrücke zu übernehmen, die sie als unangemessen für ihr eigenes Sprachniveau hält (vgl. RG2/95; RG3/67).

Nach Steinhoff (2007: 186f.) ist der übermäßige Gebrauch einzelner Ausdrücke ein Indiz für die Entwicklungsstufe der „Transformation“. Die Schreiber bevorzugen auf dieser Stufe „einzelne domänentypische Mittel, um ihren Textäußerungen Wissenschaftlichkeit zu verleihen“ (ebd.: 187). Übertragen auf die Nichtmuttersprachler und in diesem Einzelfall auf TN14 kann an dieser Stelle ergänzt werden, dass ausländische Studierende häufig wissenschaftliche Ausdrücke verwenden, deren sprachlicher Form sie gewachsen sind bzw. sich gewachsen fühlen und deren struktureller Korrektheit sie sicher sind. Dieses Phänomen kann im Fall von TN14 nicht als ein Transformationsphänomen interpretiert werden. TN14 imitiert und verwendet zunächst ausschließlich eine ihr vertraute Realisierungsform (Imitation).

Den ersten wagen Differenzierungsversuch gibt es schon bei dem ersten Beispiel (1), als in der fünften Zeile dasselbe Muster mit dem „Autoren-Wir“ verwendet wird. Die Probandin vermutet es so formuliert zu haben, um Wiederholung zu vermeiden:

TN14: ich glaube ich hab das so ohne überlegen geschrieben [I: ok:] vielleicht sollte ich auch hier ich schreiben aber also als ich das geschrieben hatte habe ich mir gedacht ne das ist vielleicht wiederholung, das schreibe jetzt ich WI:R und so, habe ich so gedacht.
(RG1/7)

Bei der vollständigen Textversion (T1b) wird das „Autoren-Wir“ nicht durch das „Verfasser-Ich“, sondern durch eine Werden-Passiv-Konstruktion ersetzt.¹⁶⁹ Der differenziertere TOA-Gebrauch ist in zwei weiteren Abschnitten (2, 3) zu beobachten. TN14 erweitert hier das Musterspektrum der „Verfasser-Ich“-Konstruktion („ich möchte“, „ich beschreibe“) und kombiniert es innerhalb der Ausdrucksgruppe mit anderen agenslosen Realisierungsmöglichkeiten wie Werden-Passiv-Konstruktion („wird betrachtet“) und Subjektschub („der Bericht umfasst“). Die Kombination grammatischer Realisierungsformen innerhalb textorganisierender Abschnitte lässt sich auch im ExpKo feststellen.¹⁷⁰

Der Kategorie „Erläuterung des Vorhabens“ wurden noch drei weitere Ausdrucksgruppen zugewiesen, mit deren Hilfe das Vorhaben einzelner Kapitel dargelegt wird. Bei den ersten zwei Beispielgruppen handelt es sich um die Erläuterung der Vorhabens eines und desselben Kapitels in den Texten 1a und 1b:

¹⁶⁹ S. Änderung im Beispiel (1).

¹⁷⁰ TOA Nr. 9-11, 26, 39, 43 der Kategorie „Erläuterung des Vorhabens“, Anhang, S. 7f.

- (1) In diesem Abschnitt **werde ich** den Begriff ... **vorstellen**, damit **wir** uns von der Vielfalt und Mehrdeutigkeit von Begriffen wie Software und Programm ausdifferenzieren und zur Analyse von ... verwenden können. Im Anschluss **werde ich** die verschiedenen Kriterien für die Analyse von ... **diskutieren**. Am Ende dieses Abschnittes **werden** dann die verschiedenen Typen von ... **herausgearbeitet**. (6/T1a/6)
- (2) **Dieser Abschnitt befasst sich mit** dem Begriff ..., um die Mehrdeutigkeit der Termini ‚Software‘ und ‚Programm‘ darzustellen, als Basis zur Analyse von ... Im Anschluss **werden** die verschiedenen Kriterien zur Beurteilung von ... **diskutiert**. Am Ende dieses Abschnittes **werden** dann die verschiedenen Typen von ... **herausgearbeitet**. (7/T1b/11)

Auffallend ist, dass TN14 bei der endgültigen Textversion dieses Absatzes (2) auf die persönliche „Ich-Form“ komplett verzichtet und sie durch agenslose Konstruktionen ersetzt (s. Markierungen). Trotz dieses Entwicklungsschrittes greift die Probandin in dem gleichen Text (1b) bei der Struktur Erläuterung eines anderen Kapitels auf ihr vertrautes Muster „ich + werde + Handlungsverb“ zurück:

- (3) In diesem Abschnitt **werde ich** kurz ... **vorstellen**. Anschließend **werde ich** speziell auf ... **eingehen** und die Stärken und die Schwächen ... **analysieren**. Abschließend **werde ich** in einem Fazit zu diesem Abschnitt meine Ergebnisse **zusammenfassen**. (8/T1b/50)

Hier kann man erkennen, dass die Musterverwendung von TN14 nicht ausreichend kontrolliert wird: Während paradeiktische Elemente im Vergleich zu den vorangegangenen TOA ausdifferenziert werden („im Anschluss“ – „anschließend“; „am Ende“ – „abschließend“), ist eine gewisse Stagnation bei der sprachlichen Realisierung vorhandener Muster zu beobachten (Übergang zur Transformation).

8.5.6.1.2.2 Advance Organizers

Wie oben bereits hingewiesen, konnte in dieser Kategorie nur ein Ausdruck identifiziert werden: „In den folgenden Abschnitten werden wir uns noch eingehender und mit Beispielen an die Begrifflichkeiten nähern.“ (11/T1b/14) Da der vollständigen Version des ersten Textes (T1b) kein retrospektives Gespräch folgte, kann hier kein genauer Formulierungsvorgang des Ausdrucks rekonstruiert werden. Hingewiesen sei auf den unvorhersehbaren Wechsel zur Wir-Form des Personalpronomens.

8.5.6.1.2.3 Ankündigung der Arbeitsschritte

Dieser Kategorie konnten insgesamt vier Ausdrücke zugewiesen werden. Der erste Text enthält in seinen beiden Versionen (T1a und T1b) jeweils zwei identische TOA, die beiden anderen Texte (T2 und T3) nur einen TOA dieser Kategorie:

- (1) Da verschiedene Arten und Typen von ... existieren, wollen wir Kriterien und Analysemethoden herausarbeiten, um schließlich selbst ... angemessen bewerten zu können. (12/T1a/10, T1b/17)
- (2) In diesem Abschnitt möchte ich die verschiedenen Lernsoftwaretypen, die ..., systematisch ordnen und ihre Charakteristiken herausarbeiten. (13/T1a/25, T1b/31)
- (3) Aus der vorgegangenen Ausarbeitung lassen sich die Konzepte von ... folgendermaßen zusammenfassen. (14/T2/66)
- (4) In den Tabellen werden ... präsentiert. Darauf folgend werden meine Anmerkungen zu ... detailliert erklärt. (15/T3/25)

Die erste Ankündigung (1) unterscheidet sich von den anderen drei Ankündigungen durch ihre Komplexität sowie ihre Eingebundenheit in die Argumentation. Während die letzten drei Ankündigungen „reine Ankündigungen“ der Arbeitsschritte sind, stellt der erste Ausdruck eine „begründete“ Ankündigung dar (vgl. Pohl 2007a: 391). Pohl unterscheidet bei den textorganisierenden Aussagen zwischen „reinen Ankündigungen“ und „begründeten Ankündigungen“, die er in „begründete“ und „argumentativ verschaltete“ unterteilt (ebd.: 392f.). Als Ergebnis seiner Studie „Zur Ontogenese textorganisierender Metakommunikation“ weist er diese unterschiedlichen Ankündigungsarten den verschiedenen Entwicklungsniveaus zu. „Argumentativ verschaltete“ Ankündigungen treten demnach erst auf dem dritten Entwicklungsniveau¹⁷¹ auf, wenn die Vorgänge der Textorganisation von den Studierenden „als zentrale argumentativ wirksame Texthandlungen erkannt“ und dementsprechend „funktional ausgerichtet“ werden (ebd.: 394).

Vor diesem Hintergrund ist zu vermuten, dass der argumentativ verschaltete Ausdruck (1) von TN14 aus der Literatur übernommen wurde. Wie bereits angemerkt, werden die der Probandin zur Verfügung stehende Ausdruckslisten bei der Literaturrecherche gelegentlich ergänzt (vgl. Kap. 8.5.4.2). Dafür spricht auch der plötzliche Wechsel von dem „Verfasser-Ich“ zum „Teamwork-Wir“ (Steinhoff 2007: 207) in der Einleitung sowie in der textorganisierenden Sequenz zu Kapitel 3¹⁷² von T1a wie auch hier (1) in Kapitel 3.1 von (T1b/17).

Zum dem Ausdruck (3) äußert sich TN14 explizit im zweiten retrospektiven Gespräch und gibt an, den kompletten Ausdruck ihrer Ausdrucksliste entnommen zu haben:

- I:** mhm das hast du selbst geschrieben,
TN14: vorgegangene ausarbeitung?
I: oder war er so komplett der satz?
TN14: den kompletten satz habe ich genommen;
I: auf=aus der liste,
TN14: mhm aber da war keine ausarbeitung
 (RG2/112-117)

¹⁷¹ Vergleichbar mit der Stufe der „kontextuellen Passung“ bei Steinhoff 2007 (vgl. Pohl 2007a: 214).

¹⁷² TOA (1), S. 249.

Bei der Anpassung des imitierten TOA an den eigenen Kontext wählt die Probandin für ihre Auseinandersetzung mit den Konzepten von zwei Autoren das Lexem *Ausarbeitung*, das in diesem Fall jedoch die Textsorte bezeichnet und sich nicht auf die vorangegangene Darstellung der Konzepte bezieht. Darin kommt die Unerfahrenheit im Umgang mit Lexemen der AWS zum Ausdruck.

8.5.6.1.3 Rückverweise

Ausdrücke dieser Kategorie konnten nur in zwei Texten (T1b und T3) identifiziert werden. Drei TOA sind nach dem Muster „wie bereits erwähnt“ gebildet, der vierte Ausdruck stellt eine Zustandspassiv-Konstruktion dar:

- (1) Bereits in den verschiedenen Definitionen für ... und seinen Bewertungen sind von den Experten verschiedene Typen von ... angesprochen worden. (16/T1b/30)
- (2) Wie bereits erwähnt, (...), können sie ... (17/T1b/126)
- (3) Wie bereits erwähnt, gab es ... (18/T3/34)
- (4) Wie bereits erwähnt, ich bin der Meinung, dass ... (19/T3/86)

Das Muster „wie bereits erwähnt“ wird nicht weiter differenziert, die Probandin gibt an, die Ausdrücke, die sie „wirklich gut“ kennt, häufig zu gebrauchen (vgl. RG3/67). Die Positionierung des Ausdrucks wird noch nicht ausreichend kontrolliert: Im letzten Beispiel (4) wird die Wortfolge im Satz durch die Formulierung nicht beeinflusst. Die Analyse der entsprechenden Kategorie des Lückentextes (LS/2) zeigt, dass die formelhafte Formulierung „wie bereits erwähnt“ in den ersten beiden Lückentexten der Probandin noch nicht geläufig war:¹⁷³

- (1) Wie bereits *genannt, besprochen*, ... (LS1/2)
- (2) Wie *in ersten Abschnitt, oben, schon* angedeutet, ... (LS2/2)

Das Adverb *bereits* wird im dritten Lückentext (LS3/2) verwendet, allerdings neben einer unangemessenen Einsetzung „folgend“. Im letzten Lückentext hat TN14 Schwierigkeiten mit der Verbform des Ausdrucks: „Wie bereits mehrmals *erwähnte*, ...“ (LS4/2).

8.5.7 Lückentext

Die Lückentexte (LT) sind, wie bereits bei der Skizzierung des Lückentextdesigns erläutert, zusammenhängende Textabschnitte mit den Ausdrücken der eben behandelten Hauptkategorie „Ablauf beschreiben“, der Unterkategorien „Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen“, „Erläuterung des Vorhabens“ und „Ankündigung der

¹⁷³ Die Einsetzungen von TN14 sind kursiv gekennzeichnet.

Arbeitsschritte“. Es bietet sich hier an, die Lückentextergebnisse von TN14 einem kurzen Vergleich mit den analysierten Daten aus ihrer freien Textproduktion zu unterziehen. Wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist, bleibt die Anzahl der sowohl als akzeptabel als auch als restringiert bewerteten Einsetzungen im Laufe der Untersuchung relativ konstant. Dies kann durch selten stattgefundene Differenzierungsversuche der Probandin innerhalb der Lückentexte erklärt werden.

	Lücken	Angaben	ak	gw	nak Gram	nak Sem	nak Idiom	nicht ausg.	Min
LT1	6	14	8 57 %	2	-	2	2	-	18
LT2	7	14	9 64 %	1	1	2	1	1	30
LT3	8	18	10 56 %	3	1	3	1	-	29
LT4	8	12	7 58 %	-	2	3	-	-	24
ak – akzeptabel gw – grenzwertig		nak Gram – grammatisch nicht akzeptabel nak Sem – semantisch nicht akzeptabel nak Idiom – idiomatisch nicht akzeptabel			nicht ausg. – nicht ausgefüllt Min – Minuten				

Tabelle 21: Lückentextergebnisse von TN14 (Teil I)

Die Probandin greift wie in der freien Textproduktion auf ein ihr vertrautes Spektrum von Handlungsverben zurück: *darstellen, analysieren, untersuchen, erklären, beschreiben, zusammenfassen*. Die verwendeten Verben zeichnen sich durch ihre breite semantische Kombinationsfähigkeit sowie ihre Angemessenheit für unterschiedliche Kontexte aus, d.h. ihre Zugehörigkeit zur AWS wird hier nicht bestritten, ihre Nähe zur Allgemeinsprache und ihre Verwendungsmöglichkeiten außerhalb der AWS sind jedoch evident. Bei den Lücken mit Handlungsverben, die vorrangig in wissenschaftlichen Kontexten verwendet werden und komplexere morphosyntaktische Strukturen verlangen, bleiben die Lücken entweder leer oder werden mit vertrauten sprachlichen Mitteln ausgefüllt, was häufig grammatische sowie semantische Restriktionen verursacht. Dazu gehören beispielsweise Verben wie *nachgehen* (LT2/7) und *widmen* (LT4/7). Andere als „nicht akzeptabel“ bewertete Einsetzungen zeichnen sich durch Registerverstöße (1) oder die Verwendung konstruierter Formulierungen – Lernerformen (2) – aus.

- (1) *Am Ende* wird das Projekt SprachService DaF als Beispiel für ein Kurs- und Beratungskonzept für asiatische Studierende *sein*. (LT1/5)
- (2) *Am Schluss* werden die Grenzen des Einsatzes von Korpora im Phonetikunterricht diskutiert und ein Ausblick gegeben. (LT3/8)

8.5.8 Überleitungen und Anknüpfungen

8.5.8.1 Betonen

Dieser und der folgenden Unterkategorien konnten nur einige wenige Ausdrücke aus den Texten von TN14 zugewiesen werden:

- (1) Hierbei sind also zwei grundlegende Probleme hervorzuheben. Zum einen ... Zum anderen ... (20/T1a/99)
- (2) Hier sei angemerkt, dass ... (21/T1b/14)
- (3) Was ich bei den Beobachtungen im Praktikum noch besonders interessant fand war, dass ... (22/T3/127)

Der Vergleich mit dem ExpKo lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Ausdrücke domänenadäquat gebildet und verwendet wurden. Bei dem ersten Ausdruck (1) formulierte TN14 den Prätext zunächst in der Muttersprache und erhielt anschließend eine Bestätigung über seine strukturelle Korrektheit von einem Muttersprachler des Deutschen. Die Abweichungen bei der Rechtschreibung („zum einen“ oder „zum Einen“) wurden im Laufe der Retrospektion aufgeklärt (vgl. RG1/37-45). Die Analyse der Lückentexteintragungen dieser Kategorie zeigt, dass nur die Lücken in TOA mit einer einfacheren Struktur (2, 3) sowohl grammatisch als auch semantisch akzeptabel ausgefüllt werden. Bei den Lücken in TOA mit einer komplexen Struktur (1, 4) hat TN14 Schwierigkeiten entweder allgemein mit der grammatischen Realisierungsform des Ausdrucks oder konkret mit dem hier passenden Handlungsverb *hinweisen*:

- | | | |
|-----|---|----------|
| (1) | Es verdient <i>wichtig</i> zu werden, dass ... (LS1/4) | nak Gram |
| (2) | Zu <i>bemerken</i> ist, dass ... (LS2/4) | ak |
| (3) | Besonders <i>wichtig, auffallend</i> sind folgende Aspekte: (LS3/4) | ak/ak |
| (4) | Auch hier sei noch einmal darauf <i>aufmerksam</i> , dass ... (LS4/4) | nak Gram |

Im Rahmen des zweiten retrospektiven Gesprächs wurde auf das semantisch unangemessen verwendete Verb *aufweisen* eingegangen, was statt *hinweisen* in der Bedeutung „auf etwas aufmerksam machen“ (RG2/63) verwendet wurde: „Koenig (...) weist betont auf: ...“. Ausgehend davon kann man darauf schließen, dass das Handlungsverb *hinweisen* TN14 nicht geläufig ist. Zum anderen kann die hier (LS4/4) erwartete grammatische Realisierungsform mit dem Konjunktiv I von TN14 in einer Lückentextsituation nicht rekonstruiert werden, obwohl sie in der freien Textproduktion der Probandin in derselben TOA-Kategorie (2) angemessen verwendet wird. Dies kann als ein Indiz für das imitative Verhalten der Probandin unter Hinzuziehung von Formulierungslisten gedeutet werden.

8.5.8.2 Ergänzen

Zwei Ausdrücke dieser Kategorie wurden von der Probandin im Praktikumsbericht (T3) verwendet:

- (1) Was noch erwähnenswert ist, dass ... (24/T3/41)
- (2) Noch dazu positiv anzumerken ist, dass ... (25/T3/121)

Die Analyse der letzten beiden Unterkategorien lässt den Schluss zu, dass TN14 sich hierbei dem domänentypischen Gebrauch annähert. Die Unsicherheiten über die Struktur und Rechtschreibung der Ausdrücke im ersten Text (T1a) deuten auf ein imitatives Verhalten hin. Die strukturelle Beschaffenheit der Ausdrücke des letzten Textes (T3) sowie ihre angemessene Kontextualisierung können auf die Übergangstufe der Transformation hinweisen. Die Domänentypik der von der TN14 verwendeten TOA dieser beiden Kategorien lässt sich im direkten Vergleich mit dem ExpKo bestätigen, ihre seltene Verwendung sowie ein Wortfolgefehler (2) können zum einen als Zeichen für den laufenden Erwerbsprozess interpretiert werden. Da zu diesen beiden Kategorien keine Aussagen der Probandin vorliegen, kann zum anderen angenommen werden, dass TN14 sich bei der Formulierung der Ausdrücke auf die ihr zur Verfügung stehenden Ausdruckslisten stützte. Die Lückentextergebnisse dieser wie auch der vorherigen Kategorie würden diese Annahme bestätigen:

- | | | |
|-----|--|----------|
| (1) | An dieser Stelle ist <i>zu beobachten</i> , dass ... (LS1/3) | nak Sem |
| (2) | In diesem Zusammenhang ist noch <i>zu sehen</i> , dass ... (LS2/3) | nak Sem |
| (3) | Noch eine <i>Anmerkung</i> : (LS3/3) | ak |
| (4) | <i>Daraufhin, Darauf folgend</i> kommt, dass ... (LS4/3) | nak Gram |

Im ersten sowie im zweiten Lückentext der Kategorie „Ergänzen“ weicht die Probandin zunächst auf allgemeinsprachliche Ausdrücke aus (Transposition), was neben der Bedeutungsrestriktion einen Registerverstoß (1) verursacht. Im letzten Lückentext versucht TN14 die Einsetzung mit den verfügbaren sprachlichen Mitteln selbst zu konstruieren. Dabei entsteht eine sowohl grammatisch als auch semantisch restringierte Formulierung.

8.5.9 Verständnissicherung

8.5.9.1 Paraphrasieren

Es konnte in den Texten von TN14 kein Ausdruck dieser Kategorie identifiziert werden. Die Analyse der Lückentexteinsetzungen lässt den Schluss zu, dass diese Handlung in der wissenschaftlichen Kommunikation sowie ihre formelhaften Realisierungsmöglichkeiten der Probandin bis dato nicht bekannt sind. Bis auf den zweiten Lückentext (LS2/2) wurde die entsprechende Lücke in anderen drei Lückentexten von TN14 nicht ausgefüllt. Eine

akzeptable Einsetzung im zweiten Lückentext ist wiederum durch die Nähe zur Alltagssprache zu charakterisieren: „Oder *anders* formuliert“:

8.5.9.2 Zusammenfassen

Die Ausdrücke dieser Unterkategorie wurden in allen vier Texten identifiziert. Während der erste Text in seinen beiden Versionen (T1a, T1b) einen Ausdruck mit dieser Intention enthält, steigt die Anzahl der TOA mit zunehmender Erfahrung: in der zweiten Arbeit (T2) werden vier und im Praktikumsbericht (T3) zwei Ausdrücke verwendet. Auffallend ist bei der Analyse struktureller Beschaffenheit der Ausdrücke der Gebrauch ein und desselben Formulierungsmusters: „lässt sich sagen/festhalten, dass ...“:

- (1) Es lässt sich sagen, dass ... (26/T1a/96; T1b/101; 27/T2/28)
- (2) In diesem Punkt lässt sich festhalten, dass ... (28,29/T2/51, 62)
- (3) In diesem Punkt lässt sich sagen, dass ... (30/T2/69)
- (4) Schließlich lässt sich sagen, diese ... (31/T3/43)
- (5) Schließlich lässt sich sagen, dass ... (32/T3/47)

TN14 habe diese Formulierung während der Vorbereitung auf die DSH-Prüfung kennen gelernt (RG2/81) und konnte sie bis dato im Gebrauch automatisieren (RG3/51). Während in den ersten drei Texten die Ausdrücke noch nahezu identisch sind, sind im letzten Text Differenzierungsversuche in der Kontextualisierung des Ausdrucks festzustellen. Dasselbe Muster wird zunächst ohne Konjunktion *dass* eingebunden und anschließend mit. Diese Strukturänderung wird beim Formulieren von der Probandin selbst jedoch nicht wahrgenommen (RG3/47). Bei der Wahl des Handlungsverbs in dieser Kategorie orientiert sich die Verfasserin am mündlichen Sprachgebrauch und präferiert durchgehend das Verb *sagen*.¹⁷⁴ Im zweiten und letzten Lückentext, in denen die Lücke das Handlungsverb betrifft, wird erst das Verb *sagen* verwendet (1) (Transposition), das aber zum Schluss durch das domänentypische Verb *feststellen* ersetzt wird (2) (Transformation):

- (1) Es bleibt *nur zu sagen*, dass (LS2/6)
- (2) Insgesamt ist *festzustellen*, dass (LS4/6)

Die eben genannte grammatische Realisierungsmöglichkeit, also dasselbe Formulierungsmuster, ist auch in anderen Kategorien zu finden: „Bezüge herstellen“ (1), „Thematisieren“ (2) und „Schlüsse ziehen“ (3, 4):

- (1) Im Zusammenhang mit ... lässt sich sagen, dass ... (T1a/36, T1b/42)
- (2) Zum ... Aspekt lässt sich sagen, dass ... (T1a/96, T1b/101)
- (3) Schlussfolgernd lässt sich feststellen, dass ... (T1a/97, T1b/102)
- (4) Insgesamt lässt sich schlussfolgernd für ... sagen, dass (T1b/121).

¹⁷⁴ Das ExpKo enthält drei TOA dieser Kategorie mit demselben Formulierungsmuster: „Generell/Zusammenfassend/Resümierend lässt sich sagen, dass ...“ (TOA Nr. 59, 64, 66).

8.5.10 Metakommunikation

Die Kategorie Metakommunikation ist bei TN14 hauptsächlich durch die Unterkategorie „Meinungsausdruck“ vertreten. Andere Unterkategorien sind durch einzelne Ausdrücke repräsentiert:

- (1) Meine Schlussfolgerung für ... soll jedoch nicht grundsätzlich pessimistisch sein, so kritisch an das Thema hier auch herangegangen wurde. (34/T1b/127)
- (2) ..., um es thesenhaft als eine offene These am Ende dieser Arbeit zu formulieren, ... (33/T1b/127)
- (3) Ich habe versucht, die ... (Aufgaben) wiederzugeben. (35/T2/67)
- (4) Ein herzliches Dankeschön an Herrn K, der mir vieles beigebracht und mich immer unterstützt hat, an ... und an die sechs Lernenden, die immer gutwillig als Lehrprobenopfer zur Verfügung standen. (36/T3/136)

Da zwei von vier vorhandenen Ausdrücken aus dem zweiten Text stammen (T1b), dem keine Retrospektion folgte, kann hier über deren Formulierungsvorgang nur eine Vermutung geäußert werden. Angesichts der lexikalischen Dichte der Ausdrücke und ihrer Neuheit im Repertoire von TN14 ist anzunehmen, dass sie mithilfe von Ausdruckslisten formuliert wurden. Bei dem vorletzten Ausdruck (3) handelt es sich um eine Übertragung aus der Muttersprache (RG2/123). Die Lückentextergebnisse dieser Kategorie zeigen, dass die in wissenschaftlichen Texten verbreiteten formelhaften Rechtfertigungs- oder Demutstopoi wie „keinen Anspruch auf die Vollständigkeit erheben“ oder „den Rahmen sprengen“ der Probandin nicht geläufig sind. Im zweiten Text (LT2/7) wird ein Versuch einer konstruierenden Formulierung unternommen, in den beiden folgenden Lückentexten wird die letzte Lücke (LS3/7, LS4/7) nicht ausgefüllt.

8.5.10.1 Meinungsausdruck

Insgesamt wurden dieser Kategorie neun Formulierungen zugewiesen, acht davon stammen aus dem Praktikumsbericht der Probandin. Aus dem dritten retrospektiven Gespräch ist ersichtlich, dass TN14 über die Vermeidung eines persönlich gefärbten Stils in der Wissenschaftssprache informiert ist. In ihrem Praktikumsbericht macht sie jedoch bei der Beschreibung ihrer eigenen Lernbiographie und ihres Unterrichtsversuches davon häufig Gebrauch:

- I:** achso ok; von dem mhm. dann zu der seite (-) neunzehn [TN14: mhm] in den anderen arbeiten hattest du deine meinung mit meiner meinung nach [TN14: ja (oder echt)] ausgedrückt und hier heißt es oft (-) glaube ich dreimal in der ganzen arbeit also oft nicht oder viermal *ich denke*
- TN14:** ich denke <<leise>> mhm;
- I:** kannst du das'= was dazu sagen?
- TN14:** (2.0) mhm ich glaube ich sollte das eher verzichten so äh so persönlich zu schreiben; (--) aber, naja ich (---)

I: hat das was mit der textsorte zu tun? [dass es ein bericht ist]

TN14: [kann sein] dass es bericht und das ist meine (--
) hm ähm mein erlebnis also was meine erfahrungen [I: mhm] und ja: das war auch meine
MEINung [I: ok] was ich gesehen habe was ich beobachtet habe und deshalb habe ich meine (-)
meinung erwähnt.
(RG3/60-65)

Wie das Gespräch mit dem zuständigen Dozenten zeigte, war die persönliche Meinungsäußerung im Praktikumsbericht sogar erwünscht. Die Probandin orientiert sich aber dabei am mündlichen Sprachgebrauch, genauer gesagt, an ihrem mündlichen Sprachgebrauch.¹⁷⁵ Für diese Handlung verwendet TN14 drei verschiedene Ausdrücke: „meiner Meinung nach“ (3-mal), „ich bin der Meinung“ (2-mal), und „ich denke/glaube“ (4-mal).¹⁷⁶ Die genannten Formeln sind zwar für die Handlung des Meinungsausdrucks konventionalisiert, werden aber in der Wissenschaftskommunikation eher selten gebraucht (vgl. Anhang, S 69ff.).

8.5.11 Zusammenfassung TN14

Da TN14 keine Erfahrung im akademischen Schreiben aus ihrem Bachelor-Studium mitgebracht hatte, wurde sie im Rahmen ihres Masterstudiums erstmalig mit der Wissenschaftssprache konfrontiert. Ihr Formulierungsproblem bestand in der Nichtverfügbarkeit der Ausdrücke der AWS. Um diesem Ausdrucksproblem gerecht zu werden, verhielt sich die Probandin imitativ und griff auf die ihr zur Verfügung stehenden Formulierungsvorlagen zurück. D. h. der wissenschaftliche Sprachgebrauch wurde vorwiegend imitiert: Die Ausdrücke wurden wortwörtlich aus den vorhandenen Listen bzw. anderen wissenschaftlichen Quellen übernommen. Bei der Auswahl der Formulierungen wurde das eigene Sprachniveau berücksichtigt, indem die Ausdrücke dem Sprachniveau entsprechend nach der Komplexität ihrer grammatischen und lexikalischen Realisierung selektiert wurden. Mit zunehmender Schreiberfahrung wurden einige Formulierungsmuster durch den häufigen Gebrauch automatisiert. So schuf die Probandin für sich ein Spektrum an Standardformulierungen sowie Standardverben, worauf sie des Öfteren zugriff. Zu nennen sind beispielsweise Formulierungsmuster wie „ich werde + Handlungsverb“, „es lässt sich sagen, dass“, „wie bereits erwähnt“ und Verben wie *darstellen*, *analysieren*, *beschreiben*, *erklären*, *sagen* und *zusammenfassen*. Die Analyse der Lückentextergebnisse deutete auch auf die geringe Anzahl an verfügbaren Realisierungsformen und Ausdrucksmustern hin. Die Einsetzungen für die Lücken mit

¹⁷⁵ Bei der Meinungsäußerung in retrospektiven Gesprächen wurde 11-mal „ich denke“ und 24-mal „ich glaube“ verwendet.

¹⁷⁶ S. Anhang, S. 109.

agenslosen domänentypischen Realisierungsformen waren häufig grammatisch und semantisch restringiert, die Lücken mit Handlungsverben mit Genitivergänzung wurden nicht ausgefüllt.

Die wissenschaftliche Kompetenz von TN14 im Bereich der Textorganisation einem bestimmten Kompetenzniveau zuzuweisen, erweist sich als problematisch. Während TN14 sich in einigen Kategorien durch das imitative Verhalten dem domänentypischen Niveau nähert („Ablauf beschreiben“, „Überleitungen und Anknüpfungen“), bedient sie sich in den anderen Kategorien eines sehr begrenzten Ausdrucksspektrums bzw. weicht auf allgemeinsprachliche Alternativformulierungen aus („Zusammenfassen“, „Meinungsausdruck“). So kann resümierend festgestellt werden, dass TN14 entwicklungsorientiert sich auf dem Übergang zur Stufe der Transformation befindet, denn wenn auch dieses Niveau in einigen Kategorien („Erläuterung des Vorhabens“, „Rückverweise“, „Ergänzen“) schon erreicht wurde, so dominieren in anderen („Meinungsausdruck“) noch Akkomodations- und Assimilationsprozesse (Transposition, Imitation).

8.6 Fallstudie TN19

8.6.1 Sprachlernbiographie

Die 22-jährige TN19 stammt aus China, ihre Muttersprache ist Chinesisch. Mit dem Erlernen des Englischen als ihrer ersten Fremdsprache begann TN19 in der sechsten Klasse der chinesischen Mittelschule. Englisch wurde dort als Pflichtfach mit ca. acht Wochenstunden unterrichtet. Der Unterricht war grammatik- bzw. prüfungsorientiert ausgelegt, unterrichtet wurde meist nach der Grammatik-Übersetzungsmethode in der Muttersprache Chinesisch (vgl. T2/10). Der kommunikativen Komponente im Unterricht wurde u. a. aufgrund von übergroßen Klassen (ca. 50 Schüler) wenig Zeit und Raum gewidmet. Die Probandin bewertete den schulischen Unterricht als trocken und eintönig, bedauerte aber, den Wert der Weltsprache Englisch in der Schulzeit nicht erkannt zu haben (vgl. T2/9-10).

Im Germanistikstudium an der Universität wurde der Englischunterricht in den zwei ersten Studienjahren fortgesetzt. Das Ziel des Unterrichts war auf das Bestehen bestimmter Prüfungen (College English Test, Band 4-6) ausgerichtet, was als eine Voraussetzung für das Fortsetzen des Studiums galt. Da das Deutsche im Germanistikstudium mit 15 Unterrichtsstunden als Hauptfach unterrichtet wurde, trat das Englische in den Hintergrund und wurde durch massive Interferenz zum „Denglisch“ (vgl. T2/14). Erst während des Masterstudiums in Kassel konnte TN19 die Bedeutung des Englischen sowohl als Wissenschafts- als auch Kommunikationssprache einschätzen und bedauerte nachträglich ihre Einstellung zum Englischlernen sowie ihre mangelnden Leistungen.

Im Gegensatz zum trockenen Englischunterricht beschrieb TN19 den universitären Deutschunterricht als „locker“ und „interessant“ (T2/18). Das Anderssein des Deutschunterrichts im ersten Studienjahr führte TN19 auf die Lehrperson und ihren Unterrichtsstil zurück: Die Veränderung der Sitzordnung sowie der Sozialformen, die Verlagerung des Schwerpunktes auf kommunikative Tätigkeiten trugen zur Verbesserung des Unterrichts bei. Da das Ziel des zweiten Studienjahres das Bestehen der schriftlichen „Prüfung für Germanistik-Grundstudium“ (PGG) war, wurde dementsprechend der Unterrichtsschwerpunkt auf die Prüfungsvorbereitung gelegt und die kommunikative Komponente trat wieder in den Hintergrund. Die Möglichkeit, in der Zielsprache zu kommunizieren, gab es nur in einigen Lehrveranstaltungen sowie in der einmal wöchentlich organisierten „Deutschecke“, die von deutschen Muttersprachlern geleitet wurden (T2/21). Im Hauptstudium wurde neben dem reinen Sprachunterricht Internet- und Wirtschaftsdeutsch sowie Tourismusdeutsch, Grundlagen des Übersetzens und

Dolmetschens, deutsche Literatur und Landeskunde angeboten. Die Vielfältigkeit der Lehrveranstaltungen hat nach Ansicht von TN19 „zur gleichmäßigen Entwicklung von vier Fertigkeiten“ (T2/17) beigetragen. Ihre Sprachkompetenz im Deutschen zu Beginn der Untersuchung schätzte die Probandin auf einer Skala von 1 (sehr hoch, fast muttersprachlich) bis 5 (sehr niedrig, Anfänger) mit einer 2 und im Englischen mit einer 3 ein.

8.6.2 Schreibbiographie

In ihrem Bachelor-Studium an der Heimatuniversität konnte TN19 wenig Erfahrung mit akademischen Texten sammeln. In der Muttersprache wurden bis auf Vorlesungsmitschriften keine wissenschaftlichen Texte verfasst. Auf Deutsch sowie auf Englisch wurden Klausuren und Aufsätze geschrieben, außerdem wurde die Bachelor-Arbeit¹⁷⁷ auch auf Deutsch verfasst. In ihrem Masterstudium an der Universität Kassel hatte die Probandin vor der empirischen Untersuchung einige Vorlesungsmitschriften, eine Klausur und ein Protokoll geschrieben sowie ein Referat vorbereitet. Die Ausarbeitung dieses Referates wurde im April 2010 als erster schriftlicher Text in das Datenset von TN19 aufgenommen. Vier Monate später hat die Teilnehmerin einen Praktikums- sowie einen Projektbericht zu Untersuchungszwecken zur Verfügung gestellt. An dieser Stelle ist anzumerken, dass ein Teil des Praktikumsberichts schon im November 2009 eingereicht wurde. TN19 fühlte sich durch die monatlichen Erinnerungs-E-Mails zur Abgabe verpflichtet. Da dies nicht das Ziel der Erinnerungsmittelungen war, konnte die Probandin den Bericht in einem für sie angemessenen Tempo abschließen. Von dem Projektbericht wurden nur die von TN19 verfassten Textteile berücksichtigt (Kapitel 3, 5 und die Zusammenfassung). Der nächstmögliche Termin für eine anschließende Retrospektion ergab sich erst einen Monat später.¹⁷⁸ Da TN19 zum Ende der Studie angekündigte, einen weiteren Text in einem Monat abschließen zu wollen, wurde der Untersuchungsraum für sie bis dahin ausgedehnt. Die vierte Hausarbeit wurde am 23.10.2010 zu Untersuchungszwecken zur Verfügung gestellt. Weitere Informationen zu den Texten von TN19 und den durchgeführten Retrospektionen können der folgenden Tabelle entnommen werden.

¹⁷⁷ Der Seitenumfang der Bachelor-Arbeit ist in diesem Fall nicht bekannt.

¹⁷⁸ Die Probandin war aufgrund des Elternbesuches und einer gemeinsamen Reise vier Wochen nicht erreichbar.

Schriftlicher Text	Textumfang	Datum der Bereitstellung	Datum des retrospektiven Gesprächs
T1 Referat	7 Seiten	05.04.10	07.04.10
T2 Praktikumsbericht	18 Seiten	22.08.10	16.09.10
T3 Bericht	7,5 Seiten	22.08.10	16.09.10
T4 Hausarbeit	17,5 Seiten	23.10.10	25.10.10

Tabelle 22: Datenset von TN19

8.6.3 Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie

TN19 lässt sich als eine zielstrebige, fleißige und zuverlässige Studentin beschreiben. Bei der ersten Retrospektion machte sie einen ruhigen, etwas verschlossenen Eindruck, im weiteren Verlauf des Gesprächs konnten darin Ernsthaftigkeit und Respekt erkannt werden, mit denen TN19 der Untersuchung gegenüber trat. Ihre Zielstrebigkeit war sowohl bei der Korrekturbesprechung als auch bei den retrospektiven Gesprächen zu spüren. Die korrigierten Stellen wurden von TN19 analysiert und bei Bedarf während der jeweiligen Retrospektion aufgeklärt. Sie erkundigte sich häufig nach der Korrektheit und Angemessenheit ihrer Ausdrücke, bevor sie sich zu ihrem Formulierungsprozess äußerte. Die E-Mail-Kommunikation war problemlos, monatliche Erinnerungs-mitteilungen riefen bei TN19 zum Teil Gewissensbisse bezüglich der Fertigstellung ihrer schriftlichen Texte hervor.

8.6.4 Strategien¹⁷⁹

Aus der Sprachlernbiographie von TN19 ist ersichtlich, dass sich die Lernerfahrung der Probandin in der Zielsprache Deutsch auf die Zeit ihres Bachelor-Studiums im Heimatland beschränkt. Die Schreiberfahrung im wissenschaftlichen Schreiben kann als gering eingeschätzt werden. Laut Aussage von TN19 verfügte sie zu Beginn der Untersuchung über keine einschlägige Erfahrung bzw. Kenntnisse im Schreiben von akademischen für die Untersuchung relevanten Textsorten weder in der Muttersprache noch in der Zielsprache. Eine Ausnahme bildete ihre auf Deutsch verfasste Bachelor-Arbeit, die hier nicht näher charakterisiert werden kann. Man kann jedoch davon ausgehen, dass die Unterschiede in den Konventionen und Schreibtraditionen der Auslandsgermanistik und einer deutschen Universität deutlich ausfallen (vgl. Freudenberg-Findeisen/Schröder 2012).

¹⁷⁹ Erläuterung zum Lesen der Tabelle S. 264.

	Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
RG1	<ul style="list-style-type: none"> - wiss. Literatur (7) „Im Rahmen des Seminars ... habe ich das Referat zum Thema ... gehalten.“ - Studium in D-d/Kurs (13-17) Anweisung „Wenn nichts anderes gekennzeichnet stütze ich mich in meiner Darstellung in diesem Kapitel auf ...“ - Studium in D-d/Kurs (27) Anweisung „meiner Meinung nach“ - selbst. Formulierung (33-35) „Ein ... Beispiel zu ... ist folgendes.“ - selbst. Formulierung (37) „Im Anhang eins gibt es ein Beispiel dazu.“ „Ein ... Beispiel befindet sich im Anhang zwei.“ - Differenzierung/ - Studium im Heimatland (41-43) auf einer Seite keine gleiche Formulierung - selbst. Formulierung (58-61) „Hörttext liegt im Anhang drei.“ - Studium in D-d/Kurs (69-71) „Laut Handbuch ... gibt es ...“ - Studium in D-d/Kurs (5) „Zusammenfassend waren die Schwerpunkte ...“ „Zusammenfassend war die Atmosphäre ...“ - selbst. Formulierung (27) „Wie ich schon erwähnt habe, ...“ - emp. Studie (35) „etwas befindet sich im Anhang“, „etwas steht im Anhang“ 		<p>kein Wissen über den Inhalt einer Einleitung/Zusammenfassung (89)</p> <p>übermäßiger Gebrauch</p> <p>Register</p> <p>verwendet nicht so viele chunks, → ihre Arbeit sei deswegen nicht so wissenschaftlich (81)</p> <p>Kollokation</p>		
RG2					

	Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
		<ul style="list-style-type: none"> - Studium im Heimatland (37) „Bevor diese Frage beantwortet wird soll zunächst der Ablauf ... analysiert werden.“ - Differenzierung (44-47) „Bevor wir was machen, sollen wir was erledigen.“ - wiss. Ratgeber (5, 17-21)/- emp. Studie (5) „In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich ... das Ziel dieser Arbeit ... im ersten Kapitel ... im zweiten ... zum Schluss ...“ - Studium in D-d/Kurs (49) „Bevor ... ausführlich vorgestellt wird, soll zunächst ein Blick auf ... geworfen werden.“ - Studium in D-d/Kurs (58-61) Anweisung „Wenn nicht anderes gekennzeichnet, stütze ich mich in meiner Darstellung auf ...“ - selbst. Formulierung (63) „In den nächsten Kapiteln wird über ... konzentriert diskutiert.“ - emp. Studie (73)/- selbst. Formulierung (144-145) „Nachdem ... festgelegt wurde, soll noch beantwortet werden, ob... Anschließend werden ... weiter analysiert ...“ - wiss. Ratgeber (91) „Ich beschränke mich hier nur auf ...“ - irgendwo gesehen (107) „Es erhebt sich hier die Frage, ob ...“ 		<p>Register</p> <p>„Anweisung“ s. RG1</p> <p>Kollokation</p> <p>Begründung fehlt</p>	
RG3					

	Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
		<p>- wiss. Ratgeber (133)/ - emp. Studie (135) „wie oben schon gezeigt“ „wie schon erwähnt“</p> <p>- selbst. Formulierung (141 - 144) „Nachdem ... wurde, wird zum Schluss noch einmal zusammenfassend gezeigt, wie ...“</p>		= Zusammenfassung (143)	
AG	hat sich unterschieden, chunks zu lernen, sammeln, speichern ... (29-31)	<p>- wiss. Literatur (27)</p> <p>- Internet (31) Inhalt einzelner Textteile</p> <p>- Schreibhilfen (77) Formulierungsliste</p> <p>- Schreibhilfen (85) Wörterbuch online</p> <p>- emp. Studie (107) von Lückentexten die Struktur gelernt</p>	verbessert die Ausdrücke nach der Fertigstellung eines Abschnittes (97)		L1 als Denksprache (89)

Tabelle 23: Strategieanwendung TN19

Hinweise zum Lesen der Tabelle:

Die Spalten zwei bis vier enthalten die in den retrospektiven Gesprächen (RG) sowie im Abschlussgespräch (AG) ermittelten Schreibstrategien. Wie bereits in Kapitel 7.5 erwähnt, werden die Planungs- und Überarbeitungsstrategien aufgrund ihrer geringen Menge nicht weiter unterteilt. Die Formulierungsstrategien (Spalte drei) sind durch Fettdruck gekennzeichnet (vgl. Kap. 7.5). Unter der jeweiligen Strategiebezeichnung ist entweder der entsprechende TOA (in Anführungszeichen) oder der Hinweis auf die Schreibsituation (ohne Anführungszeichen), in der die Strategie von der jeweiligen Probandin angewendet wurde, zu finden. Die eingeklammerte Zahl verweist auf die entsprechende MAXQDA-Zeile im Transkript des jeweiligen Gesprächs. In der Spalte „Probleme“ wird erläutert, welche Unstimmigkeiten der betroffene TOA aufweist bzw. welche Problematik die jeweilige Strategieanwendung verursachte. Z. B. der Hinweis „Register“ bedeutet die Verwendung eines für die Textsorte unangemessenen Registers, der Hinweis „Kollokation“ deutet auf einen Kollokationsfehler hin. Bei einem eingeklammerten Hinweis (Register) wird auf eine mögliche Fehlerquelle bei der betroffenen Strategieanwendung aufmerksam gemacht, der dazu gehörige TOA weist jedoch diese Problematik nicht auf. Die letzte Spalte enthält die ermittelten Informationen zur Rolle der Muttersprache im zielsprachlichen Formulierungsprozess von TOA.

Der reguläre Schreibunterricht im Bachelor-Studium war beispielsweise auf das Schreiben kurzer Texte (Aufsätze) ausgerichtet (vgl. AG/163-165). Als ein Teil der Lern- bzw. Schreiberfahrung kann hier auch ein im ersten Studiensemester an der Universität Kassel besuchter Unicert-Deutschkurs mit dem Schwerpunkt „Lesen, Schreiben, Grammatik“ berücksichtigt werden.

Ihre erste schriftliche Arbeit (T1) im Rahmen des Masterstudiums DaFZ bewertet TN19 selbst als „nicht so wissenschaftlich“ (vgl. RG1/81). Dabei wird ihre Unsicherheit bzw. ihr Unwissen bezüglich der Inhalte einer „Einleitung“ und einer „Zusammenfassung“ wissenschaftlicher Texte (vgl. RG1/96-97), bezüglich der Unterschiede zwischen einer Referatsausarbeitung und einer Hausarbeit sowie des Inventars der AWS erkennbar. Sie verwendet einige wenige aus dem Unicert-Kurs und dem Studium im Heimatland bekannte Ausdrücke und bemängelt selbst ihr Ausdrucksspektrum sowie die ihrer Meinung nach darunter leidende Qualität des Textes. Die von der Dozentin empfohlenen Ausdrücke werden an bestimmten Textstellen wortgetreu adaptiert (RG1/13-17). Bei der ersten Retrospektion ist ein starkes Interesse und eine hohe Motivation an und für Verbesserungsmöglichkeiten ihrer Texte festzustellen¹⁸⁰.

Da die beiden dem ersten Text folgenden Berichte in einem narrativen Stil verfasst wurden, enthalten sie wenige metasprachliche Ausdrücke, die den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung bilden. Eine explosionsartige Änderung der Ausdrucksdichte ist im letzten Text (T4) der Probandin deutlich zu erkennen. Der Rezipientenbezug ist beinahe in allen Textteilen vorzufinden: domänentypische TOA werden sowohl in der Einleitung als auch in überleitender Funktion zwischen zwei Kapiteln verwendet. TN19 orientiert sich dabei an zwei in der Bibliothek ausgeliehenen Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben. D.h. die Veränderung im strategischen Verhalten der Probandin wurde größtenteils durch die Untersuchung bzw. die Empfehlungen im ersten retrospektiven Gespräch ausgelöst und geleitet.

Trotz des vorwiegend imitativen Verhaltens bei der Formulierungstätigkeit der TOA kann in der schreibhilfenfreien Lückentextsituation zum Ende der Untersuchung, zumindest in einigen Kategorien („Rückverweise“, „Paraphrasieren“, „Zusammenfassen“) eine deutliche Annäherung an den wissenschaftstypischen Gebrauch beobachtet werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Probandin die Lückentexte als Lernvorlagen für die Ausdrücke der Kategorie „Ablauf beschreiben“ betrachtet hat:

¹⁸⁰ Die Probandin erkundigte sich nach Problemstellen ihrer Ausarbeitung und nach Möglichkeiten ihrer Verbesserung. Es wurde im Rahmen der Korrekturbesprechung auf mangelnde Kohärenz zwischen den Textteilen hingewiesen und zur Problembewältigung die Hinzuziehung wissenschaftlicher Ratgeber empfohlen.

TN19: ich kann mich daran erinnern; in deinem lückentext gibt es im ersten teil immer so einen ganzen abschnitt; [**I:** mhm] und ähm in diesem text geht es hauptsächlich um die (1.0) äh um die struktur des abschnitts; und (2.0) hm ich hab davon viel gelernt glaube ich; dass man so erstens wird was was erläutert und ähm zweitens außerdem hinzu kommt und so was ja; [**I:** ok] und äh: (---) die den den zweiten teil finde ich ziemlich schwer; weil ich, ich=ich hab manchmal gar keine ahnung was was für ausdrücke (--) fehlt es hier; [**I:** aha;] äh:
(AG/107)

8.6.4.1 Zur Rolle der Muttersprache bzw. anderer Fremdsprache

Die durchgeführten Retrospektionen enthalten keine Hinweise auf die Einbeziehung der Muttersprache bzw. der ersten Fremdsprache Englisch in den Formulierungsprozess von TOA in der deutschen Sprache. Die Schreibprodukte konnten aufgrund fehlender Sprachkompetenz im Chinesischen nicht einer entsprechenden Analyse bezüglich der Transferphänomene unterzogen werden. Eine zielgerichtete Anfrage im Abschlussgespräch zeigt, dass die Muttersprache als Denksprache im Formulierungsprozess eine wichtige Rolle spielt, die so formulierten „Prätexte“ (Wrobel 2000: 464) werden abschnittsweise in die Zielsprache übertragen:

TN19: (6.5) ich ich muss zugeben dass dass ich meistens (2.0) immer noch (--) in chinesisich denken muss ja; und dann übersetzte ich meine gedanken ins deutsche;
I: ok; und wenn du dann übersetzt, wie gehst du vor? (--) wort für wort? oder, suchst du nach, (--) ja wie machst du das?
TN19: hmhm (1.5) ich glaube wort für wort geht nicht
I: ja; mhm klar aber wie? (--) wie entscheidest du äh::m ob der ausdrück richtig ist;
TN19: hmhm
I: wie prüfst du die richtigkeit,
TN19: (4.0) hm nachdem ich ein ein ab=abschnitt geschrieben habe, dann lese ich einmal durch und (--) ahm (3.0)
I: und dann,
TN19: und und dann (3.5) äh versuche ich was was ich nicht als äh übliche deutsche ausdrücke finde äh: rauszunehmen und statt diesen ähm so ähnliche (--) formulierungen zu machen oder,
(AG/89-97)

Vor dem Hintergrund dieses Gesprächsabschnittes kann eine Vermutung bezüglich mangelnder TOA in den ersten drei Texten der Probandin ausgesprochen werden: Da die Prätexte erst in der Denksprache Chinesisch formuliert werden und solche TOA aufgrund fehlender Erfahrung in der Wissenschaftssprache bzw. unterschiedlicher Konventionen dort nicht verfügbar sind, können keine TOA in die Zielsprache übertragen werden. Sie erscheinen in den Texten der Probandin erst dann, wenn sie in der Zielsprache wahrgenommen und schließlich imitiert bzw. erworben werden.

8.6.4.2 Zum Umgang mit Schreibhilfen

Während der retrospektiven Gespräche konnte nicht eindeutig geklärt werden, ob die Probandin auf die im ersten Semester zur Verfügung gestellte Formulierungsliste in ihrem Schreibprozess zugreift:

I: [...] ähm du hast ja gesagt du hast den kurs am sprachenzentrum besucht, und auch bei frau X diesen (.) einleitendes dieses einleitende seminar; ne, in das wissenschaftliche schreiben und da habt ihr auch listen bekommen mit bestimmten ausdrücken; [**TN19:** ja] hm hast du die benutzt? und hat sie auch ratschläge gegeben wie man mit diesen listen umgehen soll?

TN19: hmhm (3.0) nee; ratschläge habe ich nicht bekommen;

I: mhm; und wie hast du damit gearbeitet?

TN19: hm (2.5) ich hab (1.5) äh nach dem ich mit meiner erste äh schriftliche ausarbeitung fertig bin dann habe ich gefunden dass dass ich die arbeit nicht so wissenschaftlich geschrieben habe; [**I:** mhm] und nicht so viel chunks benutzt habe; und äh nachher habe ich in der bibliothek bücher (-) gesucht(1.5) und äh habe ich hehe habe ich mich entschieden solche formulierungen zu lernen <<lachend>>

(AG/20-23)

Klar wurde dagegen, dass TN19 nach dem ersten Gespräch nach Formulierungshilfen selbstständig suchte und in wissenschaftlichen Ratgebern fündig wurde (vgl. dazu RG3/5). Diese selbst recherchierte Formulierungsliste diente als Vorbild beim Verfassen des letzten Textes (T4), dabei wurden einige neue Formulierungsmuster imitiert (vgl. RG3/91, 133). Andere Imitationsquellen konnten während der Gespräche nicht identifiziert werden. Es gab keine Hinweise auf die Verwendung der zur Vorbereitung von Hausarbeiten gelesenen Literatur als Imitationsvorlage. Eine andere Schreibhilfe, die bei den lexikalisch bedingten Schwierigkeiten hinzugezogen wurde, war das Langenscheidt-Online-Wörterbuch (AG/85).

8.6.5 Zusammenfassung

Zu Beginn der Untersuchung verfügt TN19 über eine vierjährige Lernerfahrung in der Zielsprache Deutsch. Ihre allgemeinsprachliche Kompetenz schätzt die Probandin auf einer Skala von 1 (sehr hoch, fast muttersprachlich) bis 5 (sehr niedrig, Anfänger) mit einer 2 ein. Ihre wissenschaftliche Erfahrung kann als sehr gering eingeschätzt werden: nur eine untersuchungsrelevante Textsorte wurde im Rahmen des Studiums in China realisiert. Es handelt sich dabei um die in der Zielsprache Deutsch verfasste Bachelor-Arbeit. Weder in der L1 – Chinesisch – noch in der L2 – Englisch – wurden bis auf die Vorlesungsmitschriften und Klausuren andere akademische Textsorten verfasst. Anhand der Analyse des ersten Textes sowie während des ersten retrospektiven Gesprächs von TN19 wurde festgestellt, dass der Probandin grundlegende Kenntnisse über die Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens sowie über die Inhalte einzelner Textteile einschlägiger akademischer Textsorten fehlen. Darüber hinaus wies die Probandin selbst auf den TOA-Mangel in ihrer eigenen Textproduktion hin. Evident sind aber auch die Bemühungen der Probandin um die Verbesserung ihrer Schreibsituation. Während beide Berichte (T2, T3) noch in einem narrativen Stil verfasst wurden und einige wenige TOA enthalten, ist eine deutliche Änderung sowohl in der Textorganisation als auch im strategischen Verhalten zum Ende der Untersuchung festzustellen. TN19 befolgt die bei den Retrospektionen

erhaltenen Tipps und imitiert TOA aus eigenständig recherchierten wissenschaftlichen Ratgebern. Darüber hinaus dienen der Probandin die bei den Lückentexterhebungen eingesetzten Texte als Quellen zum Erwerben notwendiger Ausdrucksmuster. Abgesehen von einigen Kollokationsunstimmigkeiten und Registerverstößen werden die imitierten Ausdrücke im letzten Text (T4) adäquat positioniert und kontextualisiert. Die Muttersprache Chinesisch spielt im Formulierungsprozess eine wichtige Rolle als Denksprache. Die Prätexte werden zunächst in der L1 formuliert, anschließend in die Zielsprache übertragen und dabei absatzweise kontrolliert. Diese Strategie wird jedoch beim Formulieren der TOA nicht angewendet, da TN19 über keine äquivalenten Ausdrücke in der Muttersprache verfügt.

8.6.6 TOA

8.6.6.1 Ablauf beschreiben

Nahezu 80 % der Ausdrücke dieser Kategorie wurden in der letzten Arbeit (T4) von TN19 identifiziert. Der fortschreitende Erwerb solcher Ausdrücke mit zunehmender wissenschaftskommunikativer Erfahrung kann als eine mögliche Erklärung dafür angeführt werden. Dafür sprechen einige Hinweise aus der E-Mail-Kommunikation mit der Probandin: ihr erster Text (T1) wird als „nicht so wissenschaftlich“ (RG1/81) bezeichnet. Sie habe ein Referat anhand einer wissenschaftlichen Quelle gehalten und dies anschließend mit eigenen Worten schriftlich festgehalten. Im retrospektiven Gespräch äußert sie ihre Unsicherheit bezüglich der Inhalte der Einleitung sowie der Schlussbetrachtung¹⁸¹ dieser Referatsausarbeitung (vgl. RG1/89). Darüber hinaus thematisiert sie in der ersten Retrospektion die Determiniertheit der „Wissenschaftlichkeit“ von der Chunks-Menge: je mehr Chunks eine Hausarbeit enthält, desto wissenschaftlicher sei sie (vgl. RG1/81). Eine weitere Ursache für die unterschiedliche TOA-Menge bildet die Textsorte. Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit gab es schon Hinweise darauf, dass die Häufigkeit der Verwendung der TOA je nach akademischer Textsorte verschieden ausfallen kann (vgl. Kap. 5.3). So bieten Referate und Hausarbeiten mehr Möglichkeiten für die Realisierung metakommunikativer Handlungen als z.B. Berichte.

¹⁸¹ Bei der Beantwortung dieser Frage wurde auf die Funktion der betroffenen Textteile hingewiesen, aus der sich der Inhalt ergeben soll. Es wurde gleichzeitig empfohlen auf die Textkohärenz sowohl auf der strukturellen als auch auf der inhaltlichen Ebene zu achten (vgl. RG1/96).

8.6.6.1.1 Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen

Da nur einige Teile des Projektberichts (T3) von TN19 verfasst wurden und die Einleitung nicht zu ihrem Aufgabengebiet zählte, konnten in diesem Text keine Ausdrücke dieser und der nächsten Unterkategorie „Erläuterung des Vorhabens“ identifiziert werden. In den übrigen Texten wurden vier Ausdrücke identifiziert:

- (1) Im Rahmen des Seminars „...“ habe ich ein Referat über „...“ gehalten. (1/T1/2)
- (2) Im (SS)... habe ich im Rahmen ... ein Unterrichtspraktikum am ... gemacht. Im Praktikum ging es um Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche. (2/T2/2)
- (3) In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich mit ... (Aufgaben). (3/T4/2)
- (4) Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die einzelnen ... Aufgaben anhand der Gütekriterien für zu analysieren und Verbesserungsvorschläge zu geben. (4/T4/2)

Die ersten beiden Ausdrücke (1, 2) bilden den unmittelbaren Anfang des jeweiligen Textes (T1, T2). Dadurch beschreibt TN19 die Entstehungssituation der Texte, ohne auf diese Texte und ihren Diskurszusammenhang Bezug zu nehmen. Beide Ausdrücke enthalten ein „Verfasser-Ich“ und sind im narrativen Stil gehalten, was bei einem Praktikumsbericht im Gegensatz zu einer Hausarbeit u. U. zugelassen ist.¹⁸² Die Ausdrucksform „im Rahmen des ... habe ich ... gemacht“ sowie die Positionierung des Ausdrucks habe TN19 einer wissenschaftlichen Quelle entnommen (vgl. RG1/7-9). Pohl (2007b: 231f) bezeichnet in seiner ontogenetischen Analyse studentischer Einleitungstexte diese Vorform von Einleitungen, die auch in gymnasialen Facharbeiten zu beobachten ist, als „Vorwort“. Das „Vorwort-als-Einleitung“ tritt als ontogenetisches Phänomen meist bei „Erstlingswerken“ auf und wird i.d.R. von den Studierenden mit zunehmender Schreiberfahrung zugunsten einer wissenschaftlichen Einleitung aufgegeben (vgl. ebd.: 232). Diese Entwicklung kann zum Ende der Untersuchung auch bei TN19 registriert werden. Beim Formulieren der einleitenden Sätze (3, 4) des letzten Textes (T4) bedient sich die Verfasserin der Ratgeberliteratur (Imitation) bzw. einer darin vorhandenen Formulierungsliste (RG3/5-12). Auf die Existenz solcher wissenschaftlicher Ratgeber wurde TN19 am Rande des ersten retrospektiven Gesprächs aufmerksam gemacht. Vergleicht man alle Ausdrücke untereinander, so ist eine steigende Tendenz zum domänentypischen Gebrauch zu verzeichnen. Dieser Entwicklungsschritt wird von der Probandin selbst wahrgenommen und im Abschlussgespräch thematisiert:

TN19: [...] zum beispiel ich ich wusste am anfang nicht wie soll man so eine einleitung schreiben, (1.5) und (---) ich hab ich hab am anfang in der einleitung äh das ziel meiner arbeit nicht erläutert; so die struktur der arbeit nicht vers`äh vorstellt, (AG/35)

¹⁸² Es gab keine formalen Vorgaben für den Praktikumsbericht im Fachbereich DaFZ, aus dem Gespräch mit dem praktikumleitenden Lektor folgt, dass die Praktikumsberichte auch im narrativen persönlichen Stil verfasst werden dürfen.

8.6.6.1.2 Vorverweise

8.6.6.1.2.1 Erläuterung des Vorhabens

Nur der letzte Text (T4) enthält einen textorganisierenden Absatz, in dem die Struktur der Arbeit kapitelweise erläutert wird:

- (1) Im ersten Kapitel werden allgemeine Informationen über... gegeben. Meine eigenen Erfahrungen damit werden auch präsentiert. Die einzelnen Aufgaben zu... werden im zweiten Kapitel genau analysiert. Vor allem wird die Stellung ... verdeutlicht. Die Aufgaben werden ... geordnet. Die Vor- und Nachteile ... werden anhand der Gütekriterien erläutert. Die Authentizität der Aufgaben spielt in der Analyse eine große Rolle. Im dritten Kapitel wird die Veränderung oder Entwicklung ... beobachtet und über die Verbesserungsmöglichkeiten diskutiert. In Hinsicht auf die Aufgabentypen, Aufgabenstellung... werden mögliche Vorschläge gegeben. Zum Schluss werden die Analyse der Aufgaben und die Verbesserungsmöglichkeiten noch einmal zusammengefasst.
(5/T4/3)

Beim Formulieren dieser TOA hatte die Probandin eine Ausdrucksliste – eine Zusammenfassung der Formulierungen in dem oben angesprochenen Ratgeberbuch – als Hilfe herangezogen (RG3/16-19). Alle hier verwendeten Realisierungsformen sind Werden-Passiv-Konstruktionen ohne Modalverb. Auffällig ist das breite Spektrum domänen-typischer Handlungsverben: *präsentieren, analysieren, verdeutlichen, beobachten, diskutieren, zusammenfassen*. Einige Registersprünge („Meine eigenen Erfahrungen damit werden auch ...“) sowie Kollokations- bzw. Formulierungsbrüche („Analyse zusammenfassen“ statt „Analyseergebnisse“, „Entwicklung wird beobachtet“ statt „skizziert“) können festgehalten werden. Der Abschnitt wirkt insgesamt etwas ausgedehnt, detaillierte inhalts erläuternde Einschübe bei der Strukturbeschreibung (z. B. Kapitel zwei) erschweren die Nachvollziehbarkeit des roten Fadens.

Dieser Kategorie wurde auch die Erläuterung des Vorhabens in einem Kapitel des letzten Textes zugewiesen:

- (2) In diesem Kapitel wird vor allem *ein Überblick über... gegeben. Danach werden die Prüfungskommission und -kandidaten, Ziele, Inhalte und Durchführungszeit erläutert. Außerdem **werde ich** auf meine Erfahrungen ... **eingehen** und die Gestaltung ... an meiner Universität **präsentieren**.
(6/T4/5)

Hier wechselt TN19 die Realisierungsform und verwendet im Anschluss an Werden-Passiv-Konstruktionen einen Ausdruck mit dem „Verfasser-Ich“ und dem Handlungsverb in Futur I-Form. Während der Nachfrage nach dem Grund des Form-Wechsels wird die Teilnehmerin unsicher und zweifelt an der Angemessenheit der Ich-Form im wissenschaftlichen Kontext (vgl. RG4/31-35). Die Existenz des „Ich-Tabus“ ist ihr aus dem Unterricht zwar bekannt (RG4/35), hindert sie aber nicht daran, die Form zu 270

verwenden. Der Grund für die Verwendung der ersten Person Singular ist inhaltlicher Natur: „hier geht es um meine eigenen erfahrungen deshalb habe ich diese ich-form benutzt sonst werde ich auch (–) solche passivform benutzen“ (RG4/29). Eine andere Abweichung im mittleren Satz fällt aufgrund der Aufzählung auf den ersten Blick nicht auf. Sie betrifft die Bedeutungsinkompatibilität der Lexeme: Das Handlungsverb *erläutern* ist nur mit den Lexemen *Ziele* und *Inhalte* kompatibel.

8.6.6.1.2.2 Advance Organizers

Die beiden identifizierten Ausdrücke dieser Kategorie verweisen auf das Geschehen in den darauf folgenden Kapiteln. Beide Sätze schließen das vorangegangene Kapitel ab:

- (1) Die ausführlichen Ergebnisse befinden sich im nächsten Unterkapitel: (7/T2/88)
- (2) In den nächsten Kapiteln wird über ... konzentriert diskutiert. (8/T4/10)

Nachdem der Probandin bei der ersten Korrekturbesprechung ein Hinweis bezüglich fehlender Überleitungen zwischen einzelnen Kapiteln ihrer Arbeit gegeben wurde (vgl. RG3/73), sind in den nachfolgenden Texten erkennbare Bemühungen um solche Überleitungen festzustellen. Auffällig sind bei dem ersten Ausdruck (1) der abschließende Doppelpunkt und bei der lexikalischen Realisierung der zweiten Formulierung (2) eine inadäquate Kollokation „konzentriert diskutiert“. Beide Ausdrücke sind Ergebnisse selbstständiger Formulierungstätigkeit der Probandin (RG3/63). Die Lückentexteinstellungen dieser Kategorie weisen zum Teil auch lexikalische Unstimmigkeiten auf, die Registerverstöße verursachen:

- (1) Wie wir *später im Text* sehen werden,¹⁸³ (LS2/1) gw
- (2) Wir werden diesen Aspekt später noch einmal *besprechen*. (LS4/1) nak Idiom

Bei der Einsetzung im ersten Lückentext (3) liegt eine grammatische Restriktion vor, es handelt sich dabei um ein domänentypisches Verb *nachgehen*. Die Einsetzung des dritten Lückentextes ist als angemessen zu bewerten (4):

- (3) Diese Frage werde ich später wieder *nachgehen*. (LS1/1) nak Gram
- (4) Darauf werde ich noch *einmal eingehen*. (LS3/1) ak

8.6.6.1.2.3 Ankündigung der Arbeitsschritte

Fünf der acht Ausdrücke dieser Kategorie sind nach dem Muster „bevor etw. gemacht wird /nachdem etw. gemacht wurde, soll/wird etw. gemacht (werden)“ gebildet (1, 2, 4, 7, 8). TN19 sind solche Ausdrücke, die ihrer Meinung nach eine Überleitungsfunktion haben,

¹⁸³ Die Einsetzungen von TN19 sind kursiv dargestellt.

aus dem Bachelor-Studium im Heimatland sowie aus einem vorbereitenden Sprachkurs am Sprachenzentrum der Universität Kassel bekannt (vgl. RG2/37-39; RG3/39-42). Die Probandin hat das Formulierungsmuster automatisiert und kann es auch während der Retrospektion modifizieren (RG2/47). Trotzdem äußert sie ihre Unsicherheit in Bezug auf die Angemessenheit einzelner eigenständiger Differenzierungen dieses Musters, wie z. B. bei (8) „wird zum Schluss noch einmal zusammenfassend gezeigt“ (vgl. RG3/141-143).

- (1) **Bevor** diese Frage **erklärt wird, soll** zunächst der Ablauf von ... **analysiert werden.** (9/T3/35)
- (2) **Bevor** ... ausführlich **vorgestellt wird, soll** zunächst ein Blick auf das Germanistikstudium ... **geworfen werden.** (10/T4/7)
- (3) Im folgenden Kapitel werden ... (Aufgaben) ... anhand der Gütekriterien analysiert. (11/T4/16)
- (4) **Nachdem** die zentrale Stellung der ... (Aufgaben) ... **festgelegt wurde, soll** eine Frage noch **beantwortet werden**, ob ... Anschließend werden die einzelnen Aufgaben weiter analysiert. (12/T4/18)
- (5) Am Beispiel der Aufgaben in ... werden einzelne Aufgaben näher beobachtet. (13/T4/26)
- (6) Im Folgenden wird der erste Lückentext in ... als Beispiel analysiert. (14/T4/45)
- (7) **Nachdem** einzelne Teile ... näher **analysiert wurden, wird** jetzt die Veränderung oder Entwicklung in ... **beobachtet** und über die Verbesserungsmöglichkeiten in diesem Aufgabenbereich **diskutiert**. Die folgende Beobachtung wird von den Aufgabentypen, der Aufgabenstellung und der Stoffauswahl ausgehen. (15/T4/55)
- (8) **Nachdem** die Aufgaben zu ... genau **analysiert** und über die mögliche Verbesserung **diskutiert wurde, wird** zum Schluss noch einmal zusammenfassend **gezeigt**, wie die einzelnen Aufgaben modifiziert werden können. (16/T4/72)

Drei weitere Ausdrücke stellen „reine“ Ankündigungen (vgl. Pohl 2007a: 391) der folgenden Arbeitsschritte dar (3, 5, 6). Hier ist auf die angemessene Verwendung (para)deiktischer Elemente „im folgenden Kapitel“ und „im Folgenden“ hinzuweisen. Zu bemerken ist außerdem, dass sieben der acht Ausdrücke aus dem letzten Text (T4) der Probandin stammen. Bei der grammatischen Realisierung der Ausdrücke dieser Kategorie bleibt TN19 bei Werden-Passiv-Konstruktionen und verstärkt in drei Fällen die Zielgerichtetheit der Aussage durch das Modalverb *sollen*. Bei der Analyse der lexikalischen Realisierung konnten einige Unsicherheiten im Gebrauch der AWS festgestellt werden: Kollokationsfehler wie „eine Frage erklären“ (1) (statt „klären“), Registerverstöße: alltagssprachlicher Ausdruck „einen Blick auf etw. werfen“ (2), „jetzt“ statt „hier“ (7), „über etw. diskutieren“ statt „etw. diskutieren“ (7). Außerdem soll in diesem Kontext die Angemessenheit der Verwendung der Lexeme *beobachten* und *Beobachtung* in „näher beobachten“ (5) „beobachten“ (7), „folgende Beobachtung(en)“ (7) hinterfragt werden. Das Verb *beobachten* verfügt über keine an dieser Stelle notwendige Bedeutungsnuance „beurteilen“ bzw. „analysieren“, wie dies bei dem bedeutungsähnlichen Verb *betrachten* der Fall ist.

8.6.6.1.3 Rückverweise

Wie in der Kategorie zuvor, stammen die meisten der sieben identifizierten Rückverweise aus der letzten Hausarbeit (T4) von TN19:

- (1) Wie ich schon **erwähnt habe**, muss ... (17/T2/36)
- (2) Wie schon **erwähnt**, gehört dieser Teil ... (18/T4/43)
- (3) Wie an den Beispielen schon **gezeigt**, besteht eine Aufgabe aus ... (19/T4/50)
- (4) Wie oben schon **gezeigt**, stehen die Wörter im ... (20/T4/57)
- (5) In der vorherigen Analyse wurde auch **gezeigt**, dass ... (21/T4/58)
- (6) Wie schon **erwähnt**, würde¹⁸⁴ ich ... (22/T4/62)
- (7) Wie oben **erwähnt**, würde ich ... (23/T4/63)

Die meisten der oben angeführten Ausdrücken (außer 5) sind nach dem im ExpKo meist verwendeten Muster (s. Kap. 3.2.2.1.3) „wie schon/oben erwähnt“ formuliert. Zunächst verwendet TN19 das Verb im Aktiv in Verbindung mit dem „Verfasser-Ich“ (1). Die Frage nach dem Formulierungsweg lässt die Verfasserin an der Angemessenheit des Ausdrucks zweifeln:

I: ähm (4.0) hast du das (---) auch irgendwo gesehen, oder ist es eher deine produktion?

TN19: hm

I: wie ICH schon erwähnt habe

TN19: meinst du jetzt dass diese (-) dies=dies=dieser ausdruck falsch ist oder?

I: nee es ist es ist nicht falsch; nur äh ich kenne das ganz oft als wie schon erwähnt wurde; (**TN19:** achso) und hier heißt es wie ich ICH also (-) du beziehst dich auf dich; [**TN19:** mhm] kannst du das irgendwie erklären?

TN19: ja::; habe ich einfach s' = einfach so geschrieben; das =das ist nicht so wie eine richtige äh wissenschaftliche ausdruck ne,

I: hat das was damit zu tun dass es ein bericht ist?

TN19: ja glaube ich schon; weil (-) weil ICH als als als ich diese ähm punkte vorher genannt habe deshalb habe ich so geschrieben; [**I:** mhm] *wie ich schon erwähnt habe.*

(RG2/22-29)

In den sechs weiteren Formulierungen verwendet TN19 Werden-Passiv-Konstruktionen. Bei Erläuterung der Gründe für diese Veränderung kommt der Einfluss des oben dargestellten Gesprächs zur Geltung. Außerdem findet die Probandin das Formulierungsmuster in der Ratgeberliteratur in einer Passiv-Konstruktion und verzichtet daraufhin auf das „Verfasser-Ich“ (vgl. RG3/133-135). Was die lexikalische Beschaffenheit der TOA angeht, verwendet TN19 zwei Handlungsverben *erwähnen* und *zeigen* sowie zwei Adverbien *schon* und *oben*, die nicht miteinander substituiert werden. In den Lückentexten, die vor der Fertigstellung des letzten Textes (T4) ausgefüllt wurden,

¹⁸⁴ Obwohl die Konjunktiv II-Form in diesem Fall keinen Bestandteil des Ausdrucks bildet, halte ich es für sinnvoll, auf den Gebrauch dieser Form durch TN19 einzugehen. In den entsprechenden Sätzen möchte sie didaktische Vorschläge äußern und dann die Aufgabenstellung revidieren. Die Probandin verwendet Konjunktiv II, weil sie dadurch „höflich“ und nicht so „direkt“ sein möchte (vgl. RG3/151-153), also einen gewissen Abstand halten und zurückhaltend erscheinen möchte. Dieses Phänomen kommt in studentischen Texten häufig vor. Die Studierenden verhalten sich vorsichtig gegenüber der Wissenschaftsgemeinde, insbesondere wenn sie Empfehlungen äußern bzw. Kritik üben, da sie sich noch nicht als Mitglieder dieser Gemeinde ansehen.

verwendet die Probandin dagegen zweimal das Adverb *vorher* (2, 3).

- | | | |
|-----|---|----------|
| (1) | Wie bereits <i>erwähnt ist</i> , (LS1/2) | nak Gram |
| (2) | Wie <i>vorher</i> angedeutet, (LS2/2) | ak |
| (3) | ..., wie <i>vorher</i> in den Beispielen gezeigt wurde, (LS3/2) | ak |
| (4) | Wie bereits mehrmals <i>erwähnt, diskutiert</i> , gibt es (LS4/2) | ak/gw |

Die Einsetzung wird von den Ratern zwar als angemessen bewertet, ist aber im ExpKo nicht vorzufinden. „Vorher“ bezieht sich eher auf zeitliche Vorgänge, während die Texte bei der Strukturierung als räumliche Konzepte gesehen werden. Die Experten verwenden in diesem Fall das Adverb *zuvor* (vgl. Anhang, S. 23f.: I/21; II/51; III/59, 60, 68). In den Lückensätzen mit einer verbalen Lücke (1, 4) entscheidet sich TN19 für das domänen- und kontextadäquate Verb *erwähnen*, wählt jedoch zunächst (1) eine unangemessene grammatische Realisierungsform. Auf der Grundlage gelungener Formulierungen eines schriftlichen Textes (T4) und einer angemessenen Lückentexteinsetzung kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Erwerbsprozess von Formulierungsmustern dieser Kategorie als abgeschlossen zu betrachten ist. Es kann resümierend festgehalten werden, dass TN19 ein für diese Kategorie adäquates Muster kennt und es nach dem Vorbild aus einem wissenschaftlichen Ratgeber domänentypisch realisieren und kontextualisieren kann (Transformation).

8.6.7 Lückentext

Im Folgenden geht es um den Vergleich der Ergebnisse der bereits analysierten Kategorie „Ablauf beschreiben“, der Unterkategorien „Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen“, „Erläuterung des Vorhabens“ und „Ankündigung der Arbeitsschritte“ aus der freien Textproduktion mit dem entsprechenden Teil der Lückentextergebnisse (LT). Wenn man die Anzahl akzeptabler Einsetzungen aus der folgenden Tabelle in Form einer Grafik darstellen würde, so würde der Verlauf des Graphen die Form einer U-Kurve annehmen. D.h. nach einem hundertprozentig positiven Ergebnis des ersten Lückentextes gibt es bei dem zweiten Lückentext einen Abfall um ein Drittel und bei dem dritten um die Hälfte erfolgreicher Einsetzungen bis es im vierten Lückentext zu einer allmählichen Steigerung kommt. Bei dem ersten Lückentext ist die Probandin bereits in der Lage, die Lücken wissenschaftstypisch auszufüllen, ohne diese TOA in eigenen Texten zu verwenden. Hingewiesen sei auf die konstruierte Komplexitäts- bzw. Schwierigkeitssteigerung in den Lückentexten, die hier das Ergebnis beeinflussen könnte.

	Lücken	Angaben	ak	gw	nak Gram	nak Sem	nak Idiom	nicht ausg.	Min
LT1	6	6	6 100 %	-	-	-	-	-	21
LT2	7	9	6 67 %	-	1	2	-	1	22
LT3	8	11	6 55 %	1	4	-	-	-	25
LT4	8	8	5 63 %	2	1	-	-	1	30
ak – akzeptabel gw – grenzwertig		nak Gram – grammatisch nicht akzeptabel nak Sem – semantisch nicht akzeptabel nak Idiom – idiomatisch nicht akzeptabel			nicht ausg. – nicht ausgefüllt Min – Minuten				

Tabelle 24: Lückentextergebnisse von TN19 (Teil I)

Darüber hinaus ist hier anzumerken, dass bei dem ersten Lückentext nur eine Einsetzung pro Lücke angegeben wurde, während in den drei übrigen Erhebungen bei mindestens einer Lücke mehrere Varianten vorzufinden waren. Bei dem Lückentext mit den wenigsten akzeptablen Einsetzungen (LT3) wurden die ersten beiden Lücken insgesamt mit vier Einsetzungen unangemessen ausgefüllt. Die betroffene Formulierung stammte aus der Kategorie „Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen“ und hatte als Intention die Zielsetzung des Artikels:

Es ist *anhand* dieses Artikels, Möglichkeiten des Einsatzes von Sprachkorpora im fremdsprachlichen Phonetikunterricht *gezeigt, analysiert, diskutiert.* (LT3/1-2)

Hier können einige Parallelen zur freien Textproduktion der Probandin festgestellt werden: Zum Zeitpunkt der dritten Lückentexterhebung¹⁸⁵ verfügte TN19 über keine Kenntnisse über die Struktur einer Einleitung und darunter über die Notwendigkeit der Zielbenennung des Textes in einer Einleitung (vgl. AG/35). Zwei andere Lücken, die ohne Einsetzung blieben (LT2/6; LT4/7), betreffen zum einen das paradeiktische Element *im Anschluss* und zum anderen das Handlungsverb *widmen*. Beide kommen in den Texten der Probandin nicht vor.

8.6.8 Überleitungen und Anknüpfungen

Zu den hier zu analysierenden Unterkategorien „Betonen“ und „Ergänzen“ konnten keine Ausdrücke in den Texten der Probandin identifiziert werden. Im Folgenden werden ausschließlich die Lückentextergebnisse dieser Kategorien analysiert.

¹⁸⁵ 03.05.2010.

8.6.8.1 Betonen

Sowohl die Einsetzung im ersten Lückentext (1) als auch die im letzten (4) weisen eine grammatische Restriktion auf. Es handelt sich dabei um seltene Realisierungsformen¹⁸⁶: eine elliptische Konstruktion mit dem finiten Verb *verdienen* und *zu*-Infinitiv (1) sowie eine Konjunktiv I-Konstruktion (4). Die gebräuchlichsten grammatischen Realisierungsformen (2, 3) werden sowohl grammatisch als auch semantisch angemessen vervollständigt:

- | | | |
|-----|--|----------|
| (1) | Es verdient <i>entscheidend</i> zu werden, dass ... (LS1/4) | nak Gram |
| (2) | Zu <i>betonen</i> ist, dass ... (LS2/4) | ak |
| (3) | Besonders <i>wichtig</i> sind folgende Aspekte ... (LS3/4) | ak |
| (4) | Auch hier sei noch einmal darauf <i>zu achten</i> , dass ... (LS4/4) | nak Gram |

8.6.8.2 Ergänzen

Die Lücken dieser Kategorie wurden von der Probandin domänentypisch ausgefüllt:

- | | | |
|-----|---|----|
| (1) | An dieser Stelle ist <i>hinzuzufügen</i> , dass ... (LS1/3) | ak |
| (2) | In diesem Zusammenhang ist noch <i>zu erwähnen</i> , dass ... (LS2/3) | ak |
| (3) | Noch eine <i>Anmerkung</i> : (LS3/3) | ak |
| (4) | <i>Hinzu</i> kommt, dass ... (LS4/3) | ak |

Anzumerken ist, dass drei von vier Einsetzungen mit den ursprünglichen Formulierungen in den Originaltexten übereinstimmen.

8.6.9 Verständnissicherung

8.6.9.1 Paraphrasieren

Ausdrücke, die auf das Paraphrasieren folgender Inhalte hinweisen, wurden in den Texten von TN19 nicht verwendet. Die dieser TOA-Kategorie entsprechende Lücke im ersten Lückentext (LS1/5), die die sprachliche Formel „mit anderen Worten“ vorsah, wurde zunächst nicht ausgefüllt. In den beiden folgenden Texten versuchte die Probandin die Ausdrücke gemäß der geforderten Intention zu konstruieren und kam dabei zu folgenden zum Teil defektiven Formulierungen:

- | | | |
|-----|---|--------------|
| (1) | Oder <i>in einer anderen Form</i> , <i>anders</i> formuliert: (LS2/5) | nak Idiom/ak |
| (2) | Es geht, kurz <i>zusammenfassend</i> , um die Fragen: (LS3/5) | nak Gram |

Die anfangs nicht adäquat realisierte Formel „mit anderen Worten“ wurde erst im letzten Lückentext (LS4/5) angemessen vervollständigt.

¹⁸⁶ S. Anhang, S. 24ff.

8.6.9.2 Zusammenfassen

Der Kategorie „Zusammenfassen“ wurden zwei Ausdrücke aus den Berichten (T2, T3) von TN19 zugewiesen. Das Lexem *zusammenfassend* bildet in den beiden Ausdrücken keinen Bestandteil einer sprachlichen Formel, wie es im ExpKo der Fall ist (vgl. Anhang, S. 41ff.). TN19 verwendet es in der adverbialen Funktion im Vorfeld des Satzes:

- (1) Zusammenfassend waren die Schwerpunkte im Grundstudium auch Grammatik und Wortschatz. (24/T2/23)
- (2) Zusammenfassend war die Atmosphäre der Präsentation relativ gut ... (25/T3/17)

Die Partizip-I-Form habe die Probandin im einleitenden Seminar zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken im ersten Semester ihres Masterstudiums als ein Ausdruck gelernt (vgl. RG2/5). In den Lückentexten wird sowohl diese Partizipform als auch Partizip II des Verbs *zusammenfassen* in der adverbialen Funktion angemessen eingesetzt (1, 3). Bei der Realisierung durch eine Passivalternative mit „bleiben + zu-Infinitiv“ bietet TN19 eine defektive konstruierende Formulierung (2), die vor allem semantisch als konfus erscheint.

- | | | |
|-----|--|---------|
| (1) | <i>Zusammenfassend</i> kann gesagt werden, dass (LS1/6) | ak |
| (2) | Es bleibt <i>im Zusammenhang</i> , dass (LS2/6) | nak Sem |
| (3) | <i>Zusammengefasst</i> lässt sich festhalten, dass (LS3/6) | ak |
| (4) | Insgesamt ist <i>festzustellen</i> , dass | ak |

Die Formulierung im letzten Lückentext, die auch durch eine Passivalternative mit „sein + zu-Infinitiv“ zu realisieren ist, wird dagegen von TN19 domänenadäquat ergänzt.

8.6.10 Metakommunikation

In der Kategorie „Metakommunikation“ wurde neben zahlreichen Meinungsausdrücken ein Ausdruck festgestellt, der sich in seiner Intention auf die Themenbegrenzung eines Textes bezieht. Die Lückentextergebnisse dieser Kategorie zeigen, dass die in wissenschaftlichen Texten verbreiteten formelhaften Rechtfertigungs- oder Demutstopoi wie „keinen Anspruch auf die Vollständigkeit erheben“ oder „den Rahmen sprengen“ der Probandin nicht bekannt sind. Eigene Konstruktionsversuche dieser Kategorie sind grammatisch (LS1/7, LS2/7) oder semantisch (LS3/7) restringiert. Die entsprechende Lücke im letzten Lückentext (LS4/7), die auch einigen nicht muttersprachlichen Ratern in der Pilotierungsphase Schwierigkeiten bereitete, bleibt unausgefüllt (vgl. Anhang, S. 117).

8.6.10.1 Zur Textstruktur

Wie bereits angekündigt, wurde dieser Kategorie nur ein Ausdruck aus den Texten von TN19 zugewiesen:

- (1) Ich beschränke mich hier nur auf die Authentizität. (26/T4/30)

Die Formulierung wurde von TN19 einem wissenschaftlichen Ratgeber entnommen (vgl. RG3/91) und angemessen reproduziert. Der Ausdruck ist als eine reine Ankündigung zu bewerten (vgl. Pohl 2007a: 391f.). D.h. eine für diese Kategorie typische, wenn nicht sogar unabdingbare Begründung der thematischen Einschränkung ist hier nicht vorhanden. Das retrospektive Gespräch zeigt, dass der Probandin die Begründungsbedingung solcher Handlungen nicht bekannt ist (RG3/95-97).

8.6.10.2 Meinungsausdruck

Der Ausdruck „meiner Meinung nach“ wurde von der Probandin insgesamt viermal verwendet:

- (1) Meiner Meinung nach wäre das erste Beispiel auch eine gute Möglichkeit ... (29/T1/23)
- (2) Meiner Meinung nach gibt es in den Aufgaben ... kaum große Unterschiede. (32/T4/10)
- (3) Meiner Meinung nach könnte der Distraktor ... ersetzt werden. (33/T4/31)
- (4) Meiner Meinung nach soll die Form ... verändert werden. (34/T4/59)

Dabei glaubt TN19 eine Anweisung der Dozentin aus dem Seminar „Wissenschaftliches Arbeiten“ zu befolgen:

I: [...] und dann sagen sie *meiner meinung nach wäre das erste beispiel* dieses meiner meinung nach gebrauchen sie es oft? (--) in den wissenschaftlichen texten,

TN19: ja; ich glaube schon.

I: mhm; in dieser form ne, meiner meinung nach

TN19: ja=genau; und frau X hat auch betont das was sie selbst geschrieben haben müssen sie unbedingt markieren so=s' in dieser form (RG1/24-27)

Ontogenetisch betrachtet gehört die Formel „meiner Meinung nach“ (vgl. Steinhoff 2007: 242f.) an den Anfang der wissenschaftlichen Textkompetenzentwicklung, da diese Formel den Studienanfängern bereits aus anderen Kommunikationsbereichen bekannt ist und daraus auf die Domäne Wissenschaft transponiert wird. Die Stagnierung der Entwicklung in dieser Kategorie kann mit dem bereits erwähnten Hinweis der Dozentin in Verbindung gebracht werden. Es ist zu vermuten, dass die Probandin angesichts ihres Novizenstatus` und ihrer kulturellen Tradition sich nicht traut, das von einer Lehrperson Gesagte in irgendeiner Weise anzuzweifeln bzw. abzuändern. Ein anderes Beispiel für diese Vermutung wäre ein Ausdruck aus der Kategorie „Datenintegration – Intertextualität“, dass nach der Empfehlung der gleichen Dozentin in einem Text zweimal integriert und auf einen weiteren Text übertragen wurde: „Wenn nicht anders gekennzeichnet, stütze ich mich in meiner Darstellung in diesem Kapitel auf ...“ (T1/5, 45; T4/7). Bei der Analyse

der Positionierung und Kontextualisierung des Meinungsausdrucks fällt auf, dass damit zwar eine persönliche Meinung und nicht eigene Erfahrung markiert wird, jedoch ist diese Meinung häufig mit einer Art Schlussfolgerung aus der vorangegangenen Diskussion gleichzusetzen. D. h. an dieser Stelle wäre die Verwendung von TOA der Kategorien „Schlüsse ziehen“ und „Zusammenfassen“ zu erwarten.

In den beiden Berichten (T2, T3) wurden zwei andere Meinungsausdrücke identifiziert: „ich glaube, dass“ sowie „wir waren der Meinung“:

- (5) Ich glaube, dass ich beim zweiten Mal schon Fortschritte gemacht habe. (30/T2/98)
- (6) Wir waren der Meinung, dass die Videokonferenz zur Zeit wegen ... nicht verbreitet im DaF-Unterricht verwendet würde. (31/T3/39)

Hier wurden die beiden Formulierungen im Rahmen der Beschreibung persönlicher Lehr- und Lernerfahrungen verwendet, was allerdings bei der Textsorte „Bericht“, insbesondere „Praktikumsbericht“ erlaubt und erwünscht war.

8.6.11 Zusammenfassung TN19

TN19 wurde mit den Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens erstmalig im Rahmen ihres Masterstudium DaFZ konfrontiert. Ihre Zweifel an der Wissenschaftlichkeit und sprachlichen Angemessenheit des ersten Textes sowie ihre Aussage bezüglich des „Chunks-Mangels“ (RG1/81) lassen den Schluss zu, dass die Probandin zu Beginn der Untersuchung ein gewisses Verständnis für die andersartige Beschaffenheit der AWS im Vergleich zur Alltagssprache entwickeln konnte. Aufgrund dieses Erkenntnisses konnte TN19 die Mängel eigener Texte im Bereich der Textorganisation feststellen und ihre Beseitigung anstreben. Während der erste Text ein „Vorwort-als-Einleitung“ und einige TOA der Kategorien „Datenintegration“ und „Intertextualität“ enthält, konnten in den beiden Berichten einige TOA der Kategorien „Ankündigung der Arbeitsschritte“ und „Rückverweise“ identifiziert werden. Der letzte Text der Probandin (T4) ist durch eine deutliche quantitative und qualitative Spektrumserweiterung der TOA zu charakterisieren. Beinahe 80 % der identifizierten Ausdrücke stammen aus diesem Text (T4). Er verfügt sowohl über eine domänenadäquate Einleitung mit entsprechenden TOA als auch über weitere TOA in leserführender Funktion zwischen einzelnen Textteilen bzw. Kapiteln. TN19 verhielt sich hier imitativ, stützte sich dabei auf einen wissenschaftlichen Ratgeber und darin enthaltene Formulierungsvorgaben. Abgesehen von einigen Kollokationsfehlern und Registerverstößen kann die Kontextualisierung der übernommenen Ausdrücke insgesamt als gelungen bewertet werden. In den Kategorien „Überleitungen und Anknüpfungen“ sowie „Verständnissicherung“, darunter „Paraphrasieren“, die i.d.R. nicht

in Ratgebern aufgeführt werden, konnten auch im letzten Text von TN19 keine Ausdrücke festgestellt werden. Angesichts des deutlich erkennbaren Fortschrittes in einem Text kann jedoch keine Prognose hinsichtlich des Erwerbs betroffener TOA aufgestellt werden. Es kann allerdings vermutet werden, dass nach einer erfolgreichen Imitation in einigen Ausdruckskategorien gewisse Muster als wissenschaftlich markiert und in den eigenen wissenschaftlichen Sprachgebrauch transformiert werden. Bei den Lückentextergebnissen der in der freien Produktion nicht oder nicht domänentypisch realisierten Ausdruckskategorien „Ergänzen“, „Zusammenfassen“ und „Paraphrasieren“ deutete sich zum Ende der Untersuchung eine ähnliche Tendenz zum angemessenen wissenschaftstypischen Gebrauch an.

8.7 Fallstudie TN20

8.7.1 Sprachlernbiographie

Die 28-jährige TN20 kommt aus Zypern und ist im griechischsprachigen Süden der Insel aufgewachsen. Ihre erste Sprache ist Zypriotisch, ein Dialekt des Neugriechischen, das nur in einer mündlichen Form existiert. Die zweite Sprache, die sie im Alter von 4 Jahren zu erwerben begann, ist Griechisch, die Schul- und Amtssprache der Region. Da Zypern bis 1960 eine britische Kolonie war, genießt das Englische immer noch, besonders als Bildungs- und Verkehrssprache ein hohes Ansehen. Mit 8 Jahren begann die Probandin mit dem Erlernen ihrer ersten Fremdsprache Englisch in der Schule. Sie hat sich stets bemüht, ihr Englisch zu perfektionieren, z.B. indem sie parallel Privatunterrichtsstunden nahm. TN20 selbst empfindet das Englische nicht als ihre erste Fremd- sondern als ihre „Drittssprache“ (T4/9). Bei der Selbsteinschätzung der englischen Sprachkompetenz gibt sich die Probandin jedoch auf einer Skala von 1 (sehr hoch, fast muttersprachlich) bis 5 (sehr niedrig, Anfänger) die Note 2. Im Alter von 15 Jahren kam Französisch als Wahlpflichtfach hinzu. Trotz der vierjährigen Ausbildung schätzt sie ihre Kenntnisse in der zweiten Fremdsprache als sehr gering ein (mit einer 5), sie kann im Französischen „nur lesen und einfache Sätze bilden“ (T4/11). Mit 16 begann sie mit dem Lernen der dritten Fremdsprache Deutsch. Beim Deutschlernen hatte TN20 mehr Erfolg als beim Französischlernen und die Vorliebe für diese Sprache motivierte sie zum Studium der Deutschen Sprache und Philologie an der Aristoteles Universität Thessaloniki. Die Studienvoraussetzung war eine Aufnahmeprüfung, orientiert am Sprachniveau A2 des GER,¹⁸⁷ das schon am Anfang des Studiums auf C1-Niveau steigen sollte. Das Bachelor-Studium dauerte 4 Jahre, währenddessen wurden auch Englisch (4 Semester lang) und Niederländisch (3 Semester lang) als Wahlpflichtfächer unterrichtet. Zwei Jahre nach dem Abschluss hatte TN20 ihren ersten Kontakt mit dem Zielsprachenland. Nach dem zweimonatigen Sprachkurs „Deutsch für Ausländer“ bestand sie erfolgreich die DSH-Prüfung, ein Jahr später folgte das TestDaF-Zeugnis. Im Anschluss an ihren Bachelor-Abschluss unterrichtete TN20 schon selbst verschiedene Deutschkurse auf A1-A2 Niveau an zwei verschiedenen Sprachinstituten im Heimatland. Nach einer fünfjährigen Lehrtätigkeit kam der Wunsch nach Kenntniserweiterung, sowohl in der Sprache selbst als auch in der Didaktik, der sie zum Masterstudium DaFZ in Kassel im Wintersemester 2008/2009 führte. Ihre Sprachkompetenz im Deutschen schätzt die Probandin zu Beginn

¹⁸⁷ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen www.europaeischer-referenzrahmen.de (Zugriff Januar 2013).

der Studie auf einer Skala von 1 (sehr hoch, fast muttersprachlich) bis 5 (sehr niedrig, Anfänger) mit einer 3 ein.

8.7.2 Schreibbiographie

Während ihres Bachelor-Studiums im Heimatland konnte TN20 schon einige Erfahrungen im akademischen Schreiben sammeln. In ihrer Muttersprache hat sie nur zwei Textsorten realisiert: Vorlesungsmitschrift und Referatsausarbeitung. Laut Fragebogenangaben wurden im Heimatland relativ viele unterschiedliche Textsorten auf Deutsch geschrieben: Klausur, Protokoll, Bericht, Referatsausarbeitung, Hausarbeit sowie eine Abschlussarbeit, wobei die letzte in Form eines Praktikumsberichts mit einem Umfang von 10 Seiten verfasst wurde. Zu Beginn der Untersuchung gab die Teilnehmerin an, in ihrem Materstudium in Kassel eine Vorlesungsmitschrift, eine Klausur, ein Protokoll sowie eine Referatsausarbeitung geschrieben zu haben. Sie war auch die erste Teilnehmerin, die ihren Text zu Untersuchungs Zwecken am 14.09.2009 zur Verfügung stellte. Drei weitere Texte folgten ein halbes Jahr später, im Abstand von etwa zwei Monaten. Bemerkenswert ist hier, dass alle vier Texte unterschiedliche Textsorte repräsentieren und somit ein breites Spektrum an akademischen schriftlichen Texten abdecken. Die folgende Tabelle gibt einen genauen Überblick über das Datenset von TN20.

Schriftlicher Text	Textumfang	Datum der Bereitstellung	Datum des retrospektiven Gesprächs
T1 Hausarbeit	15 Seiten	14.09.09	06.10.09
T2 Referatsausarbeitung	10 Seiten	25.05.10	27.05.10
T3 Bericht	14 Seiten	15.07.10	22.07.10
T4 Praktikumsbericht	15 Seiten	05.09.10	09.09.10

Tabelle 25: Datenset von TN20

8.7.3 Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie

TN20 lässt sich als eine sehr offene und selbstbewusste Studentin beschreiben. Sie verfügt über Lernerfahrung in sechs verschiedenen Fremdsprachen und über eine fünfjährige Lehrerfahrung im Deutschen auf den Niveaus A1/A2. Ihr souveränes Auftreten während der Gespräche hat sie m. E. ihrer Lehrerfahrung bzw. der Erfahrung im langjährigen Umgang mit Studierenden und Kollegen zu verdanken. Als älteste und erfahrenste unter den Probandinnen geht sie mit der Untersuchungssituation sehr offen um: Auf Vorschlag von TN20 finden die drei letzten Retrospektionen bei ihr zu Hause statt. Auch ihre E-Mails sind offen und direkt formuliert, sie ist sich ihrer Schwächen in der deutschen Sprache

bewusst und möchte bei jeder passenden Gelegenheit korrigiert werden. Mit den Korrekturvorschlägen in ihren Texten geht sie sorgfältig um, indem sie sie alle nachzuvollziehen versucht, bei Unstimmigkeiten nachfragt und stets Verbesserungsvorschläge ihrerseits einbringt. Auffällig ist bei sprachlichen, insbesondere bei lexikalischen Schwierigkeiten, der häufige Rückgriff sowohl auf das Griechische als auch auf das Englische. Das *Code Switching*¹⁸⁸ wird als Strategie bei Nichtverfügbarkeit eines lexikalischen Ausdrucks beim Sprechen oder aber auch als Formulierungsstrategie beim Schreiben eingesetzt. Diese und weitere von TN20 beim Gebrauch und Aneignen von TOA angewendete Strategien bilden den Gegenstand der folgenden Ausführungen.

8.7.4 Strategien¹⁸⁹

Wie der Sprachlernbiographie zu entnehmen ist, lernt TN20 die deutsche Sprache seit ca. zehn Jahren. Ihren ersten Sprachkontakt mit der Zielsprache hatte sie erst in der Adoleszenz im Rahmen ihres Germanistikstudiums an der Universität. Obwohl TN20 über fünf Jahre Lehrerfahrung verfügt, schätzt sie ihre Sprachkompetenz im Deutschen mit einer 3 ein. Dies könnte mit dem niedrigen Sprachniveau der unterrichteten Gruppen oder aber mit der Dominanz der ersten Fremdsprache Englisch zusammenhängen. Auf Zypern genießt das Englische als Bildungssprache ein hohes Ansehen. TN20 verfügt über eine höhere Sprachkompetenz im Englischen als im Deutschen. Dies ist wahrscheinlich der Grund für die meist angewendete Formulierungsstrategie von TN20 – die Übertragung von sprachlichen Einheiten aus einer stärkeren Fremdsprache sowie aus der Muttersprache (vgl. prozeduraler Transfer Edmondson 2001: 145).

Die Erfahrung im akademischen Schreiben ist sowohl in der Muttersprache als auch im Englischen als sehr gering einzuschätzen, die meisten akademischen Texte wurden im Bachelor-Studium auf Deutsch verfasst. Man kann jedoch davon ausgehen, dass weder die Textsorten und die damit verbundene Konventionen noch die Traditionen der griechischen Germanistik mit denen an einer deutschen Universität deckungsgleich sind. Als Beispiel dafür kann die Bachelor-Arbeit hinzugezogen werden, die in Form eines Praktikumsberichts verfasst wurde und einen Umfang von zehn Seiten hat.

¹⁸⁸ Unter *Code Switching* wird nach Auer (1981: 127) „die Verwendung von mehr als einer sprachlichen Varietät durch eine Gruppe von mehreren Sprechern innerhalb derselben Konversation“ verstanden.

¹⁸⁹ Erläuterung zum Lesen der Tabelle S. 264.

	Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
RG1	<p>- Schreibhilfen (9) Hinweis auf eine Webseite zum wiss. Schreiben</p> <p>- Lesen von allg. Literatur (36) markiert Ausdrücke beim Lesen</p>	<p>- Studium in D-d/Kurs/- Schreibhilfen (7) „In der vorliegenden Arbeit möchte ich das Thema ... darstellen.“ „Mit dieser Arbeit möchte ich (Wichtigkeit)... beweisen“ - wiss. Literatur/- Studium in D-d/Kurs (15) „Im ersten Kapitel...im zweiten ... und im letzten...“ - wiss. Ratgeber/- gespr. Sprache (18) „kurz gesagt“ - Übertragung aus L1 (20) „Wie schon im ersten Kapitel gesagt wurde, ...“ „Mit anderen Worten“ (28) - wiss. Ratgeber (32) „Hierbei muss Folgendes betont werden: ...“ - Übertragung aus L1/- wiss. Ratgeber (44) „Hier ergibt sich jedoch die folgende Frage“ - Übertragung aus L1 (50-54) „Aus dem Vorstehenden leitet sich der Schluss ab, dass“ - wiss. Ratgeber (56)/ - Differenzierung (58) „Zusammengefasst lässt sich sagen, dass ...“ - Studium in D-d/Kurs (5)/ - Differenzierung (9) „Mit dieser Arbeit möchten wir das Thema ... präsentieren“ - Übertragung aus L1 (21-25) „mit dieser Arbeit ...“ - Übertragung aus L2 (75-82)/Schreibhilfen „Bei diesem Punkt ergibt sich aber die folgende Frage“</p>	<p>Übertragung L1, Wörterbuch (28)</p> <p>überprüft den Ausdruck durch die Liste (44)</p>	<p>Kontextualisierung nach Sem Kollokation</p> <p>Register</p> <p>nicht funktional</p> <p>Planungsscheckliste vs. Formulierungsliste</p> <p>Interferenz</p>	<p>Problem mit dem Deutschen → denken in L1 (20) spontane Gedanken kommen auf Griechisch (24)</p> <p>„die Gedanken sind immer auf Griechisch“ (44)</p> <p>lexikalische Übertragungen aus L1 (147, 159)</p>
RG2	<p>schreibt Ausdrücke mit Ausbaustellen, füllt sie zu einem späteren Zeitpunkt aus (35)</p>				

	Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
<p>unterstreicht zahlreiche Ausdrücke beim Lesen der allg. Literatur (117)</p> <p>- Lesen eines Romans (111) z. B. „Ich habe (jmdn.) ... für ... gehalten“.</p>	<p>- irgendwo gesehen (103-108) „Dafür habe ich ein Beispiel von ...“</p> <p>- AWS (129) „wie schon gesehen (gesagt, erzählt)“</p> <p>- selbst. Formulierung (133)/- Übertragung aus L1 (141) „Folglich werden ... einige Beispiele präsentiert“</p> <p>- irgendwo gesehen/ - Übertragung aus L1 (159) „kurz gesagt“</p> <p>- selbst. Formulierung (165) „Wie ich auf der Seite ... kurz darüber gesprochen habe“</p>	<p>fragt eine bilinguale Freundin nach der Richtigkeit der Ausdrücke (89-99)</p>	<p>Register Interferenz Folglich = im Folgenden</p> <p>Register</p>		
<p>RG3</p>	<p>- Studium in D-d/Kurs/ - Schreibhilfen(5) „In diesem Bericht möchten wir das Thema ... präsentieren.“</p> <p>- Übertragung aus der L2?/- irgendwo gesehen/ - gespr. Sprache (13-15) „Zunächst ein paar Worte für den Begriff ...“</p> <p>- selbst. Formulierung (67-72) „Anschließend wird eine Evaluation über das ganze Seminar zusammengefasst.“</p> <p>- Übertragung aus L1 (93-95) „kurz gesagt d.h. ...“</p> <p>- selbst. Formulierung (105)/- Übertragung aus der L2 (109, 116-118) „In diesem Punkt wird ... anhand des Modells ... inhaltlich analysiert.“</p>		<p>Register</p> <p>Kollokation</p> <p>Kollokation</p>		

Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
	<ul style="list-style-type: none"> - automatisiert (127-129) „sehr erwähnenswert ist die Tatsache“; „kurz gesagt“; „mit anderen Worten“ - automatisiert (158-161) „Ich möchte auch hinzufügen, dass ... hier möchte ich noch sagen, dass...“ - Differenzierung (177) „Zunächst muss ich erwähnen, dass ...“ - gespr. Sprache (181) „*alles im allen“ - Übertragung aus der L2 (193) „Im Folgenden wird auf die Selbstreflexion *eingehen“ - Differenzierung (215-219) „Beim zweiten Punkt wird unsere eigene Reflexion unsere eigene Evaluierung über ... dargeboten.“ - irgendwo gesehen/- gespr. Sprache (227) „Die Fragen und ihre Antworten werden folgendermaßen aufgelistet.“ - Übertragung aus L1/L2 (233, 239/267) „Nach vielem Nachdenken über ... haben wir ... daraus die folgenden Schlussfolgerungen gezogen“; „Wie schon man schlussfolgern könnte, ...“ (could be) 		<p>„sehr“ Register</p> <p>Register</p> <p>Form</p>	<p>„typisch griechisch“ (239)</p>
RG4	<ul style="list-style-type: none"> - AWS (7) „Im zweiten Kapitel werde ich auf die Darstellung der Lerngruppe und ... eingehen“ - Übertragung aus der L2 (15) „Im dritten spreche ich meine eigene Unterrichtsversuche an, wo ich im vierten Kapitel mit 		<p>Register</p> <p>Interferenz</p> <p>Kollokation</p>	

Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
	<p>meinen zusammenfassenden Gedanken über die Praktikumsverföhrung schlieÙe.“</p> <ul style="list-style-type: none"> - selbst. Formulierung (39-41) „Zunächst muss ich erwöhnen, dass ...“ - automatisiert (45-55) „Sehr erwöhnenwert ist die Tatsache; ich muss hier unbedingt erwöhnen, ...“ - selbst. Formulierung „Anhand von diesem Unterrichtsbeobachtungsaspekt kann der Beobachtende feststellen, ...“ - Übertragung aus der L2 (87-93) „Der *forliegende Unterrichtsversuch wird in Details beschrieben werden weil, ...“ - Übertragung aus L1/ - automatisiert (121-123/125) „Hier muss ich unbedingt erwöhnen, ...“ „Zum Schluss möchte ich noch erwöhnen dass, ...“ - Differenzierung (125) „es mangelt an Vielfältigkeit“ - automatisiert (11) - Schreibhilfen (33-35) - Studium im Heimatland/Kurs (65) - Übertragung aus L1/L2 (96-97) 		<p>„sehr“, „unbedingt“ Register</p> <p>Interferenz „following“</p> <p>Register Interferenz</p> <p>„unbedingt“ – aus L1 (121)</p>	
AG merkt sich die Ausdrücke aus der gespr. Sprache (z. B. TV) (37)		Überprüfung mithilfe der Wörterbücher (13) „Eurolingo“-Onlinewörterbuch (55-63)	Interferenzen aus L1 und L2 (11) Probleme mit der Verwendung der Ausdrücke (23)	

Tabelle 26: Strategieanwendung TN20

Festzuhalten ist, dass sowohl in der Muttersprache (L1) als auch in der Fremdsprache (L2, L3) TN20 die nötige Praxis im Verfassen akademischer Textsorten fehlt. TN20 ist sich ihrer Schwächen im Deutschen bewusst, sie ist beim Formulieren auf sprachliche Bausteine angewiesen, die sie aus der Sprache zu transferieren versucht, in der sie über diese verfügt.

Die Problematik der Übertragung muttersprachlicher oder fremdsprachlicher Strukturen auf das Deutsche wird von TN20 wahrgenommen:

TN20: [...] es kommen immer wieder neue ausdrücke ausdrücke äh::: die man nicht kennt; (--) wie man auf deutsch auf diese ((schnalzt mit der zunge) ja für mich ist meine (---) zweite fremdsprache (--) formulieren kann. und es´ deswegen gibt es diese inter=interferenzfehler [I: mhm] vom griechischen und vom englischen, (2.0) ja;
(AG/11)

Sie versucht der Interferenz entgegen zu wirken, indem sie nach Entsprechungen in der deutschen wissenschaftlichen aber auch allgemeinen Literatur sucht. Generell liegt ihre Aufmerksamkeit beim Lesen unterschiedlicher deutschsprachiger Quellen auf der Form sprachlicher Einheiten. Markieren von unbekanntem bzw. interessanten Ausdrücken während des Lesens stellt eine durchgängig angewendete Planungsstrategie dar. Die Ausdrücke werden vorwiegend mit einem Bleistift unterstrichen oder mit Markern farbig hervorgehoben, niedergeschrieben werden sie dagegen selten (RG1/36; RG2/117). TN20 versucht auf die festen Ausdrücke sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation zu achten. D.h. sie übernimmt die Ausdrücke sowohl aus den Massenmedien (Zeitung, TV) und aus der Belletristik als auch aus wissenschaftlichen Quellen. Diese Strategie führt häufig zu Registerverstößen, da die Quellen der Imitation mündliche bzw. umgangssprachliche Kommunikation enthalten. Dies deutet auch darauf hin, dass das Konzept der AWS und seine wesentlichen Elemente TN20 nicht hinreichend bekannt sind.

Der Umgang mit den in der Literatur und in Massenmedien identifizierten Ausdrücken scheint unorganisiert zu sein, es mangelt an klarer Struktur. Beim Formulieren kann sich TN20 häufig nicht erinnern, wo genau der Ausdruck gesichtet bzw. notiert wurde und muss an mehreren Stellen suchen, was freilich Zeitverlust und Unterbrechung des Schreibprozesses bedeutet. Aus diesem Grund verlässt sie sich oft auf ihr Sprachgefühl und überträgt Ausdrücke aus der Muttersprache bzw. der Fremdsprache Englisch, ohne ihre Angemessenheit zu überprüfen (RG3/13-15).

Als einzige Probandin der Untersuchung macht sie Gebrauch von einem wissenschaftlichen Ratgeber, den sie auf Empfehlung einer Dozentin angeschafft hat (AG/75-77). Zum anderen greift sie häufig auf ein Oberstufenlehrbuch – „Trainings- und Übungsbuch von Vortrag und Aufsatz in der Oberstufe“ (RG1/18) zurück. Sie orientiert

sich beim Formulieren an den dort vorhandenen Ausdruckslisten, formuliert sehr nah an den Vorlagen oder stützt sich dabei, wie bereits gezeigt, auf ihre Muttersprache oder ihre erste Fremdsprache Englisch. Bei dem Versuch einer selbstständigen Formulierung in der zweiten Arbeit „Wie ich auf der Seite ... kurz darüber gesprochen habe, ...“ (RG2/165) bleibt sie in dem ihr vertrauten Register der Umgangssprache. Die meisten der selbstständig verfassten Ausdrücke enthalten Direktübertragungen aus dem Englischen, wobei TN20 sich dieser Tatsache zunächst nicht bewusst ist: „in/bei diesem Punkt“ statt „an dieser Stelle“ (RG3/116-118); „forliegende“ aus „following“ (RG4/86-91). Die Ursachen dieser Formulierungsbrüche werden erst bei der Retrospektion identifiziert.

Einige wenige Ausdrücke werden in ihrem Gebrauch automatisiert. Die geringe Breite des automatisierten Ausdrucksspektrums thematisiert TN20 im retrospektiven Gespräch:

TN20: ja:: vielleicht es ist automatisiert; und, weil ich nicht, (---) weil ich neue wörter nicht auswendig lerne; [**I:** mhm] ich schreibe sie einfach (---) wenn ich etwas vom von einer diskussion oder vom fernseher oder von einem buch etwas mir auffällt und ich denke es ist nötig ich muss es einfach LERnen in anführungszeichen schreibe ich dieses wort auf; aber es bleibt da; [**I:** ok.] ok diese ausdruck ist automatisiert ich mache meine eigene äh:: variationen [**I:** aha;] zum schluss zunächst möchte ich er' sehr erwähnenswert aber ja; es gibt mangel äh an (2.0) an äh wie sagt man (2.5) mangel an (1.0) vielfältigkeit (RG4/125)

Sie verwendet häufig dieselben Ausdrücke, deren Form und Struktur ihr vertraut sind und die sie automatisiert hat. Nichtsdestotrotz zeigt sie im dritten und vierten Text den Wunsch nach Differenzierung und versucht die Ausdrücke formal zu nuancieren. Dabei wird häufig die grammatische Realisierung der Ausdrücke verändert (Ich-Form, Passiv und passivähnliche Konstruktionen), die präferierten Handlungsverben (*sagen, sprechen, erwähnen, betonen*) werden selten durch Synonyme ersetzt oder variiert (RG3/215-219).

8.7.4.1 Zur Rolle der Muttersprache bzw. weiterer Sprachen

Vielen ausländischen Studierenden ist die Existenz von mehr oder weniger festen Ausdrücken in der AWS nicht bewusst. Sie werden erst im Studienkontext in Deutschland mit dieser Tatsache konfrontiert. Ab diesem Moment wird die Aufmerksamkeit auf formelhafte sprachliche Ausdrücke gelenkt (vgl. Graefen 2004: 304). Bei TN20 ist es nicht anders: In den einführenden Veranstaltungen zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken werden feste Ausdrücke der AWS eingeführt sowie Formulierungslisten zur Verfügung gestellt. Da ihre wissenschaftssprachliche Kompetenz noch nicht ausreichend entwickelt ist, versucht TN20 auf die äquivalenten Formulierungen in der stärkeren Sprache (L1 und L2) zurückzugreifen, um sie anschließend in die Zielsprache zu übertragen:

TN20: [...]ich habe das ähm weil ich noch probleme mit der deutschen sprache habe es gibt mal wo wobei ich auf griechisch denken muss; [...] (RG1/20)

Bei der Übertragung stützt sie sich auf die ihr zur Verfügung stehenden Formulierungslisten, auf zweisprachige Wörterbücher (RG3/223) oder auf ihr Langzeitgedächtnis. Seltener wird eine zweisprachige Freundin nach der Angemessenheit eines Ausdrucks gefragt (RG2/89-99). D.h. ihre Formulierungstätigkeit vollzieht sich zunächst in der Muttersprache oder in der Fremdsprache mit einer höher entwickelten Kompetenz, die prätextuellen Formulierungen bzw. „Prätexte“ (Wrobel 2004) werden anschließend in die Zielsprache übertragen. Auf welche Sprache während des Prätext-Formulierens zurückgegriffen wird, entscheidet TN20 nach ihrem Sprachgefühl:

I: [...] greifst du (-) meistens auf das griechische zurück oder auf das englische? (2.5) oder mal so mal so und wann? wann die griech=das griechische wann das englische;

TN20: hmhm (2.0) ich denke mal so; (2.0) weil,

I: bald griechisch bald englisch?

TN20: es ja; es gibt ausdrücke, (2.5) die äh:: (4.0) die näher zum deutschen (---) zu deutschen¹⁹⁰ ausdrücken sind, [**I:** mhm] und das äh gegenteilig; mit ähu und das gleiche passiert auch mit griechischen ausdrücken die sehr=sehr ähnlich mit um nicht zu sagen die gleiche; mit äh: deutschen ausdrücken gibt.

(AG/97)

Rein statistisch gesehen, überwiegen die Rückgriffe auf das Griechische. Die auf der Grundlage des Griechischen formulierten Ausdrücke sind weniger fehlerbelastet als die Übertragungen aus dem Englischen. Angesichts der wahrgenommenen größeren linguistischen Distanz zwischen dem Griechischen und dem Deutschen wird die „Transferfähigkeit“ des Englischen (vgl. Edmondson/House 2011: 229) vermutlich höher als die der Muttersprache eingeschätzt. Die Ausdrücke aus der Muttersprache werden bei der Übertragung daher stärker kontrolliert. Auf die entsprechenden Beispiele wird bei der Analyse der TOA detaillierter eingegangen.

8.7.4.2 Zum Umgang mit Schreibhilfen

Wie bereits erwähnt, ist TN20 beim Verfassen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten auf Schreibhilfen unterschiedlicher Art angewiesen. Wegweisend auf diesem Gebiet sind für sie die im Masterstudium besuchten Seminare. TN20 orientiert sich an den im Seminar zur Verfügung gestellten Formulierungslisten und folgt den Vertiefungshinweisen (Internetseiten, Beschaffung der Ratgeberliteratur) der Dozenten (RG1/7-9). Sie stützt sich aber auch auf ihre eigene Lernerfahrung und erinnert sich an die Ausdrücke aus dem Studium im Heimatland (AG/65). Sie verwendet Ausdruckslisten aus anderen ihr bekannten Lehrwerken (RG1/18, 32), z. B. aus dem bereits genannten Oberstufenlehrbuch:

¹⁹⁰ Aus dem Kontext kann „zu deutschen“ als ein Versprecher interpretiert werden, gemeint sind „englische“ Ausdrücke.

TN20: ähm (---) das ist auch von diesem buch; [**I:** ok;] aber natürlich (---) der gedanke sind immer auf griechisch; ich denke auf griechisch ich weiß nicht ob es gut ist; oder nicht, aber, (1.5) um etwas gut zu schreiben und (---) dann ist es meine gedanken auf griechisch; und DA:NN äh wenn ich das äh auf deutsch oder versuche ich auf deutsch es zu übersetzen dann sage ich ah:: ich weiß wo ich diesen ausdruck richtig finden kann. es ist im buch und ((lacht)) (RG1/44)

Eine eigenständig erstellte Formulierungsliste gibt es nicht. TN20 markiert beim Lesen alle ihr auffallenden Ausdrücke, verlässt sich dabei auf ihr visuelles Gedächtnis und wenn sie sich die Ausdrücke notiert, dann macht sie es an unterschiedlichen Stellen (AG/137). Diese zunächst als kontraproduktiv erscheinende Strategie darf m. E. nicht unterschätzt werden, denn die Steuerung der Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Ausdruck sowie seine Niederschrift begünstigen das Memorieren:

TN20: ich unterstreiche sie einfach; [**I:** mhm] und ich weiß dass irgendwann in zukunft diese ausdrücke verwenden; [**I:** ja,] möchte. [**I:** ok] ich=ich=ich weiß

I: =würdest du die nochmal dann äh das buch nachlesen, oder nur die ausdrücke dir anschauen

TN20: =die ausdrücke; [**I:** aha] ich möchte:: ja; mhm (2.0) und wenn ich zum beispiel, ok das ist eine roman es handelt sich mehr um alltagssprache [**I:** mhm ja] ok das ist hochdeutsch aber trotzdem es handelt sich [**I:** ja klar;] wenn ich zum beispiel ähm (2.0)

I: etwas wissenschaftliches,

TN20: äh lese, dann unterstreiche ich wieder und dieser ausdruck *dafür habe ich ein beispiel von*, [**I:** ah,] ist von ich bin mir sicher (-) ich hab das irgendwo gesehen [**I:** ja] und einfach ((schnipser)) (RG2/117-123)

Wie der oben angeführte Interviewabschnitt zeigt, verlässt sich TN20 häufig auf ihr visuelles Gedächtnis und kann sich beim Formulieren sowohl an die Quelle als auch an die Form des Ausdrucks erinnern oder zumindest daran, den Ausdruck „irgendwo“ schon gesehen zu haben.

Wie zuvor schon erwähnt, besitzt TN20 als einzige Probandin der Untersuchung einen wissenschaftlichen Ratgeber, der nach Empfehlung einer Dozentin erworben wurde. Der Ratgeber im Taschenbuchformat enthält allgemeine Orientierungshinweise für Studienanfänger zum Lesen Schreiben und Reden während des Studiums. Formulierungshinweise bzw. Formulierungshilfen in Form von Listen oder Beispielen aus wissenschaftlichen Quellen sind im Buch nicht vorhanden. Andere wissenschaftliche Ratgeber oder die während des Abschlussgespräches gezeigten sind TN20 nicht bekannt (AG/78-81).

8.7.5 Zusammenfassung

Die bisherige Erfahrung von TN20 im akademischen Schreiben ist sowohl in der Muttersprache als auch in der ersten Fremdsprache Englisch als sehr gering einzuschätzen. Von den für das Studium relevanten Textsorten wurde in der Muttersprache nur eine Referatsausarbeitung geschrieben. Akademische Textsorten wie Bericht, Hausarbeit und Abschlussarbeit wurden im Bachelor-Studium im Heimatland ausschließlich in der

deutschen Sprache verfasst. Trotzdem spielen sowohl die Muttersprache als auch das Englische beim Formulieren von TOA in der deutschen Sprache eine zentrale Rolle. Auf der Ebene der Prätexte werden die meisten TOA, insbesondere zu Beginn der Studie, zunächst in der Muttersprache oder in der Fremdsprache mit der höher entwickelten Sprachkompetenz formuliert und anschließend in die Zielsprache übertragen. Bei der Übertragung werden Formulierungshilfen unterschiedlicher Art hinzugezogen, d.h. äquivalente Entsprechungen in der deutschen Sprache werden in Formulierungslisten, in der allgemeinen und wissenschaftlichen Literatur sowie in zweisprachigen Wörterbüchern recherchiert. TN20 ist sich ihrer Formulierungsschwächen in der Zielsprache bewusst und versucht auch außerhalb des eigentlichen Schreibprozesses, also im akademischen und auch im privaten Alltag, ihre Aufmerksamkeit auf die festen Ausdrücke zu lenken. Interessante Ausdrücke werden beim Lesen verschiedener Quellen, beim Fernsehen, Radiohören, Kommunizieren markiert bzw. schriftlich festgehalten. Zum Ende der Untersuchung werden auf diese Weise einige wenige TOA memoriert und im Gebrauch automatisiert. Die Imitation nicht wissenschaftlicher Quellen führt zu häufigen Registerverstößen. Dies weist darauf hin, dass das Konzept der AWS sowie seine sprachliche Realisierung TN20 nicht hinreichend bekannt sind.

8.7.6 TOA

8.7.6.1 Ablauf beschreiben

In den Texten von TN20 wurden zahlreiche TOA für die vier aus fünf Unterkategorien der Hauptkategorie „Ablauf beschreiben“ identifiziert. Der Unterkategorie „*Advance Organizers*“ konnten keine Ausdrücke zugewiesen werden. Im Folgenden werden die identifizierten Ausdrücke nach den in Kapitel 7.5 genannten Merkmalen analysiert.

8.7.6.1.1 Explizite Erklärung der Hauptziele und -themen

Die drei ersten schriftlichen Texte enthalten jeweils einen Ausdruck dieser Kategorie. Die TOA sind in allen drei Texten identisch positioniert, sie bilden den erste Satz (im ersten Text (T1) zwei Sätze) der jeweiligen Einleitung. Die sprachliche Realisierung der Ausdrücke bleibt zudem konstant, d.h. das Muster „Verfasser-Ich/Wir + möchte + Handlungsverb“ wird nur gering nuanciert:

- (1) In der vorliegenden Arbeit möchte ich das Thema ... darstellen. Mit dieser Arbeit möchte ich (Wichtigkeit und Notwendigkeit) ... beweisen. (1/T1/4)
- (2) Mit dieser Arbeit möchten wir das Thema ... präsentieren. (2/T2/4)
- (3) In diesem Bericht möchten wir das Thema ... präsentieren. (3/T3/2)

Das Formulierungsmuster stammt aus einer Handreichung zur Einleitung einer Masterarbeit¹⁹¹ und hat im Original die folgende Form: „Mit dieser Arbeit möchte ich die und die These beweisen.“ Im ersten Text wird der Ausdruck in enger Anlehnung an die Vorlage formuliert, anstatt des Akkusativobjektes „These“ wird von TN20 „Wichtigkeit und Notwendigkeit dieses pädagogischen Prinzips“ (T1/4) eingesetzt. Die Probandin übersieht dabei, dass die Handreichung keine Formulierungsvorlagen enthält, sondern einen Arbeitsplan initiieren soll. Aus diesem Missverständnis entsteht eine m. E. für einen wissenschaftlichen Text gewagte Formulierung mit dem Handlungsverb *beweisen*¹⁹². Im zweiten Text versucht die Verfasserin den Ausdruck zu modifizieren, indem sie Teile zweier Musterausdrücke zu einem verbindet. Dabei möchte sie den Ausdruck an eine andere Textsorte anpassen, da das Verb *beweisen* ihrer Meinung nach nicht zu einer Referatsausarbeitung passt (vgl. RG2/9). Dabei stammt der zweite Ausdruck aus der Handreichung zur Vorbereitung eines Referates. Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Alle TOA dieser Unterkategorie wurden von TN20 aus einer ihr zur Verfügung stehenden Seminarvorlage übernommen (Imitation). Die Imitationshandlung ist TN20 nicht gelungen, da die imitierte Handreichung zum Zwecke der Arbeitsplanung und nicht als Formulierungsvorlage ausgeteilt wurde. Daher wird die semantische sowie pragmatische Angemessenheit der TOA in dieser Kategorie als „grenzwertig“ bewertet.

8.7.6.1.2 Vorverweise

8.7.6.1.2.1 Erläuterung des Vorhabens

Die Ausdrücke dieser Kategorie sind in jedem der vier Texte vorhanden. In den ersten Zeilen der Einleitung erläutert TN20 nach der Themeneröffnung das jeweilige Vorhaben:

- (1) Im ersten Kapitel versuche ich ... Ereignisse nachzuweisen, die zur ... führten. Im zweiten beschäftige ich mich mit ... Im dritten und letzten Kapitel will ich die Bedeutung und den Beitrag (das Handlungsverb fehlt) (4/T1/5)
- (2) Im ersten Kapitel versuchen wir, die drei Optionen im Sprachenlernen ... nachzugehen. Im zweiten beschäftigen wir uns mit ... **Schließlich wollen wir dies und jenes nachweisen. Wir haben bestimmte Grenzen gesetzt, und zwar diese und jene. Innerhalb dieser Grenzen gehen wir nach der folgenden Methode vor ...** (5/T2/4-6)
- (3) In dieser Arbeit werden die Aktivitäten von der ... und der ... berichtet. Abschließend wird eine Evaluation über das ganze Seminar zusammengefasst. (6/T3/5-6)

¹⁹¹ Das Beispiel stammt aus der Powerpoint-Präsentation „Wissenschaftliches Arbeiten im Studium DaF“, die im Rahmen des Moduls „Wissenschaftliches Arbeiten“ gezeigt wurde.

¹⁹² Das Handlungsverb *beweisen* ist m. E. im Rahmen eines Arbeitsplanes insbesondere in den Geisteswissenschaften irreführend. Für akademische Texte wäre hier die Formulierung „eine These belegen/stützen/bestätigen/überprüfen“ angemessener gewesen.

- (4) In diesem Bericht werde ich zunächst meine Sprachlernbiographie und Sprachlehrbiographie präsentieren. Im zweiten Kapitel werde ich auf die Darstellung der Lerngruppe und auf ... eingehen. Im dritten spreche ich meine eigene Unterrichtsversuche an, wo ich im vierten Kapitel mit meinen zusammenfassenden Gedanken über die Praktikumserfahrung schließe. (8/T4/4-5)

Schon im ersten retrospektiven Gespräch kann die Verfasserin die Funktion dieser Ausdrucksgruppen erläutern (vgl. RG1/15). Sie ist einerseits beim Rezipieren wissenschaftlicher Quellen auf die Ausdrücke aufmerksam geworden, andererseits wurde darauf im Seminar „Vertiefte wissenschaftliche Arbeitstechniken“ im ersten Semester eingegangen (RG1/7). Beim Vergleich der Ausdrucksgruppen der ersten beiden Texte fällt auf, dass die ihnen zugrunde liegenden Formulierungsmuster identisch sind. Sie werden samt Handlungsverben *versuchen*, *nachweisen*, *sich beschäftigen* aus der zur Verfügung stehenden Liste übernommen und durch entsprechende Inhalte ergänzt (Imitation) (RG2/5). Die Analogie lässt sich auch im Gebrauch einzelner Verben beobachten: Das Verb *nachgehen* wird analog zum Verb *nachweisen* mit dem Akkusativ gebraucht. Bei der gezielten Nachfrage im retrospektiven Gespräch kann die Probandin den Kasusfehler nicht identifizieren. Interessant ist dabei auch, dass im letzten Satz der ersten Ausdrucksgruppe das Handlungsverb fehlt. Dies kann dadurch erklärt werden, dass das Ausdruckspotential der Formulierungsliste schon ausgeschöpft wurde und ein neues Element zu dem Zeitpunkt noch nicht gefunden werden konnte. TN20 gab an, die Einleitungen zu ihren Texten erst nach der Fertigstellung ihrer Hauptteile zu schreiben. Die dafür vorgesehenen Formulierungsmuster werden aber schon anfangs festgelegt bzw. vorzeitig geplant. Diese Vorgehensweise lässt sich beim Verfassen der Einleitung des zweiten Textes (T2) beobachten. Hier wird ein Formulierungsmuster aus der Liste in die Einleitung übernommen, ohne dabei mit dem Inhalt gefüllt zu werden (Fettdruck). Der Unterschied in der grammatischen Realisierung der beiden ersten Ausdrucksgruppen besteht in der „Ich- und „Wir-Form“ des Verfassers. Das lässt sich jedoch dadurch erklären, dass die Referatsausarbeitung (T2) in Partnerarbeit verfasst wurde. Die bisherigen Ausführungen lassen erkennen, dass TN20 zu Beginn der Studie beim Gebrauch von TOA dieser Unterkategorie auf die Formulierungslisten angewiesen ist. Sie verfügt zwar über die Kenntnis der TOA-Funktion, hat aber große Schwierigkeiten mit ihrer Kontextualisierung. Im dritten Text geht die Verfasserin über das ihr bekannte Formulierungsmuster hinaus und versucht die Darstellung des Vorhabens selbst zu formulieren. Dabei wechselt sie von der agenshaften Realisierungsform zur agenslosen Werden-Passiv-Konstruktion. Zum einen macht TN20 dadurch einen Schritt zum domänentypischen Gebrauch, zum anderen scheitert sie am Gebrauch unbekannter Konstruktionen und Kollokationen. So wird das

Verb *berichten* als ein transitives Verb eingesetzt (s. o. (3)) und die erforderliche Präposition *über* bzw. *von* geht somit verloren. Auf die Notwendigkeit einer Präposition wird bei der Retrospektion ausführlich eingegangen (RG3/56-62). Im letzten Lückentext (LT4/4), welcher in einem ca. zweimonatigen Abstand von der dritten Retrospektion erhoben wird, verwendet TN20 erneut das Verb *berichten* in seiner transitiven Form: „...den Verlauf unserer eigenen Studie berichten“.

Der zweite Satz ist trotz der Zugehörigkeit seiner einzelnen Elemente zum Inventar der AWS (s. o.) formal inakzeptabel. Hier liegt sowohl eine grammatische als auch semantische Restriktion vor: „eine Evaluation“ kann man nicht „zusammen-fassen“, dagegen aber z. B. ihre Ergebnisse, außerdem erfordert das Lexem *Evaluation* ein Genitiv-Objekt oder ein Präpositionalobjekt mit der Präposition *von* (vgl. ExpKo I/3/22; I/36/17).

Im vierten Text kehrt TN20 zur „Ich-Form“ zurück, wobei sie sich in den ersten zwei Sätzen für die Futur-Form und im dritten Satz für eine Präsensform des Handlungsverbs entscheidet. In diesem Fall bedient sie sich des bis dahin ihr unbekanntes Formulierungsmusters und bereichert dadurch ihr domänentypisches Musterspektrum (Transformation). Im retrospektiven Gespräch gibt die Probandin an, den festen Ausdruck „im zweiten kapitel oder im ersten kapitel werde ich blablablabla eingehen“ (RG4/7) zu kennen, die Unsicherheit in seinem Gebrauch spiegelt sich wiederum im unangemessenen Kollokationsgebrauch „auf die Darstellung der Lerngruppe eingehen“ sowie in der durch das Englische beeinflussten Formulierung „wo ich im vierten Kapitel mit meinen zusammenfassenden Gedanken über ... schließe“ (where I will close with ... RG4/15). An dieser Stelle ist die Relativsatzkonstruktion mit der Subjunktion *wo* unpassend, da es in den beiden Gliedsätzen um verschiedene Kapitel geht. Die beschriebenen Formulierungsbrüche können als entwicklungsorientiert interpretiert werden, da TN20 sich beim Formulieren von TOA dieser Kategorie in den letzten beiden Texten von der Formulierungsvorlage löst und den Versuch einer selbstständigen Formulierung wagt.

8.7.6.1.2.2 Ankündigung der Arbeitsschritte

Dieser Unterkategorie konnten elf Ausdrücke aus vier Texten zugewiesen werden. Der erste sowie der zweite Text enthalten jeweils einen TOA dieser Kategorie, der dritte Text enthält sechs und der vierte drei TOA. Sieben Ausdrücke werden durch Werden-Passiv-Konstruktionen (1) realisiert, und die übrigen vier Formulierungen enthalten das „Verfasser-Ich“ entweder mit dem Modalverb *möchten* (2) oder mit einem Handlungsverb in der Präsens- (4) oder Futur-Form (3).

- (1) In diesem Punkt wird die Videokonferenz anhand ... inhaltlich analysiert. (12/T3/18)
- (2) In diesem Unterkapitel möchte ich zunächst folgendes erinnern: (11/T3/9)
- (3) Im Folgenden werde ich ... detailliert darstellen. (17/T4/35)
- (4) In diesem Kapitel beschreibe ich meine eigenen Unterrichtsversuche ... (18/T4/47)

Die strukturelle Beschaffenheit der Ausdrücke scheint bis auf einige Präpositions- und Flüchtigkeitsfehler, die im retrospektiven Gespräch (RG3/75; 199-207) behoben werden konnten, stabil zu sein. Alle TOA enthalten deiktische Elemente und lokale Adverbialien: „im Folgenden“, „in diesem Kapitel“, „beim zweiten Unterpunkt“. Es lassen sich Unsicherheiten im Gebrauch dieser Elemente feststellen. Während der Ausdruck „im Folgenden“ erworben zu sein scheint und angemessen gebraucht wird, stehen weitere Ausdrücke unter dem Einfluss der Muttersprache bzw. der dominierenden Fremdsprache Englisch (Transposition). Im zweiten Text wird anstatt „im Folgenden“ das Adverb „folglich“ eingesetzt (10/T2/72), was im Deutschen in erster Linie Konklusivität bedeuten würde, im Griechischen¹⁹³ dagegen können beide Ausdrücke synonym verwendet werden (vgl. RG2/147). Die Interferenz aus dem Englischen ist bei den folgenden Deiktika zu sehen: „in diesem Punkt“ (12/T3/18), „beim zweiten Unterpunkt“ (15/T3/63) - „at this point“, statt „an dieser Stelle“ und der „vorliegende Unterrichtsversuch“ (19/T4/53) – hier kam es zu der Verwechslung des Lexems „vorliegende“ und „folgende“, wobei TN20 von „following“ ausging und es mit „vorliegende“ übersetzte (RG4/85-116). Zur Beurteilung der semantischen Beschaffenheit der TOA kann das Spektrum der Handlungsverben dieser Kategorie analysiert werden. Während im zweiten Text, chronologisch gesehen bei dem zweiten Ausdruck dieser Kategorie, das Handlungsverb *bespochen* (10/T2/72) dem umgangssprachlichen Register zugerechnet werden kann, gehören die in den beiden letzten Texten verwendeten Handlungsverben dem domänentypischem Gebrauch an: *analysieren*, *darstellen*, *auflisten*, *eingehen* und *beschreiben*. TN20 bemüht sich im dritten Text um eine Alternative zum Verb *darstellen* (RG3/215-220) und entscheidet sich nach einer Wörterbuchrecherche für *darbieten* (15/T3/63).

8.7.6.1.3 Rückverweise

Ausdrücke dieser Kategorie konnten in allen vier Texten identifiziert werden: Der erste Text enthält einen, der zweite zwei, der dritte fünf und der vierte vier Rückverweise. Wie auch in der vorherigen Kategorie steigt die Anzahl der TOA mit zunehmender Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben. Die Probandin greift auf die prototypische

¹⁹³ Folglich – συνεπώς/επομένως; im Folgenden – εφεξής.

Routineformel¹⁹⁴ dieser Kategorie „wie schon erwähnt“ zurück und wiederholt stets dasselbe Formulierungsmuster: Elf der zwölf Ausdrücke fangen mit „wie schon“ an. Im ersten Text (T1) versucht sie die Formel mit einem Verb der Alltagssprache zu ergänzen (1), was im zweiten Text (T2) fortgesetzt wird (2). Sie gibt dabei an, sie habe diese Ausdrücke aus dem Griechischen übertragen:

- (1) Wie schon im ersten Kapitel gesagt wurde, ... (20/T1/28)
- (2) Wie schon gesehen, beide ...haben Probleme. (21/T2/49)
- (3) Wie ich auch auf der Seite 5 kurz darüber gesprochen habe, geht es ... (22/T2/96)

Im dritten Text lassen sich sowohl die Phänomene der Transpositionsstufe als auch der Imitations- und der Transformationsstufe identifizieren. Anfangs wird wiederum der Ausdruck „wie schon gesagt“ (23/T3/10) verwendet (Transposition), anschließend kommt es zum domänentypischen Ausdruck „wie schon erwähnt“ (25/T3/61), der noch keinen stabilen Gebrauch aufweist. Zusammenfassend kann man davon ausgehen, dass der Ausdruck sowie seine Funktion der Probandin bekannt sind, d.h. er wurde bereits rezeptiv in seiner Funktion wahrgenommen. TN20 versucht zunächst den Ausdruck semantisch zu differenzieren und greift dabei auf die Alltagssprache zurück: „gesagt wurde“, „gesprochen habe“, „besprochen wurde“ (27/T3/88). Im letzten Text schwankt TN20 immer noch zwischen der Form „wie schon erwähnt wurde“ (29/T4/39) und „wie schon erwähnt“ (Imitation). Der letzt genannte Ausdruck „wie schon erwähnt“ kommt im Text im Gegensatz zum erst genannten, der nur einmal verwendet wird, dreimal vor (Transformation).

Im Lückentext lässt sich bezüglich dieser Unterkategorie Ähnliches beobachten. Die Lücke¹⁹⁵ betrifft in dieser Kategorie mal das Adverb, mal das Handlungsverb:

- (1) Wie bereits *erwähnt, geklärt, gesagt, geschrieben*, ... (LS1) ak/ak/ak/gw
- (2) Wie *im ersten Kapitel, schon, in der Einleitung* angedeutet, ... (LS2) ak/ak/ak
- (3) Wie *erst, schon* in den Beispielen gezeigt wurde, ... (LS3) nak Gram/ak
- (4) Wie bereits mehrmals *erwähnt wurde, gesagt wurde*, gibt es ... (LS4) gw/gw

In einer Testsituation greift TN20 wie in ihren Texten zum bekannten Adverb „schon“ sowie zu von ihr häufig verwendeten Handlungsverben *sagen* und *erwähnen*. Die Zahl der Registerverstöße verringert sich mit zunehmender Erfahrung. Die Stabilität des Musters unterliegt, wie auch in der freien Textproduktion zu sehen war, den für den Erwerb charakteristischen Schwankungen.

¹⁹⁴ S. Kap. 3.2.2.1.3 der vorliegenden Arbeit.

¹⁹⁵ Die Einsetzungen von TN20 sind kursiv dargestellt.

8.7.7 Lückentext

Die Lückentexte (LT) sind, wie bereits bei der Skizzierung des Lückentextdesigns erläutert, zusammenhängende Textabschnitte, die TOA der eben behandelten Hauptkategorie „Ablauf beschreiben“, und der Unterkategorien „Explizite Erklärung der Hauptziele und -themen“, „Erläuterung des Vorhabens“ und „Ankündigung der Arbeitsschritte“ enthalten. Es bietet sich hier an, die Lückentextergebnisse einem kurzen Vergleich mit den analysierten Daten aus der freien Textproduktion zu unterziehen. Wie in der folgenden Tabelle zu erkennen ist, verdoppelt sich die Anzahl der als akzeptabel bewerteten Eintragungen mit zunehmender Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben (von 26 % auf 53 %). Die Anzahl der grenzwertigen Fälle geht im Laufe der Untersuchung zurück, während die Anzahl der restringierten Einsetzungen zuerst um die Hälfte sinkt und im letzten Lückentext wieder erheblich ansteigt.¹⁹⁶

	Lücken	Angaben	ak	gw	nak Gram	nak Sem	nak Idiom	nicht ausg.	Min
LT1	6	19	5 26 %	5	1	3	5	-	28
LT2	7	10	6 60 %	4	-	-	-	2	23
LT3	8	21	11 52 %	2	5	1	2	-	27
LT4	8	17	9 53 %	-	2	2	4	1	30
ak – akzeptabel		nak Gram – grammatisch nicht akzeptabel			nicht ausg. – nicht ausgefüllt				
gw – grenzwertig		nak Sem – semantisch nicht akzeptabel			Min – Minuten				
		nak Idiom – idiomatisch nicht akzeptabel							

Tabelle 27: Lückentextergebnisse von TN20 (Teil I)

Einerseits kann dies mit der konstruierten Schwierigkeitsprogression zusammen hängen, da die Textabschnitte ihrer Komplexität nach aufsteigend sortiert wurden: Der erste LT wurde einem Text aus der vierten Textgruppe (Lehrende) entnommen, der zweite der dritten (Promovierende), der dritte sowie der vierte der ersten Textgruppe (Professoren). Andererseits ist zu vermuten, dass es sich hier um einen von Pohl (2007a: 185) beobachteten „Verunsicherungseffekt“ handelt. Die Studierenden des zweiten bis sechsten Semesters werden nach der tatsächlichen Begegnung mit den Ausdrucksformen der AWS zunächst deutlich verunsichert (vgl. ebd.). TN20 thematisiert ihre Schwierigkeiten mit der deutschen Wissenschaftssprache im Abschlussgespräch und weist darauf hin, dass die von ihr verfassten Berichte noch nicht den Normen der Wissenschaftssprache entsprechen und dass deren Berücksichtigung im Rahmen der Masterarbeit noch aussteht.

TN20: äh:: (2.0) diese zwei diese zwei letzte arbeiten waren berichte, [I: mhm] also ich habe einfach (--) etwas berichtet und ich habe nicht fach(.)sprache benutzt; ja einigermaßen schon; aber ich habe auch gefühle ausgedrückt und so weiter; aber bei der ersten hausarbeit, (--) habe ich

¹⁹⁶ Die Anzahl der restringierten Eintragungen inklusive der nicht ausgefüllten Lücken sinkt zunächst von ca. 47 % im LT1 auf 20 % im LT2, steigt im LT3 auf 38 % und im LT4 auf ca. 53 %.

wissenschaftlich (-) geschrieben; das war extrem schwierig (-) für mich. also, (2.0) nur einmal habe ich wissen'=rein wissenschaftlich geschrieben. [I: mhm] und das nächste mal, wird die masterarbeit, [I: ok] ja;
(AG/147)

8.7.8 Überleitungen und Anknüpfungen

8.7.8.1 Betonen

Wie in den bereits analysierten Kategorien steigt die Anzahl der TOA dieser Unterkategorie mit zunehmender Erfahrung im akademischen Schreiben an. Während die ersten beiden Texte (T1, T2) einen Ausdruck dieser Kategorie enthalten, wurden in den letzten beiden Texten (T3, T4) jeweils vier Ausdrücke identifiziert. Sowohl die grammatische Realisierung als auch die Positionierung der Ausdrücke sind in allen vier Texten konstant. Wie auch im ExpKo nehmen die TOA dieser Kategorie die Anfangsposition eines Satzes ein, um den im zweiten Satzteil folgenden Inhalt hervorzuheben. TN20 präferiert dabei einen für sie¹⁹⁷ zur Formel gewordenen Ausdruck „Sehr erwähnenswert ist die Tatsache, dass ...“, den sie fünfmal in drei Texten¹⁹⁸ verwendet. Außerdem enthalten acht der zehn Ausdrücke dieser Kategorie ein Lexem der Wortfamilie „erwähnen“, was von TN20 favorisiert¹⁹⁹ wird: „... ich liebe dieses [I: ja,] erwähnen erwähnenswert ich liebe es; und die tatsache, dass“ (RG4/43). Obwohl die sprachliche Form der Ausdrücke automatisiert zu sein scheint, hat TN20 noch Probleme mit ihrer Funktionalität. Sie weist zwar in den Retrospektionen darauf hin, dass diese TOA bei der Ergänzung wichtiger Informationen verwendet werden (RG3/25; RG3/151), kann aber den Grad der Wichtigkeit noch nicht adäquat einschätzen. So wird die Gruppenaufteilung der Teilnehmenden bei einer Projektdarstellung mit der eben erwähnten Formel eingeführt, was aber keiner besonderen Hervorhebung bedarf (7/T3/3). Dies könnte zum einen daran liegen, dass TN20 die Intensivierung der Bedeutung von „erwähnenswert“, die durch das Adverb *sehr* zum Ausdruck kommt, nicht einschätzen kann. Zum anderen wird die Funktion der genannten Ausdrücke mit der Funktion von „hinzufügen – ergänzen“ gleich gesetzt²⁰⁰:

I: [...] ein paar zeilen nach unten heißt es *sehr erwähnenswert ist die tatsache dass* alle studenten in zweier- und dreiergruppen geteilt wurden. [**TN20:** mhm] warum führst du das so ein diese information? diese teilung? sehr erwähnenswert ist die tatsache dass

TN20: äh:: ja hier könnte ich auch sagen man darf nicht vergessen; oder (2.0) eine ähnliche oder nicht ähnliche eine, (1.5) auch eine passende formulierung finden; es ist eine information die hinzugefügt werden muss (RG3/24-25)

¹⁹⁷ Diese Formel existiert weder im ExpKo noch im DWDS.

¹⁹⁸ S. Anhang S. 119, TOA 33, 34, 35, 39, 40.

¹⁹⁹ Handlungsverb *erwähnen* wird von TN20 häufig in der Unterkategorie „Thematisieren“ verwendet.

²⁰⁰ Eine ähnliche Bedeutungsgleichsetzung ist im ersten Lückentext in der Kategorie „Ergänzen“ festzustellen: „An dieser Stelle ist *es wichtig zu betonen/es wichtig *hinzufügen*, dass“ (LS1/3).

Außerdem führt die Verwendung wissenschaftlich nicht üblicher lexikalischer Intensivierungsadverbien wie *sehr* in „Sehr erwähnenswert ist die Tatsache, dass ...“ oder *unbedingt* in „Hier muss ich unbedingt erwähnen, dass ...“ (T4/63) zu Registerverstößen (Transposition).

Die Lückentextergebnisse dieser Kategorie sind zum Teil als angemessen zu bewerten (2, 3). Im ersten und letzten Lückentext (1, 4) wird die in der Aufgabenstellung vorgegebene Intention der Ausdrücke nicht beachtet. Der Fokus der Aufmerksamkeit der Probandin liegt auf der sprachlichen Form:

- (1) Es verdient *aufgeklärt, geklärt, fokussiert*? zu werden, dass (LS1/4)
nak Sem/nak Sem/nak Idiom
- (2) Zu *betonen, unterstreichen* ist, dass (LS2/4) ak/ak
- (3) Besonders *erwähnenswert, wichtig* sind folgende Aspekte (LS3/4) ak/ak
- (4) Auch hier sei noch einmal darauf *bewiesen, geachtet, nachgewiesen, festgestellt, hingewiesen*, dass (LS4/4) nakGram/nak Idiom/nakGram/nakGram/ak

8.7.8.2 Ergänzen

Die TOA dieser Unterkategorie wurden in den letzten beiden Texten identifiziert:

- (1) Ich möchte auch hinzufügen, dass ... (42/T3/30)
- (2) Hier möchte ich noch sagen, dass ... (43/T3/53)
- (3) Zum Schluss möchte ich noch erwähnen, dass ... (44/T4/118)

Die hier weitgehend ähnlich strukturierten TOA gehören zum aktiven formelhaften Ausdrucksspektrum der Probandin (RG3/158-161, RG4/125). Ihre Kontextualisierung wird anfangs unzureichend kontrolliert:

Sehr erwähnenswert ist die Tatsache, dass all diese Verbesserungsvorschläge und Korrekturen nicht die einzigen waren. In diesem Punkt wurden nur einige davon dargestellt. **Ich möchte auch hinzufügen, dass** wir noch weitere Korrekturen gemacht haben. (T3/29-30)

Eine derartige Anhäufung an TOA weist auf den Novizenstatus der Schreiberin hin. Die Aufmerksamkeit liegt dabei auf der sprachlichen Form der Ausdrücke, was für das imitative Lernen kennzeichnend ist (vgl. Steinhoff 2007: 144). Die Verwendung der Lexik aus dem mündlichen Sprachgebrauch ist auch in dieser Kategorie zu beobachten (2). Dies kann einem direkten Einfluss der vorangegangenen mündlichen Präsentation des Projektes auf die schriftliche Fassung des Berichtes geschuldet sein. Ausdrücke wie „Zunächst muss ich erwähnen“ (T3/59) und „Hier kann man bemerken, dass“ (T3/24) der Kategorie „Thematisieren“ bzw. „Präsentieren“ stützen diese Annahme. Die Kombination des Indefinitpronomens *man* mit dem Modalverb *können* erwies sich als die mit Abstand häufigste unter den Kombinationen von *man* mit Modalverben sowohl im ExpKo als auch im StuKo in der Korpusauswertung von Steinhoff (2007: 228). Dadurch werden die

Schreiber dem Wahrheitsanspruch in der Wissenschaft gerecht, indem sie durch das Verb *können* die sprachliche Handlung „eben nur als eine Möglichkeit, keine Notwendigkeit“ kennzeichnen und auch andere Auffassungen zulassen (ebd.). TN20 bringt mit dem Modalverb *können* eine Fähigkeit zum Ausdruck – „wie man sehen kann“ – das Handlungsverb *bemerk*en wird in der Bedeutung „etwas wahrnehmen“ und nicht „etwas äußern“ verwendet, was auf eine eher mündliche Präsentationssituation schließen lässt:

Hier kann man bemerken, dass die Verbesserungsvorschläge handeln sich um die Grammatik und das Layout (größerer Abstand zwischen den Punkten). (T3/24)²⁰¹

Eine domänenadäquate Lückentexteinsetzung gibt es in dieser Kategorie nur im dritten Lückentext:

- | | | |
|-----|---|-------------------|
| (1) | An dieser Stelle ist <i>es wichtig zu betonen, es wichtig hinzufügen</i> , dass (LS1/3) | |
| | | nak Gram/nak Gram |
| (2) | In diesem Zusammenhang ist noch <i>festzustellen</i> , dass (LS2/3) | nak Sem |
| (3) | Noch eine <i>Bemerkung</i> : (LS3/3) | ak |
| (4) | <i>Im Folgenden, Als nächstes</i> kommt, dass (LS4/3) | nak Sem/nak Sem |

Der Probandin misslingt entweder die grammatische Realisierung (Platzhalter *es, zu*-Infinitiv-Konstruktion (1)) der Ausdrücke oder sie verfehlt die in der Aufgabe vorgegebene Ausdrucksfunktion (2, 4).

8.7.9 Verständnissicherung

8.7.9.1 Paraphrasieren

In der Kategorie „Paraphrasieren“ verwendet TN20 ausschließlich zwei feste Formulierungen: „kurz gesagt“ und „mit anderen Worten“ (vgl. Anhang, S. 120). Die Ausdrücke wurden jeweils viermal in den ersten drei Texten verwendet, der letzte Text enthält keinen TOA dieser Kategorie. TN20 kennt die erste sprachliche Formel „kurz gesagt“ aus dem schon hier erwähnten Oberstufenlehrbuch (RG1/18), der Ausdruck „mit anderen Worten“ wurde aus der Muttersprache übertragen. Die Angemessenheit der Übertragung wurde mit dem zweisprachigen Wörterbuch kontrolliert (RG1/28). Beide Ausdrücke wurden bereits automatisiert (RG3/127) und werden pragmatisch angemessen gebraucht. Anfängliche Schwierigkeiten mit der Positionierung der Ausdrücke innerhalb eines Satzes (T1/50) werden mit zunehmender wissenschaftlicher Schreiberfahrung bewältigt. Die Ergebnisse des Lückentextes weisen allerdings darauf hin, dass die Festigkeit des Ausdrucks „mit anderen Worten“ noch gewissen Schwankungen unterliegt:

²⁰¹ Der Satz bezieht sich auf die zwei gegenübergestellten Abbildungen: eine Power-Point-Folie nach und vor der Korrektur.

Im zweiten Lückentext (LS2/5), der ca. einen Monat nach dem ersten retrospektiven Gespräch eingesetzt wurde, wird der Ausdruck mit der Präposition *in* reproduziert. Die Ergebnisse weiterer Lückentexte, die den Ausdruck enthalten (LS1/5, LS4/5), können zur Klärung dieser Frage nicht beitragen, da dort die Präposition *mit* schon vorgegeben war: „Mit: _____“.

8.7.9.2 Zusammenfassen

Die von TN20 verwendeten TOA dieser Kategorie weisen wie die TOA der vorherigen Kategorie ebenfalls einen starken formelhaften Charakter auf. Insgesamt wurden in drei Texten vier TOA identifiziert, wobei der erste Ausdruck einen Bestandteil eines direkten Zitats bildet:

- (1) „Zusammengefaßt läßt sich sagen:...“ (53/T1/154)
- (2) *Alles im allen alle Unklarheiten kamen ... (54/T3/61)
- (3) Schließlich möchte ich sagen, dass ... (55,56/T4/16/41)

TN20 glaubt, den ersten Ausdruck (1) aus dem bereits genannten Oberstufenlehrbuch zu kennen (RG1/58), dass der Ausdruck zitiert wurde, wird hier übersehen. Die sprachliche Form des zweiten Ausdrucks kann nach einem dezenten Hinweis während der Retrospektion von TN20 korrigiert werden, sie zweifelt jedoch an seiner Registerangemessenheit (RG3/181-189). Die strukturelle Beschaffenheit des letzten Ausdrucks, der im vierten Text zweimal verwendet wird, ähnelt der Struktur der TOA der Kategorie „Ergänzen“ und „Thematisieren“. Die Probandin bevorzugt hier das ihr schon vertraute Formulierungsmuster „... möchte/muss ich noch sagen/erwähnen“ und unternimmt dabei minimale Differenzierungsversuche, indem sie unterschiedliche Adverbien bzw. eine Adverbialgruppe verwendet: *zunächst, hier, zum Schluss, schließlich*. Dadurch werden die Ausdrücke funktional zwar angepasst, ihre Registerzugehörigkeit zum mündlichen Sprachgebrauch bleibt aber unverändert (Transposition). Die Ergebnisse der Lückentextauswertung zeigen, dass anders strukturierte Ausdrücke wie „Es bleibt ____, dass“ (LS2/6) und „Insgesamt ist ____, dass“ (LS4/6) von der Probandin nicht adäquat ausformuliert werden können. Die im ExpKo häufig realisierte Passivalternative „sein/bleiben + zu-Infinitiv“ bereitet TN20 insbesondere im zweiten Lückentext große Schwierigkeiten. Die Lücke wird zwar mit fünf Einsetzungen grammatisch angemessen ausgefüllt, die semantische Angemessenheit misslingt aber in allen fünf Fällen. Eine der Einsetzungen im letzten Lückentext (LS4/6) entspricht sogar dem Original (Insgesamt ist *festzustellen*, dass), sie ist aber eine akzeptable Einsetzung neben anderen sechs teils grammatisch teils semantisch nicht akzeptablen Lösungen.

8.7.10 Metakommunikation

Die Kategorie Metakommunikation ist in den Texten von TN20 hauptsächlich durch die Unterkategorie „Meinungsausdruck“ vertreten. Zu den anderen in der Klassifikation vorhandenen Kategorien konnte nur ein Ausdruck der Unterkategorie „Zur Terminologie“ zugewiesen werden. Im Grunde handelt es sich hierbei um einen misslungenen Versuch einer Ankündigung des Arbeitsschritts – Definition des Terminus „Videokonferenz“:

- (1) Zunächst aber ein paar Worte für den Begriff «Videokonferenz» ... Eine Videokonferenz im engeren Sinn ist ... (T3/2)

Der Ausdruck ist wiederum durch den mündlichen Sprachgebrauch in einer Präsentationssituation motiviert. Die Lückentextergebnisse dieser Kategorie zeigen, dass die in wissenschaftlichen Texten verbreiteten formelhaften Rechtfertigungs- oder Demutstopoi wie „keinen Anspruch auf die Vollständigkeit erheben“ oder „den Rahmen sprengen“ der Probandin nicht bekannt sind.

8.7.10.1 Meinungsausdruck

Die TOA dieser Kategorie wurden in jedem Text von TN20 identifiziert. Sie verwendet für diese Prozedur drei Ausdrücke: „ich bin der Meinung“, „meiner/unserer Meinung nach“, und „ich finde“ (s. Anhang, S. 120). Der letzte TOA wird ausschließlich in einem Text gebraucht (61/T3/23). Alle drei Ausdrücke sind zwar für diese Handlung konventionalisiert, gelten aber angesichts ihrer Zugehörigkeit zum mündlichen Sprachgebrauch in der Domäne der Wissenschaftskommunikation als untypisch. Sie finden zwar hin und wieder im ExpKo Verwendung (s. Anhang, S 69ff.), treten aber dort neben den domänentypischen Formeln wie „m. E.“/„meines Erachtens“ in einem Text auf. Wie die Analysen von Gätje/Rezat/Steinhoff (2012: 138ff.) zeigen, werden die von TN20 verwendeten Ausdrücke von deutschen Muttersprachlern schon im schulischen Kontext in einer bestimmten Reihenfolge erworben. In der Grundschule überwiegen die „ich finde“-Konstruktionen, in der Sekundarstufe I werden erstmalig nominale Prozeduren wie „meiner Meinung nach“ verwendet, das Spektrum der verbalen Prozeduren wird erweitert (ich halte + NP + für + Adj). In der Sekundarstufe II werden nominale Prozeduren ausdifferenziert (meiner Ansicht/Auffassung nach, meines Erachtens). Die Studierenden orientieren sich zunächst an den aus ihrer Schulzeit oder Alltagskontexten bekannten Ausdrücken und nähern sich sukzessive mit zunehmender Schreiberfahrung dem domänentypischen Gebrauch (vgl. ebd.: 148). Bei TN20 ist keine bestimmte Reihenfolge im Gebrauch bzw. Erwerb der Ausdrücke festzustellen. Trotz zunehmender

Schreiberfahrung und intensiven Umgangs mit einschlägiger Literatur bleibt der Gebrauch domänenuntypischer Ausdrücke konstant (Transposition). An ihrer Positionierung im Text ändert sich von dem ersten bis zum letzten Text nichts. Die Ausdrücke werden größtenteils im Zusammenhang mit der Beschreibung individueller Lehr- und Lernerfahrung verwendet und nicht im laufenden Text bei der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten, wie dies im ExpKo der Fall ist und was für die Wissenschaftsdomäne typisch ist (vgl. ebd.: 149).

8.7.11 Zusammenfassung TN20

Mit dem Konzept der AWS wurde TN20 während ihres Masterstudiums DaFZ konfrontiert. Sie lernte erst im Rahmen eines einführenden Seminars die wissenschaftssprachlichen Standards kennen und wurde dort auf die Existenz fester Ausdrücke in der schriftlichen Wissenschaftskommunikation aufmerksam gemacht. Da diese festen Ausdrücke ihr noch nicht bzw. nicht im Rahmen des Konzeptes der AWS vertraut waren, bediente sie sich der im Studium zur Verfügung gestellten Formulierungsvorlagen. Bei dem lexikalischen Ausbau von vorformulierten Ausdrücken verließ sich TN20 auf das ihr bisher bekannte Vokabular. Da die zielsprachliche Kompetenz von TN20 ihrer eigenen Selbsteinschätzung nach nicht ausreichend entwickelt war, stützte sie sich oft beim Formulieren in der Zielsprache auf ihre Muttersprache bzw. auf die Fremdsprache Englisch. Darüber hinaus bemühte sie sich um die Erweiterung des Formulierungsspektrums und legte ihre Aufmerksamkeit in mündlichen und in schriftlichen Kommunikationssituationen auf die Form fester Ausdrücke. D.h. die Imitations- und Akkomodationsprozesse griffen hier ineinander: Die TOA wurden sowohl aus den Formulierungslisten als auch aus anderen nicht wissenschaftlichen Quellen nachgeahmt bzw. übernommen und mit verfügbaren sprachlichen Mitteln kontextualisiert. Der bisher gewohnte Sprachgebrauch aus der Muttersprache oder der anderen Fremdsprache und der allgemeinen Zielsprache wurde auf die deutsche Wissenschaftssprache transponiert. Dabei war eine starke Orientierung am mündlichen Sprachgebrauch festzustellen. Die Differenzen der unterschiedlichen Sprachgebräuche blieben von TN20 unerkannt. Als Folge dieses strategischen Verhaltens wiesen ihre TOA fast in allen Kategorien Registerverstöße auf.

Betrachtet man die TOA aus der Entwicklungsperspektive, fällt Folgendes auf: TN20 hat sich fast in allen TOA-Kategorien ihr eigenes Formulierungsspektrum aufgebaut, welches sie nur minimal mit zunehmender Schreiberfahrung ausdifferenzierte. In der nur für wissenschaftliche Texte typischen Kategorie „Ablauf beschreiben“ entstammten die

präferierten TOA den Formulierungsvorlagen, wohingegen in anderen Kategorien, die auch für schulische Texte relevant sind (Überleitungen und Anknüpfungen, Verständnissicherung, Meinungs Ausdruck), die aus dem bisherigen Lernprozess vertrauten Muster dominierten. Es ist daher zu vermuten, dass die TOA der zuletzt genannten Kategorien in ihrer Entwicklung stagnierten, weil sie von TN20 als „bekannt“ eingestuft wurden. Da die Handlungen zuvor schon mehrfach ausgeführt wurden, griff die Probandin auf die vertrauten sprachlichen Mittel zurück. Der ersten Kategorie wurde dagegen aufgrund ihrer Neuheit mehr Aufmerksamkeit gewidmet. In dieser Kategorie sind eindeutige Anzeichen der Stufe der „Transformation“ vorhanden.

8.8 Fallstudie TN21

8.8.1 Sprachlernbiographie

Die 26-jährige TN21 kommt aus China. Ihre Muttersprache ist Chinesisch. Mit 13 Jahren begann die Probandin mit dem Erlernen ihrer ersten Fremdsprache Englisch im schulischen Kontext. Die Fremdsprache wurde in allen Stufen der Mittelschule prüfungsorientiert vermittelt. Da der Unterricht in der Oberstufe auf die Aufnahmeprüfung der Universität ausgerichtet war, lag der Schwerpunkt fast ausschließlich auf den Inhalten der Aufnahmeprüfung – der Grammatik und der schriftlichen Produktion (vgl. T3/10). Aus diesem Grund bemängelt TN21 ihre kommunikative Sprachkompetenz. Bei der Selbsteinschätzung der englischen Sprachkompetenz wählt die Probandin auf einer Skala von 1 (sehr hoch, fast muttersprachlich) bis 5 (sehr niedrig, Anfänger) die mittlere Stufe 3. Mit dem Lernen der zweiten Fremdsprache Deutsch begann TN21 erst an einer Fremdsprachenhochschule in China, wo sie ein vierjähriges Bachelor-Studium der Germanistik absolvierte. Der Unterricht war grammatikorientiert organisiert, die Unterrichtssprache war meist Chinesisch. Die Lernbedingungen waren für TN21 nicht optimal: Es mangelte an authentischen Kommunikationssituationen, die Lehrbücher waren veraltet. Die eingesetzten Lehrmaterialien wie z.B. authentische Filme, die im zweiten Studienjahr gezeigt wurden, waren ihrer Meinung nach häufig dem Sprachniveau der Lerner nicht angemessen (vgl. T3/11). Unmittelbar nach dem Bachelor-Abschluss ging TN21 nach Deutschland und absolvierte zunächst einen Deutschkurs an der Universität Bielefeld, anschließend begann sie im Wintersemester 2008/2009 ihr Masterstudium DaFZ an der Universität Kassel. Die Probandin hat Schwierigkeiten mit der Selbsteinschätzung ihrer Sprachkompetenz im Deutschen, sie schwankt auf der oben genannten Skala zwischen den Stufen 2 und 3.

8.8.2 Schreibbiographie

Während ihres Bachelor-Studiums verfasste TN21 nur einige akademische Texte sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache Deutsch. In der L1 wurden im Laufe des Studiums nur Vorlesungsmitschriften und Klausuren realisiert. Das Spektrum der auf Deutsch verfassten akademischen Textsorten reichte von der Vorlesungsmitschrift bis zur Abschlussarbeit. Laut Fragebogenangaben machte TN21 bereits Erfahrung mit folgenden Textsorten in der Zielsprache Deutsch: Klausur, Protokoll, Bericht, Hausarbeit sowie Bachelor-Arbeit. Der Umfang ihrer Bachelor-Arbeit betrug 25 Seiten. Zur Zeit des Untersuchungsbeginns konnte TN21 in ihrem Masterstudium an der Universität Kassel

Erfahrungen im Schreiben von Vorlesungsmitschriften, einem Protokoll, einigen Klausuren sowie einer Referatsausarbeitung sammeln. Die erste Hausarbeit wurde am 16.11.09 zu Untersuchungszwecken zur Verfügung gestellt. In vier Monaten verfasste TN21 eine Referatsausarbeitung und zwei Monate später einen Praktikumsbericht. Der vierte Text ist nicht vollständig, er besteht aus einigen Hauptkapiteln ohne Einleitung oder Schlussbetrachtung. Zwei Monate später wurde eine weitere Hausarbeit zur Verfügung gestellt. Somit sind alle im Masterstudium relevanten Textsorten (außer der Masterarbeit) im Datenset von TN21 vorhanden.

Schriftlicher Text	Textumfang	Datum der Bereitstellung	Datum des retrospektiven Gesprächs
T1 Hausarbeit	15 Seiten	16.11.09	25.11.09
T2 Referatsausarbeitung	10 Seiten	22.03.10	30.03.10
T3 Praktikumsbericht	17 Seiten	28.05.10	07.06.10
T4 Hausarbeit(Kapitel)	8 Seiten	18.06.10	22.06.10
T5 Hausarbeit	17 Seiten	18.08.10	07.09.10

Tabelle 28: Datenset von TN21

8.8.3 Zusammenfassende Beschreibung der Probandin während der Studie

TN21 lässt sich als eine ruhige, zurückhaltende, jedoch der Untersuchung gegenüber offene und freundliche Probandin beschreiben. Während der Untersuchung zeichnete sie sich durch ihre Zuverlässigkeit bezüglich der vereinbarten Termine sowie durch ihre schnellen Antworten bei der E-Mail-Kommunikation aus. Aufgefallen ist ihr unsicheres Auftreten während der Gespräche. Dies kann mit ihrer nicht ausreichend entwickelten sprachlichen Kompetenz in Verbindung gebracht werden. Zu Beginn der Untersuchung zögert TN21 bei der Einschätzung ihrer eigenen Sprachkompetenz im Deutschen. Für diese Annahme spricht auch der stetige Wunsch nach Korrektur der zu Untersuchungszwecken zur Verfügung gestellten Texte, den TN21 in beinahe jeder E-Mail erwähnt. Korrigiert wurden vor allem morpho-syntaktische Fehler, des Öfteren wurde auch auf die lexikalische Ungenauigkeiten und Registerverstöße hingewiesen. Während der Retrospektionen wurde viel Zeit der Erläuterung bzw. Aufklärung fehlerhafter linguistischer Phänomene gewidmet, um einerseits die Fehlerart näher zu bestimmen (Perfomanz- bzw. Kompetenzfehler) und andererseits den Formulierungsvorgang zu rekonstruieren. Darauf wird bei der Analyse der TOA näher eingegangen.

Da die Kompetenzschwäche auch den Lehrenden des Fachgebiets DaFZ aufgefallen ist, wurde die Probandin zu einer spontan organisierten Maßnahme zur Unterstützung wissenschaftlicher Textkompetenz verpflichtet. Im Rahmen dieser Maßnahme wurden

wissenschaftliche Texte gelesen, Zusammenfassungen geschrieben, außerdem wurde eine vielseitige Formulierungsliste zur Verfügung gestellt.

8.8.4 Strategien²⁰²

Mit dem Erlernen des Deutschen begann TN21 erst in der Adoleszenz im Rahmen ihres Bachelor-Studiums an einer Universität in China. Die Probandin verfügt über eine fünfjährige Sprachlernerfahrung in der Zielsprache Deutsch. Die Erfahrung mit der deutschen Wissenschaftssprache beschränkt sich auf die Studienzeit im Heimatland. Bei der Strategiemittlung in den retrospektiven Gesprächen wurde jedoch festgestellt, dass die Probandin sich auf diese Erfahrung nicht stützt. Dies kann an den bereits beschriebenen Unterschieden zwischen den Konventionen und Schreibtraditionen der Auslandsgermanistik und der deutschen Universität liegen. Mit den Konventionen der Schriftsprache kommt TN21 erstmalig in einem DSH-Vorbereitungskurs in Berührung. Hier wird sie im Rahmen der Vorbereitung auf den schriftlichen Teil der DSH-Prüfung auf feste Formulierungen und Textstrukturierungsmuster aufmerksam gemacht (RG2/34, 42). Im Rahmen ihres Masterstudiums wird im AWS-Kontext erneut auf die Existenz fester konventionalisierter Ausdrücke hingewiesen. Es werden Schreibhilfen in Form von Formulierungslisten zur Verfügung gestellt. Zu Beginn der Untersuchung greift die Probandin sowohl auf ihre Erfahrung im DSH-Vorbereitungskurs (RG2/34, 42) als auch auf die Formulierungslisten zurück (RG1/56, 80). Außerdem legt TN21 beim Lesen wissenschaftlicher Quellen ihre Aufmerksamkeit auf TOA, die sie sich gleichzeitig zu merken versucht. Sie verlässt sich dabei auf ihr Langzeitgedächtnis, ohne Ausdrücke schriftlich festzuhalten. Automatisiert werden auf diese Weise diejenigen TOA, die nach Ansicht der Probandin typisch für wissenschaftliche Texte ihres Faches sind (RG2/58, RG3/13). Diese Strategie ist neben dem Hinzuziehen der vorhandenen Ausdruckslisten die am häufigsten angewendete Planungs- und Formulierungsstrategie von TN21. Bei der Übertragung von TOA aus wissenschaftlichen Quellen verlässt sich TN21 auf ihr Langzeitgedächtnis. Diese TOA sind häufig durch Kollokations- und Formulierungsbrüche belastet. Die Übertragungen aus den Formulierungslisten weisen weniger Kollokations- sowie grammatische Fehler, dagegen häufiger Kontextualisierungsfehler auf.

²⁰² Erläuterung zum Lesen der Tabelle S. 311.

	Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
RG1	merkt sich die TOA, die sie beim Lesen wiss. Quellen wahrnimmt (86)	<p>- wiss. Literatur (22) „In den folgenden Inhalt wird zuerst ...“</p> <p>- automatisiert (32) Ausdrücke, die häufig vorkommen</p> <p>- selbst. Formulierung (44-46) „Mehr Informationen über das Thema ... werden später genau und separat erläutert.“</p> <p>- Studium in D-d/Kurs (56,80) eine einleitende Ankündigung am Anfang eines Kapitels</p> <p>- Studium in D-d/Kurs (80)/ - irgendwo gesehen (86) „Im Folgenden werden ... einzeln erläutert.“</p> <p>- Schreibhilfen (5)/ - Differenzierung (9) „Bei der folgenden Ausarbeitung des Referates handelt es sich um ...“</p> <p>- Studium in D-d/Kurs (34) „Zuerst werde ich ... dann werden ... gezeigt und am Ende wird ... kurz dargestellt.“</p> <p>- Studium in D-d/Kurs (42) „auf einer Seite, auf anderer Seite“</p> <p>- wiss. Literatur (50-54) „In der Arbeit von ... wird das Schema genauer und feiner als ... gemacht“</p> <p>- wiss. Literatur (58) „Im folgenden Beispiel kann man sehen, dass ...“</p> <p>- Studium in D-d/Kurs (64) „(zwei Autoren) beschrieben ... so“</p> <p>- Schreibhilfen (78)</p>		keine ausreichende Kontrolle über die Form Kollokation häufig dasselbe Formulierungsmuster	
RG2				Kontextualisierung Register Form keine ausreichende Kontrolle über die Form Register	

Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
	<p>„Im Aufsatz von ... schreiben sie dazu“</p> <p>- selbst. Formulierung (93-94)</p> <p>„Durch die Darstellung der ... habe ich einen Eindruck, dass ...“</p> <p>- automatisiert (5, 11)/ AWS (13)</p> <p>„Im Folgenden wird ... detailliert dargestellt.“ (4x)</p> <p>- Studium im Heimatland (31)</p> <p>„meiner Meinung nach“ (3x)</p> <p>- selbst. Formulierung (39-41)</p> <p>„Die anderen Beobachtungen werden nicht im Bericht beschrieben“</p> <p>- Schreibhilfen (7)</p> <p>„Bevor auf ... genau eingegangen werden kann, wird zuerst ein Überblick über ... gegeben.“</p> <p>- irgendwo gesehen (15)</p> <p>„Im nachfolgenden Unterpunkt wird ein Augenblick auf ... geworfen.“</p> <p>- wiss. Literatur (19)</p> <p>„Wie bereits erwähnt“</p> <p>„wie oben bereits dargestellt wurde“</p> <p>- wiss. Literatur (21)</p> <p>„Unter dem Begriff ... ist nach ... zu verstehen“</p> <p>- selbst. Formulierung (14-15)</p> <p>„Ich werde die Bilder <u>an</u>hand verschiedener Beurteilungskriterien analysieren“</p> <p>- wiss. Literatur (89)</p> <p>„In diesem Kapitel wird das Thema systematisch behandelt.“</p>		<p>Register</p> <p>zu häufiger Gebrauch</p> <p>Register</p> <p>Kollokation</p> <p>Kontextualisierung</p> <p>falsches Lexem</p> <p>Imitation der Form</p>	
RG3				
RG4				
RG5				

Planungsstrategien	Formulierungsstrategien	Überarbeitungsstrategien	Probleme	Rolle der Muttersprache
	<ul style="list-style-type: none"> - selbst. Formulierung (93) „In der Schlussfolgerung fasse ich die aus der Analyse gewonnenen Erkenntnisse zusammen.“ - wiss. Literatur (130)/ - selbst. Formulierung (137) „Im nächsten Abschnitt wird eine ausführliche Analyse ... an konkreten Beispielen dargestellt.“ - Studium in D-d/- Schreibhilfen (143) „Ich stehe auf dem Standpunkt, dass ...“ - Wiss. Literatur (9-11) - Studium in D-d/Kurs/- Schreibhilfen (19-21) - Internet (43) Ausdrücke aus den Fachtexten - automatisiert (125) TOA in der Einleitung und als Überleitung 		<ul style="list-style-type: none"> Kollokation Register bei der Kontextualisierung Kein Wissen über die Existenz der Ratgeber (65-67) 	L1 sowie L2 spielen keine Rolle (71-83) keine Erfahrung im wiss. Schreiben in L1 und L2
AG				

Tabelle 29. Strategieneanwendung TN21

Hinweise zum Lesen der Tabelle:

Die Spalten zum Lesen der Tabelle: Die Spalten zwei bis vier enthalten die in den retrospektiven Gesprächen (RG) sowie im Abschlussgespräch (AG) ermittelten Schreibstrategien. Wie bereits in Kapitel 7.5 erwähnt, werden die Planungs- und Überarbeitungsstrategien aufgrund ihrer geringen Menge nicht weiter unterteilt. Die Formulierungsstrategien (Spalte drei) sind durch Fettdruck gekennzeichnet (vgl. Kap. 7.5). Unter der jeweiligen Strategiebezeichnung ist entweder der entsprechende TOA (in Anführungszeichen) oder der Hinweis auf die Schreibsituation (ohne Anführungszeichen), in der die Strategie von der jeweiligen Probandin angewendet wurde, zu finden. Die eingeklammerte Zahl verweist auf die entsprechende MAXQDA-Zeile im Transkript des jeweiligen Gesprächs. In der Spalte „Probleme“ wird erläutert, welche Unstimmigkeiten der betroffene TOA aufweist bzw. welche Problematik die jeweilige Strategieneanwendung verursachte. Z. B. der Hinweis „Register“ bedeutet die Verwendung eines für die Textsorte unangemessenen Registers, der Hinweis „Kollokation“ deutet auf einen Kollokationsfehler hin. Bei einem eingeklammerten Hinweis (Register) wird auf eine mögliche Fehlerquelle bei der betroffenen Strategieneanwendung aufmerksam gemacht, der dazu gehörige TOA weist jedoch diese Problematik nicht auf. Die letzte Spalte enthält die ermittelten Informationen zur Rolle der Muttersprache im zielsprachlichen Formulierungsprozess von TOA.

Trotz der bereits erwähnten Sprachkompetenzschwäche wagt die Probandin in jedem ihrer Texte selbstständige Formulierungs- bzw. Differenzierungsversuche imitierter Formulierungen. Die Anzahl der selbständigen Formulierungsversuche steigt mit zunehmender Schreiberfahrung. Während in den ersten drei Texten jeweils ein TOA als „selbständig formuliert“ zu kennzeichnen ist, enthält der letzte Text (T5) drei solcher Formulierungen. Entwicklungsorientiert können selbständige Formulierungsversuche als erfolgreich bewertet werden. Obwohl die TOA aus der selbständigen Produktion der Probandin insbesondere in den ersten drei Texten häufig Kollokationsfehler (T1/25) und Registerverstöße (T2/88) aufweisen, nähern sie sich zunehmend dem domänentypischen Gebrauch (T5).

8.8.4.1 Zur Rolle der Muttersprache bzw. anderer Fremdsprache

TN21 verfügt über keinerlei Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben in der Muttersprache Chinesisch oder in der ersten Fremdsprache Englisch. Wie dem Abschlussgespräch zu entnehmen ist, greift TN21 beim Formulieren weder auf ihre Muttersprache noch auf das Englische zurück:

I: ähm, jetzt vielleicht ne frage zu deiner muttersprache, wenn du formulierst, wenn du nen text schreibst, (-) welche rolle spielt deine muttersprache dabei?

TN21: hm? <<lachend>> dann ich glaube meine muttersprache ah:: (2.0) äh gibt gar keine hilfe für die deutsche sprache;

I: gar nicht, hast du arbeien in deiner muttersprache im heimatland geschrieben? (-- wissenschaftliche arbeiten,

TN21: auf chinesisich?

I: ja

TN21: ne;

I: also es gab auch keine,

TN21: keine;

I: also das heißt, du=du denkst nicht erstmal auf chinesisich, und dann vielleicht überträgst du das irgendwie also die sprache spielt, (2.0) eher keine rolle;

TN21: nein äh ich glaube meine muttersprache spielt hier so keine rolle;

I: mhm und englisch?

TN21: englisch, auch ich (-) früher habe ich auch äh: niemals auf englisch etwas geschrieben

(AG/70-81)

8.8.4.2 Zum Umgang mit Schreibhilfen

Wie bereits bei der Beschreibung der Probandin erwähnt, wurde TN21 einer kurzfristig organisierten intensiven Maßnahme²⁰³ zur Verbesserung der wissenschaftssprachlichen Textkompetenz zugeteilt. Im Rahmen von dieser begleitenden Veranstaltung wurde eine vierseitige Formulierungsliste zur Verfügung gestellt. Es handelte sich dabei um eine von der Maßnahmenleiterin erstellte nach Textteilen einer schriftlichen Arbeit (Einleitung,

²⁰³ Die Maßnahme umfasste vier Sitzungen á 3 Stunden.

Schluss) und nach Funktionen der TOA (Einstieg, Überleiten, Integrieren von Aussagen, eigene Meinung formulieren) geordnete Sammlung von Ausdrücken aus wissenschaftlichen Quellen. Zeitlich lässt sich die erwähnte Maßnahme zwischen die ersten beiden Texte (T1 und T2) einordnen. Ab diesem Zeitpunkt wird die Formulierungsliste zum ständigen Begleiter der Formulierungstätigkeit von TN21:

- I:** liegt sie neben den schr' am schreibetisch neben (-) ihrem computer, oder haben sie die irgendwo abgespeichert wie gehen sie dann vor,
TN21: nein äh ich habe, hm ich habe das papier [**I:** mhm] neben meinem computer gelegt ja;
I: und dann?
TN21: dann wenn ich brauche ich guck einfach mal durch; hehehe
(RG2/81-84)

Eine andere Ausdrucksquelle, die von TN21 imitiert wird, ist die beim Schreiben verwendete Fachliteratur in gedruckter und digitaler Form. Imitiert werden Ausdrücke, die von TN21 als „schön“ bewertet werden:

- TN21:** äh::m, (2.0) denn im internet gibt' gibt es auch so verschiedenen fachliche texte [**I:** mhm] dann ich guck (--) immer so (-) äh manchmal ich gucke mancha::l die bücher auch manchmal im internet; dann ich finde die sätze schön, dann benutze ich auch die sätze im internet;
(AG/43)

TN21 besitzt keine Kenntnis über die Existenz von Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben (AG/56-57). Erst zum Ende der Untersuchung wird sie durch eine andere Probandin darauf aufmerksam gemacht (AG/65).

8.8.5 Zusammenfassung

Zu Beginn der Untersuchung verfügt TN21 über Erfahrung im akademischen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch, die sie im Rahmen ihres Bachelor-Studiums im Heimatland sammeln konnte. Dagegen wurden weder in der Muttersprache noch in der ersten Fremdsprache Englisch relevante akademische Texte verfasst. Obwohl die Sprachkompetenz von TN21 in der Zielsprache Deutsch noch große Mängel aufweist, stützt sich TN21 beim Formulieren in der Zielsprache weder auf ihre Muttersprache noch auf ihre erste Fremdsprache Englisch. Fehlende Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben in den beiden Sprachen scheint in diesem Fall wichtiger zu sein als die alltagsprachliche Kompetenz. Zur Bewältigung des Formulierungsproblems greift TN21 auf ihr zur Verfügung stehenden Formulierungslisten zurück, gleichzeitig imitiert sie TOA aus den für die Vorbereitung eigener Texte hinzugezogenen Fachtexten. Die TOA werden entweder direkt beim Formulieren aus den wissenschaftlichen Texten übernommen oder aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen und reproduziert. Bei Übernahmen aus den Ausdruckslisten misslingt der Probandin des Öfteren die Kontextualisierung der Ausdrücke. Bei der Reproduktion werden die TOA nicht ausreichend kontrolliert, sie sind folglich mit

grammatischen Fehlern und falschen Kollokationen belastet. Einige Formulierungsmuster wie beispielsweise „Im Folgenden wird etwas dargestellt“ konnten durch ihren häufigen Gebrauch in eigenen Texten automatisiert werden (RG3/5,11).

8.8.6 TOA

8.8.6.1 Ablauf beschreiben

Für alle fünf Unterkategorien dieser Hauptkategorie, die sich auf die Organisation der Textstruktur bezieht, konnten in den Texten von TN21 entsprechende Ausdrücke identifiziert werden. Die Verteilung dieser Ausdrücke in den einzelnen Texten ist unterschiedlich: Nur der erste Text enthält Ausdrücke aller fünf Unterkategorien, in den übrigen vier Texten wurden keine TOA der Kategorie „*Advance Organizers*“ festgestellt. Auf die einzelnen Ausdrücke, ihre Verteilung und Positionierung in den Texten sowie ihre strukturelle und lexikalische Beschaffenheit wird im Folgenden näher eingegangen.

8.8.6.1.1 Explizite Erklärung der Hauptziele und -themen

Die TOA dieser Kategorie wurden in vier Texten identifiziert. Das Fehlen der TOA im Text 4 erklärt sich durch seine Unvollständigkeit. Da diese Ausdrücke einen thematischen Einstieg als Funktion haben, stehen sie oft am Anfang des Textes – in der Einleitung. Bei dem vierten Text (T4) handelt es sich jedoch nur um einige Hauptteilkapitel. Diese Hausarbeit hat im weiteren Schreibprozess eine starke thematische Änderung erfahren und wurde erst nach der Untersuchung zur Verfügung gestellt. Die anderen vier Texte beginnen mit einem Satz, der einen Ausdruck dieser Kategorie enthält bzw. darstellt. Die Realisierungsform in den Einleitungen der ersten drei Texten ist identisch: Die Probandin greift auf Konstruktionen mit unpersönlichen Verben *gehen um/sich handeln um* zurück (1-3). Diese Verben gehören zwar der Alltagssprache an, werden dennoch in den wissenschaftlichen Kontexten verwendet. Das ExpKo enthält drei Ausdrücke in dieser Kategorie, die dieselbe grammatische Realisierungsform aufweisen.²⁰⁴ Darüber hinaus werden unpersönliche Verben häufiger in der zweiten und dritten Hauptkategorie „Überleitungen und Anknüpfungen“ und „Verständnissicherung“²⁰⁵ in den Unterkategorien „Thematisieren“ und „Präzisieren/Erläutern“ sowie bei der allgemeinen inhaltlichen Explikation verwendet.

²⁰⁴ S. S. 59 der vorliegenden Arbeit.

²⁰⁵ S. Anhang, S. 28f., 39ff.

Im letzten Text wählt die Probandin eine andere Realisierungsform (4) und erläutert das Hauptanliegen der Arbeit direkt aus der Verfasserperspektive durch die Verwendung der Ich-Form:

- (1) In der vorliegenden Hausarbeit geht es um ... und betrifft besonders die Differenzierung ... (1/T1/2)
- (2) Bei der folgenden Ausarbeitung des Referats handelt es sich um die Bewusstmachung von Prosodie. (2/T2/2)
- (3) In diesem vorliegenden Bericht handelt es sich um alle wichtige Informationen, die sich auf das Praktikum beziehen. (3/T3/2)
- (4) In der vorliegenden Hausarbeit beschäftige ich mich mit der Analyse von Bildern im Integrationskurs-Lehrwerk „...“. (4/T5/2)

Abgesehen von der Stabilität der genannten Konstruktionen, die von TN21 der Formulierungsliste nachgebildet wurden, sind ihre Kontexteinbindung sowie grammatische Anknüpfung noch fehlerhaft. Der zweite Ausdruck (2) wurde z. B. in Analogie zum Musterausdruck „Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um ...“ aus der zur Verfügung stehenden Ausdrucksliste gebildet, wobei die Textsortenbezeichnung an die Situation angepasst wurde (vgl. RG2/5-9). Die Kontextualisierung des Ausdrucks dagegen misslang der Verfasserin in allen drei Fällen: Statt den Text bzw. die Rolle des Textes zu präzisieren, was der Ausdruck erfordert (es handelt sich um eine Studie, Hausarbeit, Darstellung, einen Versuch usw.), wird die inhaltliche Ausrichtung des Textes erläutert. Vermutlich wurden hier zwei Ausdrücke miteinander verwechselt oder in der Realisierung ihrer Leerstellen als gleich eingestuft: „bei der folgenden Arbeit handelt es sich um ...“ und „die folgende Arbeit handelt von ...“. Wichtig ist hier zu erwähnen, dass beide Muster auf der Formulierungsliste untereinander stehen. Darüber hinaus verbindet TN21 im ersten Satz eine unpersönliche Konstruktion und das Vollverb *betreffen*, das ein Subjekt erfordert, mit der Konjunktion *und*, ohne dabei ein Subjekt einzusetzen. Bei der gezielten Nachfrage im ersten retrospektiven Gespräch kann die Verfasserin den Fehler nicht identifizieren. Sie schlägt dagegen vor, den Ausdruck „in der vorliegenden Hausarbeit“ erneut nach der Konjunktion *und* zu verwenden mit der Erklärung, dass „*und* zwei Sätze verbindet“ (RG1/5).

8.8.6.1.2 Vorverweise

8.8.6.1.2.1 Erläuterung des Vorhabens

Vier der fünf Texte enthalten in ihrer Einleitung die TOA dieser Kategorie. Die Unsicherheit im Umgang mit TOA ist auch in dieser Kategorie zu sehen. Die Ausdrucksgruppe in der ersten Arbeit weist neben zahlreichen grammatischen

Abweichungen (Kasusendungen, Verbdeklinaton, Wortfolge) auch Kollokationsbrüche wie „in den folgenden Inhalt“, „ein Überblick darstellen“ auf:

In den folgenden Inhalt wird zuerst ein Überblick über ... dargestellt. Vorstellung der Theorien von ... der groß zweite Teil. Dieser Teil beinhaltet ... Dann kommt der bedeutende Abschnitt „...“. In diesem Teil werden ... (Unterrichtsformen) einzeln erläutert. Bei der Gruppenarbeit werden verschiedene Faktoren, die..., genannt und analysiert wie ... (5/T1/3)

Die Präsenz und die Funktion solcher textorganisierenden Abschnitte in den Einleitungen wissenschaftlicher Publikationen ist TN21 aus der Fachliteratur bekannt (vgl. RG1/22). Sie wird auf die Ausdrücke aufgrund ihrer Häufigkeit aufmerksam, versucht sie zu imitieren bzw. zu reproduzieren und verlässt sich dabei auf ihr Gedächtnis und ihre Kompetenz, was offensichtlich für eine akzeptable Realisierung nicht ausreicht: „weil diese hm ausdrücke kommt immer VOR deswegen kann ich ein bisschen so gut in kopf behalten; ja,“ (RG1/32).

Weitere Formulierungsbrüche und grammatische Unstimmigkeiten sind auch im zweiten Text (T2) festzustellen:

Im Folgenden Kapitel werden den Schwerpunkt auf ... gelegt. Zuerst werden einige ... (Visualisierungsformen) ... dargestellt. Dann werden die Merkmale und der Verlauf der Sprachlernsoftware gezeigt. Am Ende wird ... kurz dargestellt. (6/T2/3)

In Analogie zum Ausdruck „im Folgenden wird ...“, den TN21 in Ankündigungen der Arbeitsschritte verwendet, schreibt sie „im Folgenden Kapitel“ auch mit einer Majuskel und begründet dies mit „das ist betonung“ (RG2/13). Die lexikalische Realisierung ist in diesem Fall unangemessen, da es sich um den Inhalt von mehreren Kapiteln bzw. von der gesamten Referatsausarbeitung handelt. Der verwendete Wortschatz ist stark von der Alltagssprache geprägt (zuerst – dann – am Ende – zeigen), enthält aber auch einige Lexeme der AWS (Schwerpunkt legen – (kurz) darstellen).

Im Praktikumsbericht (T3) wird das Vorhaben in einem Satz präsentiert:

Im Folgenden werden meine Sprachlernbiographie, Darstellung der Lerngruppe und Unterrichtsbeobachtungen, Planung, Durchführung und Auswertung der Unterrichtsversuche sowie Zusammenfassende Selbstevaluation detailliert dargestellt. (7/T3/6)

Bei der Reduzierung dieser Aussage auf das ihr zugrunde liegende Muster „im Folgenden werden ... detailliert dargestellt“ ergibt sich ein angemessener, domänentypischer Ausdruck. Hier hat aber die formale Seite nicht den entsprechenden Inhalt erhalten: Die Referenz des Ausdrucks „im Folgenden“ scheint der Probandin noch nicht klar zu sein. Abweichungen wie ein tautologischer Ausdruck „Darstellung wird dargestellt“ oder eine oxymoronische Konstruktion „zusammenfassende Selbstevaluation detailliert“ bleiben

316

ebenfalls unbemerkt.

Demgegenüber erstreckt sich die Darstellung des Vorhabens im fünften Text (T5) auf die komplette Einleitung und nimmt eine ganze A4-Seite ein:

- 1 **Ich werde** die Bilder anhand verschiedenen Beurteilungskriterien analysieren sowie bewerten und am Ende **sollte** eine Schlussfolgerung daraus **gezogen werden**, ob ... geeignet für ... sind und einige Verbesserungsvorschläge für ... **sollten gegeben werden**.
- 5 Im ersten Kapitel meiner Arbeit **gehe ich** auf die Darstellung der Integrationskurse. **Das Kapitel soll** am Anfang **einen Überblick** über (BAMF) **geben**, Anschließend **stelle ich** den Integrations- und Orientierungskurs **vor**, in diesem Teil der Umfang des Kurses, die Teilnehmer, die Ziele, die Inhalte und die Methoden von Integrations- und Orientierungskursen **detailliert dargestellt werden**.
- 10 Beim zweiten Kapitel **handelt es sich** um die Beurteilungstheorien Zunächst **lassen sich** die unterschiedlichen Bildtypen ... **darstellen** und danach **werden ... erläutert**. (...) In diesem Kapitel **wird** das Thema systematisch **behandelt**. Im dritten Kapitel **wird** zuerst **ein Überblick** über das Lehrwerk ... **gegeben** und Besonderheiten ... **sind aufzulisten**. Weiterhin **werden** die wichtigen Merkmale
- 15 der Visualisierung im Lehrwerk an konkrete Beispiele **analysiert** und **bewertet**. Die Analyse **bezieht sich** nicht nur auf die Stärken sondern auch auf die Schwächen der Beispiele.
In den Schlussfolgerungen **fasse ich** die aus der Analyse gewonnenen Erkenntnisse **zusammen**.
(8/T5/2-7)

Hier ist eine deutliche Erweiterung des Ausdrucksspektrums festzustellen. Neben der Anpassung des Wortschatzes an die AWS fällt auch die Vielfalt grammatischer Realisierungsformen auf, die häufig innerhalb eines Satzes miteinander kombiniert werden: „Verfasser-Ich“ (Zeile 1, 5, 18), Passivkonstruktionen mit und ohne Modalverb (Zeile 2-4, 8-9, 13, 15) Passiversatzformen (Zeile 11, 14), Konstruktion mit einem unpersönlichen Verb (Zeile 10) sowie ein Subjektschub (Zeile 6). Die Einleitung wirkt durch die Häufigkeit des Konstruktionswechsels überladen und an manchen Stellen durch die bloße Aneinanderreihung der Konstruktionen nicht domänenadäquat. Dieser Eindruck wird durch einen inhaltsleeren Ausdruck verstärkt: „In diesem Kapitel wird das Thema systematisch behandelt.“ (Zeile 12). Im retrospektiven Gespräch gibt TN21 an, diesen Ausdruck aus einer Masterarbeitseinleitung zu einem ähnlichen Thema übernommen zu haben (vgl. RG5/89-91) (Imitation). Obwohl die Probandin die Argumentationsdimension in dieser Einleitung (vgl. Pohl 2007a: 249ff.) stark ausweitet, wird die Diskursdimension nur in einer Option „Zielsetzung“ (vgl. ebd. 252; S. 114f. der vorliegenden Arbeit) realisiert. Eine deutliche Unterrepräsentation der Diskursdimension in der Einleitung weist nach Pohl (2007a: 239ff.) auf den Novizenstatus eines Schreibenden hin.

8.8.6.1.2.2 Advance Organizers

Dieser Kategorie konnte insgesamt nur ein Ausdruck zugewiesen werden:

Mehr Informationen über das Thema Binnendifferenzierung nach Sozialformen werden später genau und separat erläutert. (9/T1/25)

TN21 gibt im retrospektiven Gespräch an, sie habe diesen Ausdruck (RG1/44-46) selbstständig formuliert und als eine Art „Verbindungssatz“ verwendet. Hier möchte die Probandin inhaltlich auf die spätere detaillierte Auseinandersetzung mit dem Thema hinweisen. Sie versucht aus den ihr zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln einen Ausdruck zu konstruieren (Transposition). Die Formulierung scheitert an einer lexikalischen Unverträglichkeit („mehr Informationen genau erläutern“).

8.8.6.1.2.3 Ankündigung der Arbeitsschritte

Dieser Kategorie konnten 28 Ausdrücke aus den Texten von TN21 zugewiesen werden:

Der erste Text enthält 5, der zweite 3, der dritte 6, der vierte und der fünfte jeweils 7 TOA mit dieser Intention. Die Positionierung der Ausdrücke entspricht dem Expertengebrauch, sie werden am Anfang eines neuen Kapitels eingesetzt, um die folgenden Handlungen anzukündigen, oder sie schließen ein Kapitel ab und dienen dabei als eine Art Überleitung zum nächsten Kapitel bzw. Unterkapitel. Die TOA enthalten auch die (para)deiktischen Elemente wie *im Folgenden*, *hier*, *nun*, *anschließend*, und die typischen lokalen Adverbialien wie *in diesem Kapitel*, *im nächsten Abschnitt* usw. Hier lässt sich aber ein übermäßiger Gebrauch des Elementes „Im Folgenden“ feststellen, ca. die Hälfte der Ausdrücke (15 TOA) enthält „im Folgenden“ (Transformation). Das Formulierungsmuster, in dem dieses deiktische Element vorkommt, wird häufig wiederholt:

- (1) Im Folgenden werden die einflussreichen Faktoren einzeln erläutert. (12/T1/53)
- (2) Im Folgenden werden einige Arte von Visualisierung dargestellt. (15/T2/5)
- (3) Im Folgenden werden eine globale Unterrichtsbeobachtung und zwei Beobachtungen des Lehrverhaltens ausführlich dargestellt. (21/T3/22)
- (4) Im Folgenden werden detailliert die Merkmale und Arten des ... dargestellt. (26/T4/24)
- (5) Im Folgenden werden die neuen Merkmale detailliert beschrieben. (27/T4/26)

Die Probandin verlässt sich auf das ihr bekannte und von ihr erprobte Formulierungsmuster „Im Folgenden wird ... detailliert dargestellt/beschrieben/erläutert“ (11 TOA) und setzt es oft ein. Die grammatische Realisierungsform der Ausdrücke bleibt in den ersten drei Texten auch konstant: Bevorzugt werden Werden-Passiv-Konstruktionen ohne Modalverb. In den letzten beiden Texten (T4, T5) versucht TN21 das genannte Muster zu differenzieren und verwendet, wie schon bei der Erläuterung des Vorhabens im Text 5,

andere Realisierungsformen. Dabei entstehen oft Formulierungsbrüche und Kollokationsfehler wie:

- (1) Im Folgenden **lassen ein Überblick sich auf** die neuen Angeboten ... **werfen**. (28/T4/34)
- (2) In diesem Kapitel **folgt es** zuerst ein Überblick über ... und anschließend **kommt** eine allgemeine Vorstellung der ... (31/T5/8)
- (3) **Im Anschluss** möchte ich kurz auf die oben genannten Bereiche eingehen. (35/T5/72).

Bei der fokussierten Nachfrage in den jeweiligen retrospektiven Gesprächen kann TN21 die genannten Unstimmigkeiten nicht identifizieren (vgl. RG4/43-65; RG5/96-127).

8.8.6.1.3 Rückverweise

Im Vergleich zur vorherigen Kategorie, der zahlreiche TOA zugewiesen werden konnten, wurden bei dieser Kategorie insgesamt nur drei TOA in allen fünf Texten identifiziert. Der erste Text (T1) enthält den folgenden Ausdruck:

- (1) Am Anfang des Artikels wird schon über Heterogenität kurz gesprochen. (38/T1/43)

TN21 verwendet diesen Rückverweis, um eine thematische Verbindung zum neuen Kapitel zu schaffen. Sie entscheidet sich dabei für eine unangemessene Tempusform. Nachdem TN21 in diesem Satz nichts Auffälliges wahrnehmen kann (RG1/57-60), wird ihr eine direkte Frage zur Tempusform gestellt, die sie dennoch nicht irritiert:

I: also meine frage ist warum präsens, warum WIRD? am anfang der arbeit wird,

TN21: mmm

I: SCHON

TN21: ja aber in der hausarbeit in der so wirtschaftlicher arbeit soll man nicht so ICH formulieren; deswegen so passiv schon viel besser

I: ok; aber die frage ist warum präsens und nicht vergangenheit? also nicht präteritum?

TN21: (5.0) ich habe das bis jetzt noch nicht gemacht deswegen das ist nicht so (--) das ist deswegen ist präsens nicht andere form. (RG1/61-66)

Die domänentypischen Ausdrücke dieser Kategorie sind erst im vierten Text zu finden:

- (2) Wie bereits erwähnt, soll E-Learning die ... Bildungsformen nicht ersetzen, sondern ... (39/T4/11)
- (3) Wie oben bereits dargestellt wurde, dass M-Learning kein Ersatz von E-Learning ist, sondern es ist eine sinnvolle Ausweitung des E-Learning ist, weil ... (40/T4/26)

Die Probandin wird auf diese Muster beim Lesen der Fachliteratur aufmerksam, erkennt ihre Funktion, findet sie „schön“ (RG4/19) und überträgt sie auf eigene Texte. Die Übertragung ist aber durch Formulierungsbrüche und Kontextualisierungsprobleme gekennzeichnet: Während der erste Ausdruck angemessen gebildet und verwendet wird, enthält der zweite die in diesem Muster überflüssige Verbform „wurde“ und wird dabei mit

einem „Dass-Satz“ noch einmal inhaltlich abgesichert. Dies ist zwar untypisch, wäre aber grammatisch akzeptabel, wenn nicht anschließend eine adversative Konstruktion folgen würde, die sich nicht auf den Rückverweis, sondern auf den davor stehenden Nebensatz bezieht. Die Instabilität dieses Ausdrucks spiegelt sich in den Lückentextergebnissen von TN21 wider: Die Handlungsverblücke wird im ersten Lückentext akzeptabel ausgefüllt (1), während im letzten Lückentext eine grammatische Restriktion in der Konstruktion vorzufinden ist (2).

- (1) Wie bereits *gezeigt*,²⁰⁶ (LS1/2) ak
 (2) Wie bereits mehrmals *in den vorigen Abschnitte*, gibt es (LS4/2) nak Gram

Bei der Lücke an Stelle des Adverbs ist ein ähnliches Bild zu beobachten: Während die Einsetzung im zweiten Lückentext grammatisch restringiert ist, ist sie im darauf folgenden dritten Lückentext akzeptabel:

- (3) Wie *der letzte Abschnitt* angedeutet, (LS2/2) nak Gram
 (4) ..., wie *vorher* in den Beispielen gezeigt wurde, (LS3/2) ak

Zu dem letzt genannten Ausdruck ist noch hinzuzufügen, dass der Gebrauch des Adverbs *vorher* in Rückverweisen eher untypisch ist. Obwohl der Ausdruck von den Ratern als akzeptabel bewertet wurde, ist *vorher* im ExpKo nicht vorzufinden. Die Experten verwenden an dieser Stelle das Adverb *zuvor*²⁰⁷.

8.8.7 Lückentext

Im Folgenden geht es um den Vergleich der Ergebnisse der bereits analysierten Kategorie „Ablauf beschreiben“, der Unterkategorien „Explizite Erklärung der Hauptziele und -themen“, „Erläuterung des Vorhabens“ und „Ankündigung der Arbeitsschritte“ aus der freien Textproduktion mit dem entsprechenden Teil der Lückentextergebnisse (LT). Aus der folgenden tabellarischen Darstellung ist ersichtlich, dass es nach dem LT1 (50 %) zunächst zu einem Abfall der erfolgreichen Einsetzungen kommt (29 %). Dann steigt die Anzahl der akzeptablen Einsetzungen um 25 % im LT3 und LT4. Bei den defektiven Formulierungen, deren Anzahl im LT2 erheblich steigt und zum Ende der Studie sich um die Hälfte reduziert, lässt sich keine klare Hierarchie der vorhandenen Restriktionen feststellen.

²⁰⁶ Die Einsetzungen von TN21 sind kursiv gekennzeichnet.

²⁰⁷ S. Anhang, S. 23f.: TOA Nr. 21, 51, 59, 60, 68.

	Lücken	Angaben	ak	gw	nak Gram	nak Sem	nak Idiom	nicht ausg.	Min
LT1	6	6	3 50 %	2	-	-	1	-	20
LT2	7	7	2 29 %	-	1	2	2	-	30
LT3	8	8	6 75 %	-	-	1	1	-	18
LT4	8	8	6 75 %	-	2	-	-	1	30
ak – akzeptabel gw – grenzwertig		nak Gram – grammatisch nicht akzeptabel nak Sem – semantisch nicht akzeptabel nak Idiom – idiomatisch nicht akzeptabel			nicht ausg. – nicht ausgefüllt Min – Minuten				

Tabelle 30: Lückentextergebnisse von TN21 (Teil I)

Auffällig ist dabei, dass die Probandin vorwiegend nur eine Einsetzung pro Lücke anbietet. Die hohe Rate der akzeptablen Einsetzungen im ersten Teil der Lückentexte (LT) lässt sich vermutlich im Vergleich zur freien Textproduktion durch das Lückentextdesign erklären. Die Ausdrücke sind der Probandin nicht zuletzt durch den häufigen Gebrauch in ihren eigenen Texten geläufig. So kann sie einzelne Formulierungsteile vorwiegend problemlos rekonstruieren. Bei der freien Textproduktion, wenn es um die Rekonstruktion des gesamten Ausdrucks geht, hat TN21 neben den Kollokationsabweichungen auch grammatische Schwierigkeiten sowie Probleme mit der Kontextualisierung der Ausdrücke innerhalb eines Satzes. Das lexikalische Spektrum im Lückentext ist angesichts weniger Einsetzungen pro Lücke und einiger Wiederholungen als gering einzuschätzen. Die verwendeten Handlungsverben zeichnen sich beispielsweise durch ihre Eignung zum Gebrauch in anderen, nicht wissenschaftlichen Kontexten aus: *analysieren*, *zeigen*, *anbieten*, *geben*, *darstellen*, *erläutern*, *beschreiben*.

8.8.8 Überleitungen und Anknüpfungen

In den Texten von TN21 wurden keine TOA dieser Kategorie identifiziert. Die Analyse der Lückentextergebnisse der Unterkategorien „Betonen“ und „Ergänzen“ zeigt, dass die Ausdrücke weder in ihrer Intention noch in ihren unterschiedlichen Realisierungsformen der Probandin bekannt sind. Im ersten Lückentext bleiben beide Lücken unausgefüllt, im zweiten Lückentext versucht TN21 die Lücke der Kategorie „Ergänzen“ (1) und im dritten Lückentext der Kategorie „Betonen“ (2) auszufüllen, was ihr nur teilweise gelingt:

- (1) In diesem Zusammenhang ist noch *etwas ergänzt*, dass ... (LT2/3) nak Gram
- (2) Besonders *wichtig* sind folgende Aspekte: (LT3/4) ak

Im letzten Lückentext werden beide Lücken mit jeweils einer Einsetzung ausgefüllt, wobei nur die Einsetzung für die Kategorie „Ergänzen“ „*Hinzu* kommt, dass...“ (LT4/3) als akzeptabel zu bewerten ist. Auffällig ist, dass die Ausdrücke, die eine *zu*-Infinitiv-Konstruktion enthalten wie LS1/3, LS1/4 oder LS2/4 LS4/4 entweder grammatisch

restringiert oder gar nicht ausgefüllt werden. Es ist anzunehmen, dass TN21 über diese Realisierungsmöglichkeit bzw. grammatische Konstruktion nicht verfügt.

8.8.9 Verständnissicherung

8.8.9.1 Paraphrasieren

Auch der Unterkategorie „Paraphrasieren“ konnten keine Ausdrücke aus den Texten von TN21 zugewiesen werden. In drei der vier erhobenen Lückentexte blieb die entsprechende Lücke ohne Einsetzung. Im zweiten Lückentext wurde von TN21 der folgende Ausdruck konstruiert:

Oder *es wird in einer anderen Form* formuliert: (LS2/5) nak Idiom

Da eine domänentypische Variante der Probandin nicht geläufig, die Intention des Ausdrucks jedoch klar ist, versucht sie, der Funktion des Ausdrucks entsprechend, ihre eigene Formulierung zu konstruieren. Ihr gelingt zwar die grammatische Realisierung des Ausdrucks, abgesehen von einer ungeschickten Formulierungsweise, seine lexikalische Beschaffenheit ist jedoch nicht „idiomatisch geprägt“.

8.8.9.2 Zusammenfassen

In dieser Unterkategorie wurden drei TOA in den Texten von TN21 identifiziert. Zwei Ausdrücke (1, 3) entstammen dem Textteil „Schlussfolgerung“ des zweiten und des fünften Textes, ein Ausdruck (2) dem Praktikumsbericht (T3), und zwar dem Kapitel „Selbstevaluation“. Alle drei Ausdrücke leiten das Fazit der Arbeit und gleichzeitig die persönliche Meinung ein:

- (1) Durch die Darstellung der Übungsformen habe ich einen Eindruck, dass ... (41/T2/88)
- (2) Im Ganz und Großen bin ich zufrieden mit meiner Unterrichtsstunde. (42/T3/77)
- (3) Ich stehe auf dem Standpunkt, dass ... (43/T5/155)

Die beiden ersten TOA (1, 2) enthalten Elemente der Alltagskommunikation: „einen Eindruck haben“, „im Großen und Ganzen“, sie wurden von TN21 selbständig formuliert (RG2/94, RG3/47). Der letzte Ausdruck (3) wurde aus einer Formulierungsliste, der Kategorie „Eigene Meinung formulieren/begründen“ übernommen (RG5/143). Über die Typik dieses Ausdrucks in der Domäne Wissenschaft lässt sich streiten. Bei der Kontextualisierung im Text wird seine Verwendung durch die unpräzise Formulierung „schon empfehlenswert“ dem mündlichen Sprachgebrauch angenähert:

Ich stehe auf dem Standpunkt, dass dieses mit Bildern bereicherte Lehrwerk schon empfehlenswert für die Lernenden im ... ist. (43/T5/155)

Die dieser Kategorie entsprechende Lücke wird erst im dritten Lückentext ausgefüllt, in den ersten beiden Lückentexten bleibt diese Lücke ohne Einsetzung (LS1/6, LS2/6). Die Einsetzungen des dritten Lückentextes (LS3) werden als „akzeptabel“ bewertet:

Im Großen und Ganzen/ zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ... (LS3/6).

Der letzte Lückentext sieht eine *zu*-Infinitiv-Konstruktion vor, die, wie schon bei der Analyse der Kategorie „Betonen“ angenommen wurde, von TN21 aufgrund ihrer Sprachkompetenzschwäche nicht realisiert werden kann:

Insgesamt ist *es festgestellt*, dass ... (LS4/6) nak Gram

8.8.10 Metakommunikation

In dieser Kategorie wurden in den Texten von TN21 die TOA der Unterkategorien „Zur Textstruktur“ und „Meinungsausdruck“ identifiziert. Die Lückentextergebnisse dieser Kategorie zeigen, dass die in wissenschaftlichen Texten verbreiteten formelhaften Rechtfertigungs- oder Demutstopoi wie „keinen Anspruch auf die Vollständigkeit erheben“ oder „den Rahmen sprengen“ der Probandin nicht bekannt sind. Eine konstruierende Formulierung im zweiten Lückentext (LS2/7) wird als „grammatisch“ sowie „semantisch nicht akzeptabel“ bewertet, die entsprechenden Lücken des dritten und vierten Lückentextes (LS3/7, LS4/7) werden nicht ausgefüllt.

8.8.10.1 Zur Textstruktur

Die lexikalische Beschaffenheit der TOA dieser Kategorie ist durch die Nähe zur Alltagskommunikation zu charakterisieren:

- (1) In dieser Hausarbeit konzentriere ich mich meist auf ... (44/T1/89)
- (2) Die anderen Beobachtungen werden nicht im Bericht detailliert beschrieben sondern im Formen von ... im Anhang angelegt. (45/T3/22)
- (3) Dieser Unterrichtversuch lief fast wie geplant durch, deswegen wird der Verlaufsprozess im Bericht nicht beschrieben. (46/T3/74)
- (4) Im folgenden Kapitel liegt der Schwerpunkt nur auf den Aspekt ... (47/T5/55)

Der erste Ausdruck scheitert an der Tempuswahl des Verbs, da er einer Schlussfolgerung entstammt und in der Vergangenheit realisiert werden sollte. Abgesehen von sprachlichen Unstimmigkeiten werden die Ausdrücke funktionsangemessen verwendet.

8.8.10.2 Meinungsausdruck

In dieser Kategorie wurden insgesamt fünf Ausdrücke identifiziert (s. Anhang, S. 126). Der Ausdruck „meiner Meinung nach“ wird von TN21 in zwei Texten viermal verwendet. Die Probandin kennt den Ausdruck aus ihrer Studienzeit im Heimatland (RG3/31) und verwendet es „sehr sehr oft“ in ihren Texten (RG2/38). Die Kontextualisierung des Ausdrucks ist je nach Textsorte unterschiedlich: In der Referatsausarbeitung (1) wird der Ausdruck bei der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten verwendet, während im Praktikumsbericht (2-4) die eigene Erfahrung damit markiert wird. Diese letzte Art der Verwendung gilt in der Wissenschaftsdomäne als untypisch (vgl. Gätje/Rezat/Steinhoff 2012: 149), für diese Textsorte im Rahmen des Masterstudiums ist sie jedoch akzeptabel.

- (1) Meiner Meinung nach führt diese Visualisierung sehr leicht zu einer Verwirrung von Satzakzent und Satzmelodie. (48/T2/15)
- (2) Meiner Meinung nach gibt es noch einige wichtige Gründen dazu. (50/T3/10)
- (3) Meiner Meinung nach verfügt eine gute Fremdsprachenlehrkraft nicht nur über reichliches Wissen von der Fremdsprache sondern auch ... (51/T3/15)
- (4) Meiner Meinung nach habe ich seit dem ersten Unterrichtsversuch nicht viel Fortschritte gemacht, weil ... (52/T3/131)

Anhand der Analyse des fünften Ausdrucks kann angenommen werden, dass domänentypische Formeln wie „meines/unseren Erachtens“ der Probandin noch nicht bekannt sind. TN21 kann weder die Form noch die Intention des Ausdrucks „unseres Erachtens“ in einer Fremdaussage erkennen:

- (5) Nach der Autoren ist diese Art der Visualisierung unseres Erachtens gut geeignet, um ... (49/T2/59)

Die Fremdmeinung wird zwar mit der Präposition *nach* eingeleitet und somit als solche markiert, die Formel „unseres Erachtens“ aus der Originalquelle bleibt der neuen Konstruktion aber auch erhalten (vgl. RG2/67-73).

8.8.11 Zusammenfassung TN21

Die beiläufige Fehleranalyse der Texte von TN21 sowie zahlreiche gezielte Fragen während der Retrospektionen lassen den Schluss zu, dass die allgemeinsprachliche Kompetenz der Probandin noch nicht das für das akademische Schreiben optimale Niveau erreicht hat. Viele grammatische Realisierungsformen, die zugleich domänentypisch sind (*zu*-Infinitiv-Konstruktionen, Passiversatzformen mit dem Verb *lassen*), waren noch nicht verfügbar bzw. wurden unzureichend kontrolliert. Der wissenschaftliche Sprachgebrauch wurde vorwiegend imitiert. Die Probandin war beim Schreiben auf die zur Verfügung gestellten Formulierungslisten angewiesen. Viele TOA („Überleitungen und

Anknüpfungen“, „Paraphrasieren“, „Meinungsausdruck“), die nicht auf der Formulierungsliste standen, kamen in den Texten von TN21 nicht vor. Imitiert wurden auch gelesene wissenschaftliche Quellen, allerdings in denselben aus den Listen bekannten TOA-Kategorien. Dieses Phänomen wurde von der Probandin selbst im Abschlussgespräch thematisiert:

TN21: (3.0) ich habe nur eine frage, [I: mhm] du hast immer, immer bei meiner hausarbeit immer die f äh die frage äh bei der überleitung, so gestellt; (1.5) ja aber warum hehehe warum gibt es die in andere stellen nicht so viele, (--) habe ich ein bisschen wenig fachsprachliche benutzt nn benutzt oder?
(AG/171)

Die Wahrnehmung der Einseitigkeit des eigenen Ausdrucksspektrums kann auch als ein Indiz für die Entwicklung der Textkompetenz geltend gemacht werden. Außerdem ist eine Erweiterung des imitierten Ausdrucksspektrums zum Ende der Studie festzustellen. Während in den ersten drei Texten dieselben Muster in der ersten Hauptkategorie „Ablauf beschreiben“ präferiert wurden, sind zunehmende Differenzierungsversuche bezüglich grammatischer und lexikalischer Realisierungsmöglichkeiten insbesondere im letzten Text (T5) zu erkennen.

Durch den häufigen Gebrauch wurden einige Formulierungsmuster wie beispielsweise „Im Folgenden wird etwas dargestellt“ automatisiert. Die Frage, ob dieser Ausdruck in seiner lexikalisch-semantischen Ausprägung und Funktion erworben wurde, kann an dieser Stelle nicht ohne Weiteres bejaht werden. Der beschriebene übermäßige Gebrauch des Musters und seine zunehmend domänenadäquate Verwendung in Ankündigungen der Arbeitsschritte können zwar auf die Transformationsstufe der Textkompetenzentwicklung in der entsprechenden TOA-Kategorie hindeuten, die Schwierigkeiten mit seiner Kontextualisierung in Form von grammatischen Unstimmigkeiten und Kollokationsbrüchen weisen aber auf seinen imitativen Gebrauch hin. Nichtsdestotrotz können Fehler als Begleiter der Entwicklungsprozesse interpretiert werden (vgl. Feilke 1993a: 23). Das Fehlen von TOA der Kategorien „Betonen“, „Ergänzen“ und „Paraphrasieren“ in der freien Textproduktion von TN21 sowie ihre misslungenen Konstruktionsversuche in entsprechenden Lückensätzen deuten eher auf das niedrigere Entwicklungsniveau der Textkompetenz der Probandin – auf die Stufe der „Transposition“/ „Imitation“ hin.

9. StuKo-ExpKo-Vergleich

Der direkte Vergleich einzelner TOA-Kategorien im ExpKo und StuKo hat zum Ziel, die Tendenzen des studentischen Gebrauchs aufzuzeigen und auf die Diskrepanzen zum Gebrauch durch die Experten hinzuweisen. Die Ergebnisse sollen des Weiteren bei der Ableitung didaktischer Empfehlungen mitberücksichtigt werden.

9.1 Studententexte-Korpus (StuKo)

Das im Rahmen der vorliegenden Untersuchung entstandene Korpus studentischer akademischer Texte (StuKo) besteht aus 37 Texten von acht internationalen Studierenden des Masterstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Kassel – Probandinnen der vorliegenden Studie. Darüber hinaus enthält das StuKo die Transkripte aller im Rahmen der Studie durchgeführten Gespräche. Angesichts der mangelnden Repräsentativität des StuKo ist keine Generalisierbarkeit der Ergebnisse möglich und wird in dieser Untersuchung auch nicht angestrebt. Im Folgenden werden die in den zuvor dargestellten Einzelfallstudien analysierten TOA-Kategorien der ExpKo-Analyse aus dem theoretischen Teil der Arbeit (Kap. 3.2.2) gegenübergestellt. Verglichen werden die Funktionen der Ausdrücke, ihre Positionierung in den Texten, ihre grammatische und lexikalische Realisierung, ihre Domänenangemessenheit sowie die Häufigkeit ihrer Verwendung.

9.2 TOA-Vergleich

9.2.1 Ablauf beschreiben

9.2.1.1 Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen

Im StuKo wurden 35 Ausdrücke der Kategorie „Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen“ identifiziert. Im Vergleich zu Experten verwenden die Studierenden die Ausdrücke dieser Kategorie in jedem vollständigen²⁰⁸ Text. Die Positionierung der Formulierungen ähnelt dem Gebrauch von Experten: Die Ausdrücke wurden nach einem kurzen thematischen Einstieg funktionsangemessen verwendet. In zwölf Texten (TN12, TN19, TN20, TN21) bilden die betroffenen TOA den unmittelbaren Textanfang. Diese

²⁰⁸ Einige Studententexte entstanden in Parter- bzw. Gruppenarbeit, so dass der entsprechende Textteil, die Einleitung, in dem die Ausdrücke der Kategorie „Explizite Erklärung der Hauptziele, -themen“ i.d.R. positioniert werden, von einem anderen Studierenden verfasst und deshalb in das Datenset nicht einbezogen wurde. Außerdem wurden studentische Texte in unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses zu Untersuchungszwecken zur Verfügung gestellt, so dass der Textteil *Einleitung* zu dem Zeitpunkt noch nicht fertiggestellt war.

Positionierung ist im ExpKo insgesamt elfmal vertreten. In vier Texten von zwei Probandinnen (TN12, TN19) wurde die Themeneröffnung nicht in einem wissenschaftlichen Diskurs, sondern in einem situativen Seminar- oder Praktikumskontext dargestellt:

Im Rahmen des Seminars ‚...‘ habe ich ein Referat über ‚...‘ gehalten.
(TN19/T1/2)

Pohl (2007a: 236) bezeichnet dieses Einleitungsverfahren als ‚Vorwort-als-Einleitung‘²⁰⁹ und betrachtet es als ein ontogenetisches Phänomen, das zwar bei den Novizen häufig auftritt, jedoch mit zunehmender Schreiberfahrung zugunsten einer wissenschaftstypischen Einleitung aufgegeben wird. Diese Tendenz zeigte sich bei den beiden Probandinnen tatsächlich zum Ende der Studie. Weitere Unterschiede bestehen in der sprachlichen Realisierung der TOA dieser Kategorie: Die im ExpKo meist realisierte grammatische Form des stilistischen Subjektschubes²¹⁰ kommt im StuKo insgesamt viermal vor:

- (1) Mein Referat soll einen Überblick über das Thema ... geben. (TN2/3²¹¹)
- (2) Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema ... (TN8/4)
- (3) Im Mittelpunkt der folgenden Arbeit steht die Präsentation ... des ... (TN13/4)
- (4) Dieser Bericht dokumentiert und beschreibt meine Erfahrungen im ... (TN14/4)

Bemerkenswert ist, dass diese Realisierungsform, ontogenetisch betrachtet, meist im letzten Text auftritt. Präferiert wurden von den Studentinnen die TOA, die das Lexem *Ziel* (1) enthalten (8 TOA) sowie das ‚Verfasser-Ich‘ mit dem zielbezogenen Modalverb *möchten* (2) oder mit einem finiten Handlungsverb (3) (10 TOA):

- (1) Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, ... (TN19/4)
- (2) In der vorliegenden Arbeit möchte ich mich mit ... beschäftigen ... (TN2/1)
- (3) In der vorliegenden Hausarbeit beschäftige ich mich mit ... (TN21/4)

9.2.1.2 Erläuterung des Vorhabens

Bei dieser TOA-Kategorie orientierten sich die Studentinnen am Expertengebrauch. Im Anschluss an die Einführung in das Thema des jeweiligen Textes wurde das gesamte Vorhaben in einzelnen Schritten dargestellt. Das von Steinhoff (2007: 186f.) bei seiner Untersuchung beobachtete und beschriebene Entwicklungsphänomen des übermäßigen Gebrauchs einzelner Muster oder Realisierungsformen auf der Stufe der Transformation wurde auch im vorliegenden StuKo festgestellt. Das Phänomen trat jedoch auch auf der ersten Entwicklungsstufe auf, wenn die Probandinnen bestimmte Muster wie z. B. ‚im

²⁰⁹ Vgl. S. 115 der vorliegenden Arbeit.

²¹⁰ Vgl. Kap. 3.2.2.1.1.

²¹¹ Der dritte TOA in der Tabelle ‚TOA von TN2‘, s. Anhang, S. 81.

Folgenden“ (TN2, TN21), „es lässt sich sagen, dass“ (TN14) imitierten und eine Zeit lang bevorzugten. In erster Linie wurden von den Probandinnen in dieser Kategorie Werden-Passiv-Konstruktionen ohne Modalisierung verwendet:

Im Theorieteil **werden** die allgemeinen Grundlagen ... **behandelt**. Dabei **wird** zuerst einen Überblick über die Definitionen, die Formen und das Angebot an ... **gegeben** und dann **wird** der Prozess ... **erklärt**, danach **werden** die besonderen Merkmale ... **aufgezeigt**. Im Anschluss daran **wird** im zweiten Kapitel den Einsatz ... **erläutert** und darin wird ... **vorgestellt**. (TN2/11)

Zum Ende der Studie konnten in den Texten aller Probandinnen Differenzierungs-bemühungen hinsichtlich der Realisierungsform beobachtet werden. Eine nahezu explosionsartige Spektrums-erweiterung der Realisierungsformen ist in der jeweils letzten Arbeit von TN19 und TN21 festzustellen:

Anschließend **stelle ich** ... vor, in diesem Teil ... detailliert **dargestellt werden**. Beim zweiten Kapitel **handelt es sich um** ... Zunächst **lassen sich** die unterschiedlichen ... **darstellen** und danach **werden** verschiedene ... **erläutert**. (...) In diesem Kapitel **wird** das Thema systematisch **behandelt**. (TN21/7)

Vereinzelte auftretende sprachliche Phänomene in dieser Kategorie, auf die hier trotz ihrer kleinen Anzahl eingegangen werden soll, da sie möglicherweise kulturspezifisches Potenzial aufweisen können, sind die Tempusverwendung sowie die Konjunktiv II-Realisierungsform. Das Aufgreifen der Ziele und des Vorgehens im Schlussteil der Arbeit wurde bei zwei Probandinnen (TN2, TN18²¹²) wie in der Einleitung im Präsens realisiert. Im Grunde genommen betrifft das Problem der inadäquaten Tempuswahl direkt die TOA-Kategorie „Zusammenfassen“. Da die Probandinnen dies aber aus Unwissen über die Inhalte eines Schlusstells tun und dabei die Ziele der Arbeit und das jeweilige Vorhaben im Fazit erneut nennen, kann dies als unangemessene Positionierung der Ausdrücke der betroffenen Kategorie interpretiert werden:

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist ... Als Beispiel wird das Visualisierungskonzept ... auseinandergesetzt. Mit dem Theorieteil fängt die Arbeit an und werden dabei die zwei Stichpunkte ... ausführlich erklärt. Im zweiten Teil der Arbeit wird die Visualisierung anhand des Buches analysiert. (TN2/7)

Das „würde-Phänomen“ („Dann würde ich kurz auf die Frage ... eingehen“ (TN12/4)) trat bei zwei chinesischen Probandinnen (TN12, TN18) auf. Es handelt sich dabei um eine Registerverschiebung: Die Formulierung wurde aus der Gesprächssituation, wo sie zum Ausdruck „einer vorsichtigen unaufdringlich-zurückhaltenden Feststellung“ (Duden 2009: 521) in schon formelhaft gewordenen Sätzen wie „Ich würde sagen/meinen, dass“ gebraucht wird, auf die schriftliche Wissenschaftssprache übertragen.

²¹² TN18 wurde in die Hauptuntersuchung nicht aufgenommen.

9.2.1.3 Advance Organizers

Wie im ExpKo umfasst diese Unterkategorie im Stuko im Vergleich zu vier anderen Unterkategorien der Kategorie „Ablauf beschreiben“ die wenigsten Ausdrücke. In den Texten von sechs Probandinnen wurden insgesamt zehn „*Advance Organizers*“ identifiziert. Bis auf die in den betroffenen Einzelfallstudien diskutierten sprachlichen Abweichungen wiesen die TOA dieser Kategorie keine Auffälligkeiten auf. Bei der grammatischen Realisierung griffen die Studierenden zu ähnlichen Formen wie Experten: Futur I- (1) und Werden-Passiv-Konstruktionen (2) wurden bevorzugt.

- (1) In den folgenden Abschnitten werden wir uns noch eingehender und mit Beispielen an die Begrifflichkeiten nähern. (TN14/11)
- (2) In den nächsten Kapiteln wird über diesen Aufgabenbereich *konzentriert diskutiert. (TN19/8)

9.2.1.4 Ankündigung der Arbeitsschritte

Diese Kategorie umfasst im StuKo wie im ExpKo die meisten Ausdrücke (86 TOA). Die TOA dieser Kategorie wurden von allen acht Probandinnen verwendet. Ein Extremfall bildet TN21, deren Texte allein 29 Ankündigungen enthalten. Die Funktionalität der Ausdrücke und ihre Positionierung an den Kapitelübergängen ähneln insgesamt dem Expertengebrauch. Bei der sprachlichen Realisierung wurden von den Studierenden wie von den Experten Vorgangs-Passiv-Konstruktionen mit und ohne Modalverb bevorzugt, gefolgt von der Realisierungsmöglichkeit mit dem „Verfasser-Ich“ in Kombination mit zielbezogenem Modalverb *möchten* oder mit dem Handlungsverb in Futur I-Form. Passiversatzformen kamen nur vereinzelt vor. Die Realisierungsmöglichkeit durch das Konjunktiv I Passiv („An dieser Stelle sei lediglich etwas zum ... gesagt:“ (II/127)) wurde im StuKo nicht verwendet. Der studentische Gebrauch von deiktischen Elementen unterscheidet sich von Experten durch die formale Instabilität einiger Deiktika. Bei der Annäherung an das domänentypische Formulierungsmuster „im Folgenden“ unterliefen den Probandinnen folgende Fehler: Lernerformen wie „folgend“ (TN12) und „folglich“ (TN20) sowie grammatisch abweichende Varianten wie „Im Folgende“, „In Folgenden“ (TN2). Außerdem wurde bei der StuKo-Analyse der übermäßige Gebrauch des Formulierungsmusters „im Folgenden“ festgestellt (TN21).

Die meisten identifizierten Ankündigungen stellen „reine Ankündigungen“ (Pohl 2007a: 391) der folgenden Arbeitsschritte dar. Eine selten vorhandene Begründung verdeutlichte i.d.R. die Reihenfolge der Arbeitsschritte: „Nachdem etwas gemacht wurde, wird etwas anderes gemacht“ (TN2/20, TN12/12, TN19/9).

9.2.1.5 Rückverweise

Im Stuko wurden 78 TOA der Kategorie „Rückverweise“ in den Texten aller acht Probandinnen identifiziert. Interessant ist, dass allein die Texte von einer Probandin (TN8) fast die Hälfte aller Rückverweise enthalten (35 TOA). Den meisten Probandinnen ist die prototypische Formel dieser Kategorie „wie schon/ oben/ bereits erwähnt“ bekannt, ihr Gebrauch unterliegt jedoch starken Schwankungen. Über die Hälfte der Teilnehmerinnen (TN2, TN8, TN12, TN13, TN20, TN21) verwendete in der genannten Formel das Hilfsverb *wurde*. Angemerkt sei, dass das Hilfsverb nicht konstant gebraucht wird, die beiden Varianten mit und ohne Hilfsverb „wie schon erwähnt“ und „wie schon erwähnt wurde“ konkurrieren miteinander. Bei drei der Probandinnen (TN2, TN12, TN21) wurden Abweichungen in der Tempusform festgestellt. Obwohl die Rückverweise auf die bereits gegebene Information oder die bereits durchgeführte sprachliche Handlungen hindeuten, wurde durch die Präsensverwendung die zeitliche bzw. räumliche Perspektive im Text nicht berücksichtigt:

- (1) Wie bereits im Kapitel 1.1.2 erläutert **wird**, gibt es (TN2/29)
- (2) ... die erste Funktion, die oben genannt **wird**, (TN12/14)
- (3) Am Anfang des Artikels **wird** schon über ... kurz gesprochen. (TN21/38)

Weitere Unterschiede wurden im Gebrauch der Adverbien in der oben genannten prototypischen Formel festgestellt. Während die Experten die Adverbien *bereits*, *oben*, *schon* und *zuvor*²¹³ verwendeten, griffen die Probandinnen (TN8, TN13, TN20, TN21) zu den nicht idiomatisch geprägten Alternativen wie *früher* und *vorher*.

9.2.2 Überleitungen und Anknüpfungen

9.2.2.1 Betonen

Das StuKo enthält 40 TOA dieser Kategorie, die in den Texten von vier Probandinnen identifiziert wurden (TN8, TN13, TN14, TN20). Die meisten Ausdrücke sind sowohl ihrer Realisierung als auch ihrer Positionierung nach als angemessen zu bewerten. Auffällig sind jedoch die Schwankungen²¹⁴ bezüglich der Verwendung des Platzhalters *es*, welche in den Texten von zwei Probandinnen (TN8, TN13) beobachtet wurden. Der Platzhalter *es* wurde von den Probandinnen in einer Infinitivphrase bzw. in einem Infinitivsatz trotz des ausgefüllten Vorfeldes nicht weggelassen:

Überdies hinaus ist **es** zu betonen, dass (TN8/56)
Wichtig ist **es**, dass ... (TN13/40)

²¹³ Die Adverbien sind absteigend nach ihrer Verwendungshäufigkeit im ExpKo aufgelistet.

²¹⁴ Vgl. Kap. 8.2.8.1, Kap. 8.2.8.1.

Die Lückentextergebnisse dieser Kategorie weisen darauf hin, dass die Realisierungsform durch eine Konjunktiv I-Konstruktion „Auch hier sei noch einmal darauf ...“ (LS4/4), die von den Experten in 8 % der TOA dieser Kategorie²¹⁵ realisiert wurde, von den Probandinnen (ausgenommen TN20 – (3)) nicht grammatisch angemessen reproduziert werden konnte (1-2).

- (1) Auch hier sei noch einmal darauf *aufmerksam zu machen, Aufmerksamkeit zu schenken, hinweisen*, dass (TN8/LS4/4) nak Gram/nak Gram/nak Gram
- (2) Auch hier sei noch einmal darauf *zu achten*, dass (TN19/LS4/4) nak Gram
- (3) Auch hier sei noch einmal darauf *bewiesen, geachtet, nachgewiesen, festgestellt, hingewiesen* (TN20/LS4/4) nak Gram/nak Sem/nak Gram/nak Gram/ak

9.2.2.2 Ergänzen

Im Vergleich zur vorherigen Kategorie enthält das StuKo nur zehn TOA dieser Kategorie, die in den Texten von fast derselben Gruppe der Probandinnen identifiziert wurden (TN2, TN8, TN14, TN20). Alle zehn Ausdrücke sind sowohl ihrer Realisierung als auch ihrer Positionierung nach als angemessen zu bewerten. Bei der Analyse der Lückentexteinsetzungen dieser Kategorie wurde die bereits in der TOA-Kategorie „Betonen“ angesprochene Abweichung zum Expertengebrauch bezüglich des Platzhalters *es* festgestellt. Trotz der invertierten Wortfolge in einer Infinitivphrase wird der Platzhalter *es* im Satz beibehalten:

- (1) An dieser Stelle ist *es zu ergänzen*, dass (TN2/LS1/3) nak Gram
- (2) An dieser Stelle ist *es hinzufügen*, dass (TN12/LS1/3) nak Gram
- (3) An dieser Stelle ist *es wichtig zu betonen, es wichtig hinzufügen*, dass (TN20/LS1/3) nak Gram/nak Gram

9.2.3 Verständnissicherung

9.2.3.1 Paraphrasieren

Im StuKo wurden 15 TOA dieser Kategorie in den Texten von vier Probandinnen identifiziert. Es handelt sich dabei zum Teil um formelhafte Ausdrücke aus dem ExpKo wie „mit anderen Worten“ (TN20) und „genauer/anders/konkreter gesagt“ (TN2, TN8, TN20) sowie zum Teil um Lernerformen wie „mit anderem Wort zu sagen“ (TN12) und eine dem journalistischen Gebrauch²¹⁶ entlehnte Formel „in einem Wort“ (TN2). Die für das ExpKo prototypische Formel dieser Kategorie „mit anderen Worten“ scheint der Analyse der Lückentexteinsetzungen zufolge der Hälfte der Probandinnen nicht bekannt zu

²¹⁵ ExpKo, TOA „Ergänzen“, Anhang, S. 27f., TOA Nr. 17, 25, 40, 50, 57.

²¹⁶ DWDS: „ZEIT und ZEIT online“ ca. 200 Treffer für „in einem Wort“.

sein (TN2, TN12, TN14, TN21).

9.2.3.2 Zusammenfassen

Das StuKo enthält 48 Ausdrücke dieser Kategorie, die in den Texten von allen Probandinnen festgestellt wurden. Im Gegensatz zum ExpKo, das ausschließlich formelhafte Formulierungen zur Ankündigung einer Zusammenfassung folgender Inhalte enthält, wurde im StuKo eine andere Funktion der Ausdrücke identifiziert. Diese Ausdrücke werden im Fazitteil der Arbeit positioniert und haben das Aufgreifen der Ziele oder des Vorgehens der jeweiligen Arbeit zum Ziel. Es wird mit anderen Worten das in der Einleitung Geplante und in der Arbeit Geleistete im Schlussteil erneut zusammengefasst:

In vorherigen Kapiteln wurden ... präsentiert. Der Online-Kurs ... wurde detailliert beschrieben. Es wurden die Struktur, die Bestandteile und die Schwerpunkte ... dargestellt und analysiert. Darüber hinaus wurden hier aufgezeigt, welche ... (TN8/74)

Es wurden elf Ausdrücke dieser Art in den Texten von drei Teilnehmerinnen der Studie (TN2, TN8, TN13) identifiziert. Das Aufgreifen der Arbeitsziele und Leitfragen im Schlussteil der Arbeit gehört zu den wichtigen Aspekten eines Schlusskapitels und wird als eine Art Selbstkontrolle über die Beantwortung der Leitfragen empfohlen (vgl. Beinke u. a. 2008: 53f.).

Die Analyse der Lückentexteinsetzungen ergab, dass mindestens der Hälfte der Probandinnen die sprachliche Realisierung dieser Kategorie Schwierigkeiten bereitet. Es handelt sich dabei in erster Linie um Passivalternativen mit *sein*, *bleiben* + *zu-Infinitiv* sowie *sich lassen* + *Infinitiv*, die grammatisch nicht angemessen vervollständigt werden konnten (vgl. TN2, TN12, TN21). Anhand der Analyse aller verwendeten grammatischen Realisierungsformen in der freien Textproduktion kann vermutet werden, dass die genannten Realisierungsmöglichkeiten den Probandinnen allgemein nicht geläufig sind. Problematisch ist dabei auch der Gebrauch des Platzhalters *es* (TN2/LS4/6, TN12/LS4/6, TN21/LS4/6). Den Probandinnen scheint nicht bekannt zu sein, dass die Setzung des *es* nur dann nötig ist, wenn das Vorfeld im Satz nicht besetzt ist.

9.2.4 Metakommunikation

9.2.4.1 Zur Textstruktur

Insgesamt wurden 17 TOA dieser Kategorie bei der Hälfte der Probandinnen (TN2, TN13, TN19 und TN21) identifiziert. Wie im ExpKo der Fall ist, betreffen die meisten Ausdrücke im StuKo (14 TOA) die Themen- und Diskussionsbeschränkung der jeweiligen

Textabschnitte:

- (1) In der vorliegenden Arbeit möchte ich auf ... beschränken. (TN2/41)
- (2) ... Vorteile, die hier aus den schon genannten Gründen nicht erläutert werden. (TN13/62)

Die übrigen Ausdrücke rechtfertigen die thematische Reihenfolge der Textteile:

Nachdem die Grundlagen von ... erläutert wurden, ist es nun möglich, die am Anfang der Arbeit gestellte Frage zu beantworten. (TN2/46)

Obwohl einige Ausdrücke bereits beschriebene sprachliche Unstimmigkeiten und Registerfehler enthielten, wurden sie funktionsangemessen gebraucht. Allerdings fehlten bei einigen Ausdrücken die Begründungen für die festgelegte Themenbeschränkung, sie wurden also nicht angemessen kontextualisiert (TN2/41, TN19/26).

Die Lückentextergebnisse dieser Kategorie liefern ein interessantes Ergebnis: Der formelhafte Ausdruck „Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, ... darzustellen“ (LS2/7), der unter Lehrenden als eine akademische Floskel oder als eine „Ausrede“²¹⁷ gilt und in wissenschaftlichen Texten trotzdem verwendet wird²¹⁸, wurde von keiner der Probandinnen angemessen realisiert. Einige wenige konstruierende Versuche blieben erfolglos. Bei der Pilotierung der Lückentexte wurde der Ausdruck von allen Muttersprachlern des Deutschen und von zwei der sechs fortgeschrittenen ausländischen Studierenden angemessen vervollständigt.

9.2.4.2 Selbsteinschätzung von Text und Autor

Das StuKo enthält fünf Ausdrücke dieser Kategorie, die in den Texten von zwei Probandinnen (TN8, TN14) identifiziert wurden. Zwei der Ausdrücke thematisieren die Schwierigkeiten der Materialienbeschaffung beim Verfassen eines Textes:

Während der durchgeführten Analyse sind auch einige Schwierigkeiten aufgetreten. Sie betreffen in erster Linie den Informationsmangel. (TN8/94)

Diese Art der Rechtfertigung und gleichzeitig positiven Einschätzung der eigenen Leistung ist ausschließlich für studentische Texte typisch (vgl. Kaiser 2002: 253). Das ExpKo enthält keinen Ausdruck mit der genannten Intention. Im Gegensatz dazu sind den Probandinnen die auch für Experten typischen wissenschaftsprachlichen Rechtfertigungstopoi mit dem Hinweis auf die Unvollständigkeit nicht bekannt. Die entsprechenden Lücken der Lückensätze (LS3/7, LS4/7) blieben häufig unausgefüllt. Zwei

²¹⁷ <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/floskeln-phrasen-ausreden-fauler-studenten-a-819870.html>, Zugriff Dezember 2013.

²¹⁸ S. Anhang, S. 58, TOA Nr. 66.

weitere Ausdrücke aus dem StuKo relativieren die jeweiligen Texte als Versuch und haben wiederum eine positive Einschätzung der eigenen Leistung oder Minderung der Kritik zum Ziel:

Ich habe versucht, die ... (Aufgaben) ... wiederzugeben. (TN14/35)

Die Anzahl der metakommunikativen Ausdrücke im StuKo entspricht nicht der durch die theoretischen Auseinandersetzungen entstandenen Erwartungshaltung: Die für studentische Texte als typisch geltenden Demuts- und Rechtfertigungsfloskeln traten in den Texten seltener als erwartet auf oder sie waren den in die Untersuchung involvierten Studentinnen nicht bekannt.

9.2.4.3 Meinungsausdruck

Das Analyseergebnis dieser Kategorie deckt eine große Diskrepanz zwischen dem Studenten- und Experten-Gebrauch auf: Die „prototypische“²¹⁹ Formel „meines Erachtens“/„m. E.“, die 68 Belege im ExpKo aufweist, findet im StuKo keine Verwendung. Demgegenüber kann für den studentischen Gebrauch im Rahmen dieser Studie die Formel „meiner Meinung nach“ als prototypisch geltend gemacht werden. Bis auf eine Teilnehmerin (TN13), für deren Texte ein absolutes „Ich-Tabu“ galt, wurde der Ausdruck in den Texten von sieben der restlichen Probandinnen verwendet. Sie orientierten sich dabei an ihrer bisherigen Lernerfahrung oder an der Alltagskommunikation bzw. am mündlichen Sprachgebrauch. Außerdem wurden folgende Ausdrücke präferiert: „ich denke“, „ich glaube“, „ich finde“ und „ich bin der Meinung“. Die Differenzierungsversuche nominaler Prozeduren konnten nur bei einer einzigen Probandin (TN2) beobachtet werden. Sie verwendete neben der prototypischen Formel „meiner Meinung nach“ einmalig andere Ausdrücke wie „nach meiner Ansicht“ oder „ich bin der Auffassung“, die ihr aus dem TestDaF-Vorbereitungskurs vor ihrem Masterstudium DaFZ bekannt waren (vgl. RG1/77). Die Mehrheit der Probandinnen verwendete die genannten Ausdrücke im Zusammenhang mit der Beschreibung individueller Lehr- und Lernerfahrungen (1) und nicht im laufenden Text bei der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten (2), wie es für die Wissenschaftsdomäne typisch ist:

- (1) Das Buch ist meiner Meinung nach empfehlenswert, vor allem bei dem Visualisierungskonzept. (TN2/50)
- (2) Diese These bestätigt meiner Meinung nach auch die stabile Stimmhaftigkeit im Wortauslaut sowie ... (III/122)

²¹⁹ Steinhoff 2007: 245, s. a. S. 75 der vorliegenden Arbeit.

Hervorzuheben ist hier jedoch, dass die meisten Meinungsausdrücke in Praktikums- und Projektberichten identifiziert wurden, eben da, wo individuelle Erfahrungen erwartet und erwünscht werden. Generell wurde unter den Probandinnen eine allgemeine Unsicherheit hinsichtlich dessen beobachtet, wann und wie eine eigene Position in den wissenschaftlichen Text integriert werden soll und darf. Dies sei nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass die Probandinnen schon einmal vom „Ich-Tabu“ (Kretzenbacher 1995: 27) in der Wissenschaft gehört haben, das Konzept dahinter jedoch kaum verstanden haben. Darin könnte der mögliche Grund für die sparsamere Verwendung von Meinungsausdrücken in anderen Textsorten (Referatsausarbeitung, Hausarbeit) liegen. Es lässt sich für diese TOA-Kategorie festhalten, dass die Probandinnen im Rahmen der Untersuchung ihre Position nicht wissenschaftstypisch kontextualisieren konnten. Vergleicht man das Ergebnis mit den Muttersprachlerdaten aus der Studie von Steinhoff (2007), ergibt sich dabei ein ähnliches Bild: In der ersten drei Arbeiten von Studierenden kam der Ausdruck „m. E.“ insgesamt nur einmal und in seiner ausgeschriebener Form „meines Erachtens“ zehnmals vor, während das Muster „meiner Meinung nach“ 35-mal seine Verwendung fand. In der 4. – 7. Arbeit dagegen ging die Häufigkeit der Verwendung des letzt genannten Ausdrucks auf 22-mal zurück, während die Formeln „meines Erachtens“ 15 Belege und „m. E.“ 44 Belege aufwiesen (Steinhoff 2007: 242). Es ist zu vermuten, dass sowohl muttersprachliche als auch internationale Studierende für die wissenschaftstypische Markierung persönlicher Wertungen mehr Lese- und Schreiberfahrung benötigen, als sie in drei Arbeiten bzw. im Laufe von drei Studiensemestern ohne didaktische Intervention²²⁰ sammeln können.

9.3 Fazit

Abschließend sollen hier die Unterschiede zwischen dem Studenten- und Expertengebrauch im Bereich der Textorganisation zusammengefasst werden. Bei der ersten der untersuchten TOA-Kategorien „Ablauf beschreiben“ wurden u. a. die Unterschiede in der grammatischen sowie lexikalischen Realisierung der Ausdrücke festgestellt. In vier Texten des StuKo wurde die Themeneröffnung statt in einem wissenschaftlichen Diskurs in einem situativen Seminar- bzw. Praktikumskontext eingebettet. Diese Art des Einleitens, das so genannte „Vorwort-als-Einleitung“ (Pohl

²²⁰ Die Kategorie „Meinungsausdrücke“ und darunter die wissenschaftstypische Formel „meines Erachtens“ wurde nur auf einer der verfügbaren Formulierungslisten festgestellt. Diese Liste stand nur zwei Probandinnen (TN2, TN21) aus der im Fachgebiet spontan organisierten Maßnahme zur Unterstützung wissenschaftlicher Textkompetenz zur Verfügung.

2007a: 236), wurde erwartungsgemäß von beiden Probandinnen mit zunehmender Schreiberfahrung zugunsten einer wissenschaftstypischen Einleitung aufgegeben. Eine weitere Diskrepanz betrifft die Tempusverwendung in den Kategorien „Zusammenfassen“ und „Rückverweise“. Durch die Wahl des Präsens bleibt die zeitliche Perspektive im Textraum unberücksichtigt. Außerdem beeinträchtigt die Präsensverwendung in den betroffenen Ausdrücken ihre Funktion – hindeuten auf bereits gegebene Information oder bereits durchgeführte sprachliche Handlung bzw. Zusammenfassung bisheriger Inhalte (vgl. Kap. 3.2.2.1.3; 3.2.2.3.3). Eine weitere Abweichung vom Expertengebrauch in der grammatischen Realisierung findet sich in der Präferenz der Realisierungsformen: Der Subjektschub wird von den Probandinnen erst in dem dritten oder vierten Text verwendet, die Realisierungsmöglichkeit durch das Konjunktiv I Passiv findet im StuKo gar keine Verwendung. Bei den Unterschieden in der lexikalischen Realisierung ist die Instabilität einiger deiktischer Elemente im Studierendengebrauch sowie der Gebrauch nicht idiomatisch geprägter Adverbien in der Kategorie „Rückverweise“ hervorzuheben.

Die TOA der zweiten Hauptkategorie „Überleitungen und Anknüpfungen“ bzw. der während der Studie analysierten Unterkategorien „Betonen“ und „Ergänzen“ wurden nur in den Texten von vier Probandinnen identifiziert. Hier sollen zwei sprachliche Phänomene fokussiert werden, die den Probandinnen Schwierigkeiten bereiteten: die Verwendung des Platzhalters *es* in den Infinitivphrasen oder -sätzen sowie die grammatische Realisierungsform durch die Konjunktiv I-Konstruktion wie „Auch hier sei noch einmal darauf hingewiesen, dass“ (LS4/4).

Die Analyse der Kategorie „Verständnissicherung“, in der vorliegenden Untersuchung vertreten durch die Unterkategorien „Paraphrasieren“ und „Zusammenfassen“, ließ folgende Unterschiede erkennen: Die im Expertengebrauch prototypische Form „mit anderen Worten“ ist der Hälfte der Probandinnen nicht geläufig. Außerdem wurden im Laufe der Studie Formschwankungen wie „mit anderem Wort zu sagen“, „mit einem Wort“ bei der Verwendung dieses Musters beobachtet. In der TOA-Kategorie „Zusammenfassen“ wurde eine im ExpKo nicht vorhandene Verwendungsweise der Ausdrücke identifiziert. Während die formelhaften TOA dieser Kategorie im ExpKo zur Ankündigung einer Zusammenfassung folgender Inhalte gebraucht werden, haben die Ausdrücke, die im Fazitteil eines Textes positioniert werden, das erneute Aufgreifen der Ziele oder des Vorgehens des betroffenen Textes zum Ziel. Dies kann unter Hinzuziehung

einiger Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben²²¹ als ein Spezifikum studentischer Texte bezeichnet werden. So wird der Rahmen der Arbeit geschlossen: Das, was in der Einleitung behandelt wurde, wird im Schlusskapitel wieder aufgegriffen. Bei der Lückentextanalyse dieser Kategorie wurden folgende grammatische Realisierungsformen festgehalten, die von der Hälfte der Probandinnen nicht angemessen verwendet wurden: Passivalternativen mit „sein, bleiben + zu-Infinitiv“ sowie „sich lassen + Infinitiv“ sowie Infinitivkonstruktionen mit dem Platzhalter *es*.

Die Anzahl der metakommunikativen Ausdrücke der Unterkategorien „Zur Textstruktur“ und „Selbsteinschätzung von Text und Autor“ ist im StuKo im Vergleich zum ExpKo (s. Anhang, S. 56ff.) als gering zu bezeichnen. Die durch die theoretischen Auseinandersetzungen (vgl. Kaiser 2002: 252ff.) entstandene Erwartungshaltung, dass einige Demuts- und Rechtfertigungsfloskeln häufig in studentischen Texten auftreten, wurde in dieser Studie nicht erfüllt. Die betroffenen Ausdrücke wie „es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen“ oder „keinen Anspruch auf die Vollständigkeit erheben“ konnten von den in die Untersuchung involvierten Studentinnen, wie die Ergebnisse der Lückentextanalyse zeigten, nicht adäquat ausformuliert werden. Die Gründe dafür können darin liegen, dass die beiden Ausdrücke zum einen aufgrund ihres etymologischen Ursprungs (metaphorische Redensart; Zugehörigkeit zur juristischen Fachsprache) nur in spezifischen Kontexten verwendet werden, die den Probandinnen bis dato nicht geläufig waren. Zum anderen standen die beiden Ausdrücke nicht auf den im Masterstudium ausgeteilten Formulierungslisten, was für die meisten Probandinnen darauf schließen lässt, dass die TOA-Kategorie mit der Rechtfertigungsfunktion für sie nicht bekannt war. Des Weiteren wurden hier einige Ausdrücke der Unterkategorie „Zur Textstruktur“, die die Themenbeschränkung betreffen, nicht angemessen kontextualisiert, d.h. die erforderliche Begründung für die genannte Handlung wurde nicht mitgeliefert. So genannte „reine Ankündigungen“ in dieser Kategorie deuten auf den Novizenstatus der Schreibenden hin (vgl. Pohl 2007a: 391ff.).

Das interessanteste und nicht zuletzt überraschende Ergebnis lieferte die Vergleichsanalyse der TOA-Kategorie „Meinungsausdruck“. Die für den Experten-Gebrauch prototypische Formel „meines Erachtens“/ „m. E.“ fand im StuKo keine Verwendung. Die Probandinnen orientierten sich hier nicht an Experten, sondern an ihrer bisherigen Lernerfahrung oder an der Alltagskommunikation bzw. am mündlichen Sprachgebrauch und präferieren dabei die sprachliche Formel „meiner Meinung nach“. Darüber hinaus wurde unter den

²²¹ Z. B. Starke/Zuchewicz 2003: 122f.; Beinke u. a. 2008: 53ff.

Probandinnen eine allgemeine Unsicherheit hinsichtlich der Angemessenheit persönlicher Positionierung in wissenschaftlichen Texten beobachtet. Die meisten Ausdrücke wurden in den Praktikums- und Projektberichten verwendet, wo sie seitens der Lehrenden erwünscht und erlaubt waren. Andere Textsorten sind eher durch eine sparsame Verwendung von Meinungsausdrücken zu charakterisieren.

Abschließend halte ich für notwendig, kurz auf die Häufigkeit der TOA-Verwendung in einzelnen Kategorien einzugehen. Generell lässt sich feststellen, dass die Verwendungshäufigkeit der TOA mit ihrer kommunikativen Funktion verbunden ist. Sowohl im ExpKo als auch und insbesondere im StuKo wurden TOA mit textstrukturierender Funktion häufiger verwendet als TOA, die eine interaktionssteuernde oder evaluative Funktion übernehmen (vgl. Kap. 3.2.3). Es ist klar, dass strukturierende Handlungen in einem Text häufiger vollzogen werden als z. B. evaluative. Da viele StuKo-Texte keine TOA der Kategorien „Überleitungen und Anknüpfungen“, „Verständnissicherung“ und „Metakommunikation“ enthalten, stellt sich hier die Frage, ob dies erwerbsbedingte Ursachen haben könnte. Um hier konkretere Ergebnisse dastellen zu können, sind weitere, auf den Erwerbsprozess von TOA fokussierende Untersuchungen notwendig.

Eine weitere Beobachtung, auf die ich an dieser Stelle eingehen möchte, wurde nicht korpusbasiert, sondern im Kontext einer erweiterten Datenanalyse gemacht: Die Häufigkeit der Verwendung von TOA steht im engen Zusammenhang mit ihrer Präsenz in den Formulierungslisten. Die TOA der in den Listen präsenten Kategorien wurden sowohl in den studentischen Texten häufiger verwendet als auch in den Lückentexten häufiger angemessen ausformuliert. Auf den mir zugänglichen Ausdruckslisten aus dem Seminar zu „Wissenschaftlichen Arbeitstechniken“ sowie aus der im Fachgebiet organisierten unterstützenden Maßnahme zum wissenschaftlichen Schreiben konnten beispielsweise die im StuKo selten verwendeten TOA-Unterkategorien „*Advance Organizers*“, „Betonen“, „Paraphrasieren“, „Zusammenfassen“, sowie metakommunikative Topoi und prototypische Meinungsausdrücke nicht identifiziert werden. D.h. durch die Zuhilfenahme von Formulierungslisten im Produktionsprozess wurde die Aufmerksamkeit von Studierenden auch beim Rezipieren wissenschaftlicher Quellen auf die in den Listen präsenten Kategorien gelenkt.

10. Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelfallstudien

Die vorliegende Untersuchung hatte zum Ziel, die Entwicklung der Textorganisation bei internationalen Masterstudierenden des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Form von Einzelfallstudien zu dokumentieren, zu rekonstruieren und zu analysieren. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Einzelfallstudien zusammenfassend dargestellt und miteinander verglichen. Der Zweck des anstehenden Fallvergleiches besteht in der Generierung von Hypothesen für den Verlauf der Textkompetenzentwicklung von Studierenden während der Studie. Wie bereits im vorigen Kapitel erläutert, wird hier keine Generalisierbarkeit der gewonnenen Ergebnisse angestrebt. Es scheint jedoch möglich zu sein, einzelne Tendenzen von Relationen zwischen unterschiedlichen Einflussfaktoren und ihre Wechselwirkung bei der Textkompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation aufzuzeigen. In einem weiteren Schritt sollen auf der Basis der gewonnenen Ergebnisse und aufgestellten Hypothesen didaktische Empfehlungen formuliert werden.

10.1 Zur Sprachlern- und Schreiberfahrung der Probandinnen

Wie bereits beschrieben, stammen die acht Probandinnen der vorliegenden Untersuchung aus vier verschiedenen Ländern: aus China (TN2, TN12, TN19, TN21), Russland (TN8, TN13), der Türkei (TN14) und Zypern (TN20). Das Durchschnittsalter der Probandinnen zu Beginn der Untersuchung betrug 24 Jahre. Sechs Teilnehmerinnen absolvierten in ihren Heimatländern einen Bachelor-Abschluss im Fach Germanistik bzw. Deutsche Philologie, eine Probandin (TN14) absolvierte ein Lehramtsstudium Deutsch als Fremdsprache und eine weitere Probandin (TN13) ein fünfjähriges Diplomlehramtsstudium in der Fachrichtung Deutsch/Englisch. Alle Probandinnen nahmen im Wintersemester 2008/2009 ihr Masterstudium im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel auf. Zu Beginn der Studie im Sommersemester 2009 hatten alle Probandinnen im Rahmen ihres Masterstudiums DaFZ noch keine untersuchungsrelevanten Textsorten verfasst. D.h. in Bezug auf die Studiererfahrung sowie Schreiberfahrung im Bereich DaFZ bestand unter den Probandinnen zu Beginn der Untersuchung eine gewisse Homogenität.

Im Hinblick auf die Variable Fremdsprachenfolge lassen sich die Probandinnen in drei Gruppen unterteilen: Für zwei von ihnen (TN8, TN13) stellte die Zielsprache Deutsch ihre erste Fremdsprache dar, fünf der Probandinnen (TN2, TN12, TN14, TN19, TN21) lernten Deutsch nach Englisch als L3, eine Probandin (TN20) lernte Deutsch nach Englisch und Französisch als L4. Dementsprechend fällt die Lerndauer der Zielsprache unterschiedlich lang aus. Die zwei Probandinnen mit Deutsch als L2 verfügten über ca. 14 Jahre Lernerfahrung, hingegen die fünf Probandinnen mit Deutsch als L3 im Durchschnitt nur

über vier Jahre Lernerfahrung. Die einzige Probandin mit Deutsch als L4 verfügte über eine ca. zehnjährige Lernerfahrung. Bei der Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz zeichnen sich deutliche Unterschiede ab, die in Zusammenhang mit der Fremdsprachenfolge und Lerndauer gebracht werden können. Die Probandinnen mit einer langjährigen Lernerfahrung und Deutsch als erster Fremdsprache schätzten ihre allgemeinsprachliche Kompetenz auf einer Skala von 1 bis 5 (von 1 - sehr hoch, fast muttersprachlich bis 5 - sehr niedrig, Anfänger) mit einer 1 ein. TN20, die über eine zehnjährige Lernerfahrung verfügte, Deutsch aber als ihre vierte Sprache nach Englisch und Französisch lernte, schätzte ihre Sprachkompetenz mit einer 3 ein. In diesem Fall ist noch darauf hinzuweisen, dass das Bachelor-Studium der Probandin fünf Jahre zurücklag und ihre berufliche Tätigkeit in der Zwischenzeit den Deutschunterricht auf dem Anfängerniveau (A1-A2 des GER) beinhaltete. Eine weitere Probandin (TN12), die nur über eine vierjährige Lernerfahrung verfügte, schätzte ihre Sprachkompetenz auf der mittleren Stufe ein. Vier der Teilnehmerinnen, die ebenfalls vier Jahre Lernerfahrung im Deutschen aufwiesen (TN2, TN14, TN19, TN21), schätzten ihre Sprachkompetenz mit einer 2 ein, wobei TN2 und TN21 bei der Selbsteinschätzung zwischen einer 2 und einer 3 schwankten.

Auch schreibbiographisch betrachtet konnten große Unterschiede festgestellt werden: Insbesondere bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens in der Muttersprache ist der Unterschied deutlich ausgeprägt. Die zwei erfahrensten Probandinnen (TN8, TN13) haben im Heimatland nahezu alle studienrelevanten Textsorten in ihrer L1 verfasst, während die übrigen Probandinnen entweder nur eine Textsorte in der Muttersprache realisiert haben (TN12, TN19, TN21), oder über gar keine Schreiberfahrung wissenschaftlicher Texte verfügen (TN2, TN14, TN20). Was die Schreiberfahrung in der Zielsprache Deutsch im jeweiligen Heimatland anbelangt, fallen die Unterschiede weniger eklatant aus. Die beiden Probandinnen (TN8, TN13), die ihre Abschlussarbeit in L1 geschrieben haben, hatten Schreiberfahrung mit anderen relevanten Textsorten wie Bericht, Referatsausarbeitung sowie Hausarbeit. Fünf der Probandinnen haben ihre Bachelor-Arbeit auf Deutsch verfasst (TN2, TN12, TN19, TN20, TN21). Hingewiesen sei hier auf die bereits erwähnten Unterschiede zwischen den Schreibkonventionen der Auslands-germanistik und denen an einer deutschen Universität. Allein der Umfang einer solchen Bachelor-Arbeit, der in der Regel ca. zwanzig Seiten beträgt, lässt auf eine große Diskrepanz zwischen den bestehenden Anforderungen schließen. Die nachfolgende Tabelle soll die genannten Daten noch einmal visualisieren.

	TN2	TN8	TN12	TN13	TN14	TN19	TN20	TN21
L1	Chin.	Russ.	Chin.	Russ.	Türk.	Chin.	Griech.	Chin.
Deutsch (L _x)	L3	L2	L3	L2	L3	L3	L4	L3
Lerndauer	4 J.	14 J.	4 J.	15 J.	5 J.	4 J.	10 J.	5 J.
Selbsteinschätzung	2-3	1	3	1	2	2	3	2-3
Textsorten L1	HA	Be, RA, HA, AA(60S.)	-	Be, RA, HA, AA(90S.)	Be	-	RA	-
Textsorten Deutsch	HA, AA(15- 20S.)	Be, RA, HA	RA, AA(25S.)	Be, RA, HA	-	AA	Be, RA, HA, AA(10S.)	Be, HA, AA(25 S.)
L1 – Muttersprache L _x – Fremdsprache			Be – Bericht RA – Referatsausarbeitung HA – Hausarbeit AA – Abschlussarbeit			S. - Seiten J. - Jahre		

Tabelle 31: Lern- und Schreibbiographische Daten im Überblick

10.2 Strategisches Verhalten und Schreibhilfen

Bei der Analyse des strategischen Verhaltens der Probandinnen wurde ein direkter Zusammenhang mit der Schreiberfahrung im Heimatland festgestellt. Schreiberfahrung, sei es in der Mutter- oder in der Zielsprache, bzw. ihr Mangel war zumindest zu Beginn der akademischen Schreibtätigkeit im Rahmen des Masterstudiums entscheidend für das strategische Verhalten der Probandinnen. D. h. die Probandinnen, die über keine Schreiberfahrung im Heimatland verfügten, hatten dementsprechend keine Möglichkeit, sich in der neuen Studiensituation auf ihre Erfahrung zu stützen. Dazu gehören TN12, TN14 und TN19, die das Fehlen der Schreiberfahrung und entsprechender Grundkenntnisse der Schreibkonventionen in den Retrospektionen selbst thematisierten. Die genannten Probandinnen hatten zwar laut Fragebogenangaben mindestens eine untersuchungsrelevante Textsorte in ihren Heimatländern bereits realisiert (s. Tabelle 31), konnten aber von dieser geringen Erfahrung nicht profitieren. Bei zwei weiteren Probandinnen (TN2, TN21), die während ihres Bachelor-Studiums im Heimatland einige Textsorten vor allem in der Zielsprache Deutsch verfasst hatten, konnte die Einbeziehung der bisherigen Erfahrung in die neue Schreibsituation bei der Strategieermittlung ebenfalls nicht erkannt werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass dies an der bereits erwähnten Diskrepanz zwischen den Schreibtraditionen und -konventionen liegen könnte.

Darüber hinaus haben einige Probandinnen (TN2, TN14, TN19, TN20, TN21) gesondert auf die Erfahrung aus den Prüfungsvorbereitungskursen (TestDaF, DSH, UNICert) hingewiesen, in deren Rahmen einige TOA erlernt wurden. Bei den drei übrigen Teilnehmerinnen (TN8, TN13, TN20) konnte eine strategische Implikation der bisherigen Erfahrung beim Formulieren der TOA beobachtet werden. Das Strategienspektrum reichte

hier von der Übertragung aus der L1 oder L2 bekannten TOA in die Zielsprache (TN8, TN20) über die Übertragung der aus dem Heimatland bekannten Schreibkonventionen auf die Zielsprache, zumindest zu Beginn der Untersuchung (TN8), bis hin zu einem bewussten Vergleich der Konventionen und einer daraus resultierenden Modifikation der heimischen Schreibtradition und ihrer Anpassung an die der Zielsprache (TN13).

Die Probandinnen, die über keine Schreiberfahrung aus dem Heimatland und ggfs. nur über einige im Rahmen der prüfungsvorbereitenden Kurse erworbene TOA verfügten, verhielten sich ab ihrer ersten schriftlichen Arbeit imitativ. Imitiert wurden vor allem die Ausdrücke der im Rahmen des Studiums zur Verfügung gestellten Formulierungslisten. Insbesondere TN12, TN14, TN19 und TN21 betonten in den Gesprächen die Wichtigkeit der zur Verfügung stehenden Listen als unmittelbare Quellen wissenschaftlicher Ausdrücke. Einige der Probandinnen (TN2, TN8, TN14) erstellten während des Lesens von Fachtexten eigene Formulierungslisten, die im weiteren Formulierungsprozess als Imitationsquellen dienten. Andere Probandinnen (TN12, TN20, TN21) verzichteten auf das Notieren der beim Lesen identifizierten Ausdrücke in Form einer Ausdrucksliste, die ausgewählten TOA wurden ggfs. abgeändert und sofort in eigene Texte integriert. Alternativ zur wissenschaftlichen Literatur wurde auf das Medium Internet und dort verfügbare Fachtexte zurückgegriffen (TN21). Außerdem wurden fertige Formulierungssammlungen (TN8, TN20) sowie Ratgeber-Seiten zum wissenschaftlichen Schreiben (TN19, TN20, TN21) aus dem World Wide Web genutzt.

Auch die drei Probandinnen, die ihre Schreiberfahrung aus dem Studium im Heimatland in der neuen Situation auf unterschiedliche Weise integrierten (TN8, TN13, TN20), griffen in ihrem Schreibprozess zu den vorhandenen Formulierungslisten. Hierbei konnte jedoch eine andere Verwendungsweise von Ausdruckslisten beobachtet werden. Die zwei erfahrensten Probandinnen (TN8, TN13) betrachteten die Formulierungslisten nicht als Quelle der zu imitierenden Ausdrücke, sondern griffen darauf zwecks Kontrolle über die bekannten TOA-Bestände (TN13) bzw. zwecks Suche nach möglichen Alternativen für ein häufig verwendetes Muster (TN8) zurück. TN20 bediente sich der Formulierungslisten sowohl zwecks Kontrolle der Angemessenheit eines aus der L1 bzw. L2 übertragenen Ausdrucks als auch bei der Suche nach einem funktional angemessenen Ausdruck (vgl. TN20/RG1/44; AG/33).

Bei der Verwendung weiterer Schreibhilfen im Schreibprozess konnten keine Relationen zwischen der Schreiberfahrung oder dem selbst eingeschätzten Sprachniveau der Probandinnen und dem Hilfsmittel oder der Art seiner Verwendung festgestellt werden. Unabhängig von der Schreiberfahrung griffen die Probandinnen auf Internet-

Suchmaschinen wie z. B. *Google* zwecks Überprüfung der Ausdrucksbeschaffenheit sowie Veranschaulichung der Verwendungsweisen zurück (TN8, TN12, TN13, TN14). D.h. mittels einer *Google*-Recherche wurde nicht nur die Korrektheit der Ausdrücke überprüft, sondern auch ihre Kontextualisierung ermittelt und ggfs. ihre Bedeutung geklärt.

Zu anderen Schreibhilfen aus dem World Wide Web gehörten Online-Wörterbücher bzw. Online-Lexika (TN8, TN12, TN19), auf die zur Begriffsklärung oder zwecks Synonym-suche zurückgegriffen wurde. Die Frage nach der Verwendung weiterer Orientierungshilfen im eigenen Schreibprozess und darunter nach Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben wurde im Abschlussgespräch an alle Probandinnen gestellt. Nur eine Probandin (TN20) machte von einem allgemeinen Ratgeber zum wissenschaftlichen Arbeiten Gebrauch. Eine weitere Probandin (TN19) griff erst nach einem einschlägigen Hinweis im Rahmen der Untersuchung auf einen Ratgeber zurück. Den übrigen sechs Teilnehmerinnen war die Existenz solcher Ratgeber entweder nicht bekannt (TN2, TN12, TN14, TN21) oder die Gelegenheit ihrer Verwendung wurde noch nicht wahrgenommen (TN8, TN13). TN13 hätte sich eine ausführlichere Auseinandersetzung mit solch einem Ratgeber gewünscht (AG/105ff.), TN8 dagegen bezweifelte die Nützlichkeit von Ratgebern vor allem unter dem Aspekt der Lernökonomie, d.h. das Lesen eines Ratgebers wurde als eine zusätzliche Last beim Vorbereiten schriftlicher Texte angesichts der ohnehin großen Literaturmenge angesehen (vgl. TN8/AG/57).

10.3 Zur Rolle der Muttersprache bzw. weiterer Fremdsprachen

Auch in Bezug auf die Rolle der Muttersprache im Formulierungsprozess in der Zielsprache konnten große Unterschiede festgestellt werden. Da es nur bei der russischen und englischen Ausgangssprache möglich war, die Probandinnenäußerungen zur Rolle ihrer Muttersprache bzw. weiterer Fremdsprachen einer entsprechenden Analyse der Schreibprodukte bezüglich der Transferphänomene gegenüberzustellen, mussten anderenfalls die Aussagen der Probandinnen in den Mittelpunkt der Analyse gestellt werden. Die zwei Probandinnen (TN21 und TN13) waren der Ansicht, dass ihre Muttersprache beim Formulieren in der Zielsprache keine Rolle spielte. Während TN13 bewusst den Transfer aus der L1 vermeiden wollte,²²² hielt TN21 die Einbeziehung ihrer Muttersprache (L1) in den Formulierungsprozess in der deutschen Wissenschaftssprache

²²² Trotz des ausgeprägten Monitorings wurden bei der TOA-Analyse von TN13 einige lexikalische Transferfehler aus der Muttersprache Russisch identifiziert. S. Kap. 8.4.4.1.

aufgrund fehlender Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben in der L1 für nicht möglich. Die anderen sechs Probandinnen konnten die Rolle ihrer L1 bzw. einer weiteren L_X bewusst wahrnehmen und beschreiben. TN2 schrieb ihrer Muttersprache die Rolle einer „Verstehenssprache“ (AG/77) zu, formuliert wurde dagegen in der Zielsprache Deutsch. TN19 bezeichnete als einzige Probandin ihre L1 als „Denksprache“ (vgl. TN19/AG/89). D.h. sie war der Ansicht, dass die entsprechenden „Prätexte“ (Wrobel 2000: 464) von ihr erst auf Chinesisch formuliert und anschließend ins Deutsche übertragen wurden. Angesichts der Tatsache, dass die ersten drei Texte von TN19 wenige TOA enthalten und unter Berücksichtigung der Rolle der Muttersprache kann angenommen werden, dass TN19 die TOA in ihrer L1 nicht verfügbar waren (vgl. Kap. 8.6.4.1). Vier andere Teilnehmerinnen (TN8, TN12, TN14, TN20) bezeichneten ihre Muttersprache oder auch ihre erste Fremdsprache (TN20) häufig als Formulierungssprache. Der deutliche Unterschied besteht hier darin, dass TN14 bei der Kontextualisierung der imitierten Ausdrücke und TN12 beim Formulieren empirischer Textteile, die ohne Einbeziehung der Sekundärliteratur verfasst wurden, auf ihre L1 zurückgriffen, während TN8 und TN20, die in ihrer L1 oder L2 verfügbaren TOA in die Zielsprache übertrugen. Resümierend kann bei der Rolle der Muttersprache bzw. einer weiteren Fremdsprache eine Tendenz zur Abhängigkeit des Einbeziehungsgrades der Ausgangssprache in den Formulierungsprozess von TOA in der Zielsprache von der Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben in der Ausgangssprache beobachtet werden. Je mehr TOA in der L1 oder L_X verfügbar sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit ihrer Übertragung in die Zielsprache oder ihrer Gegenüberstellung den TOA der Zielsprache (TN13).

Die Angemessenheit der Ausdrücke bei ihrer Übertragung aus einer anderen Sprache wurde auf verschiedene Art und Weise und mit unterschiedlicher Intensität des Monitorings kontrolliert. Die Probandinnen griffen dabei zu den o. g. Schreibhilfen (Listenabgleich, Fachliteratur, Internet), zu zweisprachigen Wörterbüchern (TN2, TN20) oder zur Hilfe eines Muttersprachlers (TN14, TN20). Die Monitoringstärke schien dabei von der Bewusstheit über die kulturelle und idiomatische Prägung einer Sprache sowie über die Größe der wahrgenommenen linguistischen Distanz zwischen beiden Sprachen abhängig zu sein. Je bewusster einem die Beschaffenheit der AWS war und je größer die wahrgenommenen Unterschiede zwischen den beiden Sprachen erschienen, desto ausgeprägter war der Einsatz des Monitorings. Auf die Relation zwischen der Monitoringsintensität und dem selbst eingeschätzten allgemeinen Sprachniveau wird im nächsten Kapitel eingegangen.

Im Hinblick auf die Rolle einer weiteren erworbenen oder erlernten Fremdsprache lässt

sich festhalten, dass die Einbeziehung des Englischen in den Formulierungsprozess in der Zielsprache Deutsch nur bei einer Probandin (TN20) beobachtet wurde. Hier ist zu betonen, dass TN20 über keine einschlägige Schreiberfahrung im Englischen verfügte. Laut Fragebogen wurden auf Englisch im Laufe ihres Bachelor-Studiums keine akademischen Texte verfasst. Die Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz im Englischen war bei dieser Probandin jedoch eine Stufe höher als in der Zielsprache Deutsch. Darüber hinaus bezeichnete TN20 das Englische als ihre „Drittssprache“²²³ (T4/9). Demgegenüber schätzten die übrigen Probandinnen ihre Sprachkompetenz im Deutschen entweder höher als oder gleich wie im Englischen (TN12) ein:

	TN2	TN8	TN12	TN13	TN14	TN19	TN20	TN21
L1	Chinesisch	Russisch/ Tatarisch	Chinesisch	Russisch	Türkisch	Chinesisch	Griechisch/ Zypriotisch	Chinesisch
L2 Note	Englisch 3	Deutsch 1	Englisch 3	Deutsch 1	Englisch 4	Englisch 3	Englisch 2	Englisch 3
L3 Note	Deutsch 2-3	Englisch 3	Deutsch 3	Englisch 3	Deutsch 2	Deutsch 2	Französisch 5	Deutsch 2-3
L4 Note	-	Französisch 5	-	Spanisch 5	-	-	Deutsch 3	-

Tabelle 32: Abfolge der erlernten Sprachen und Selbsteinschätzung der jeweiligen Sprachkompetenz

Über einschlägige Schreiberfahrung im Englischen, das als erste oder zweite Fremdsprache erlernt wurde, verfügte keine der Probandinnen. Laut Fragebogen wurden auf Englisch die Textsorte Klausur (TN12, TN14, TN19) und die Textsorte Bericht (TN13) realisiert. Resümierend kann hier folgende Vermutung bezüglich der Relevanz einer weiteren erlernten Fremdsprache für den Formulierungsprozess in der Zielsprache geäußert werden: Eine andere Fremdsprache kann einbezogen werden, wenn die Sprachkompetenz in dieser Sprache höher als die in der Zielsprache ist oder wenn eine entsprechende Schreiberfahrung bzw. TOA-Kenntnisse in der Fremdsprache vorliegen.

10.4 Das erreichte Textkompetenzniveau

Anhand der Analyse der in den Texten der Probandinnen identifizierten TOA und der bei ihrem Gebrauch und ihrer Aneignung angewendeten Strategien wurde auf der Basis der Modelle zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz von Steinhoff (2007) und Pohl (2007)²²⁴ das im Rahmen der Studie erreichte Textkompetenzniveau ermittelt. Hervorzuheben ist dabei, dass die Textkompetenz hier sich ausschließlich auf den

²²³ Die Probandin ist bilingual aufgewachsen. Ihre erste Muttersprache ist Zypriotisch (nur mündlich) und ihre zweite Muttersprache ist Griechisch – daher die Bezeichnung für das Englische als „Drittssprache“.
²²⁴ S. Kap. 4.2.1 und Kap. 4.2.2.

Gebrauch und Erwerb von TOA bezieht. Es wurde festgestellt, dass die Textkompetenzentwicklung ausländischer Studierender einen ähnlichen stufenweise ablaufenden Prozess wie bei muttersprachlichen Studierenden darstellt. Obwohl primäre Daten der Probandinnen zwecks Erwerbsniveaumermittlung mit sekundären trianguliert wurden, war eine eindeutige Textkompetenzstufenzuordnung nicht immer gegeben. Dies lag zum einen daran, dass die Probandinnen sich in einigen TOA-Kategorien am Übergang zweier Stufen befanden, während in den anderen Kategorien der Stufenwechsel bereits vollzogen wurde (TN8, TN14). Zum anderen war die Niveauzuweisung dann schwierig, wenn Entwicklungsphänomene erst im letzten Text, also zum Ende der Untersuchung zu verzeichnen waren (TN19).

Bei **allen** Teilnehmerinnen der Untersuchung wurden im Laufe der Studie allgemeine Entwicklungsfortschritte festgestellt. Das konventionelle Niveau („kontextuelle Passung“ bzw. „Differenzierung“) wurde zum Ende der Untersuchung nur von zwei Probandinnen (TN8, TN13) in einigen TOA-Kategorien erreicht. Das bedeutet jedoch nicht, dass bei diesen Probandinnen keine Phänomene der ersten beiden Stufen²²⁵ während der Untersuchung festgestellt werden konnten. Drei weitere Probandinnen (TN14, TN19 und TN20) haben zum Ende der Untersuchung in einigen TOA-Kategorien die Stufe der „Transformation“ erreicht. Bei allen drei Probandinnen wurden in unterschiedlichen TOA-Kategorien Transformationsphänomene festgestellt. Bei den drei übrigen Probandinnen (TN2, TN12, TN21) konnten Transformationsphänomene nur in Ansätzen beobachtet werden, sie verblieben während der Studie auf dem ersten Textkompetenzniveau („Imitation“, „Transposition“ bzw. „Approximation“), wobei die Akkomodationsprozesse („Imitation“) die laufenden Assimilationsprozesse („Transposition“) eindeutig überwogen (vgl. Steinhoff 2007: 149f.). Es zeichnet sich hier die Antwort auf eine der Forschungsfragen ab: Welche Entwicklungsstufen im Bereich der Textorganisation wurden im Rahmen der Studie erreicht? Die Probandinnen können nach dem erreichten Kompetenzniveau im Bereich der Textorganisation in drei Gruppen eingeteilt werden:

1. das Niveau der kontextuellen Passung (TN8, TN13)
2. das Niveau der Transformation (TN14, TN19, TN20)
3. das Niveau der Transposition vs. Imitation (TN2, TN12, TN21).

Der zweite Teil der Forschungsfrage, nämlich die Frage nach möglichen Gründen für das Erreichen des jeweiligen Entwicklungsniveaus, bildet den Schwerpunkt der vergleichenden Analyse dieser Probandinnengruppen. D.h. das Ziel der anschließenden vergleichenden

²²⁵ Die Stufe der „Transposition“ und „Imitation“ und die der „Transformation“ im Steinhoffs Modell (2007); das Niveau „Approximation“ und das Niveau „Konsolidierung“ im Modell von Pohl (2007).

gruppen- bzw. fallübergreifenden Analyse besteht darin, mögliche Ursachen für den oben skizzierten Textkompetenzentwicklungsprozess im Bereich der Textorganisation aufzudecken und darauf aufbauend Hypothesen für die Zusammenhänge zwischen den untersuchten Einflussvariablen (Lerndauer und Sprachkompetenzeinschätzung, Schreib- erfahrung, strategisches Verhalten, Rolle der L1 bzw. L_x) bei der Textkompetenz- entwicklung zu generieren. Die nachfolgende Tabelle bietet eine Zusammenfassung der untersuchten Variablen.

10.4.1 Gruppe 1 (das konventionelle Niveau) TN8 und TN13

Wie bereits in der vorangestellten allgemeinen Zusammenfassung der in der Studie gewonnenen Ergebnisse angekündigt, wurde das konventionelle Niveau im Bereich der Textorganisation von zwei Probandinnen erreicht. Während TN13 in den TOA-Kategorien „Ablauf beschreiben“, „Verständnissicherung“ und „Metakommunikation“ auf das Niveau der „kontextuellen Passung“ eingestuft wurde, konnte bei TN8 der domänentypische Gebrauch der TOA in den Kategorien „Überleitungen und Anknüpfungen“ und „Paraphrasieren“ festgestellt werden. In den anderen analysierten TOA-Kategorien erreichten die beiden Probandinnen das Niveau der „Transformation“, wobei bei TN8 in zwei Kategorien „Zusammenfassen“ und „Meinungsausdruck“ noch eindeutige Transpositionsphänomene beobachtet wurden. Die Entscheidung, die beiden Probandinnen trotz der auf den ersten Blick groß erscheinenden Kompetenzunterschiede einer Gruppe zuzuordnen, stützte sich auf die Tatsache, dass TN8 zum Ende der Studie neben den erwähnten Transformationsphänomenen ein adäquates Spektrum an Standard- formulierungen in nahezu allen analysierten TOA-Kategorien (ausgenommen „Metakommunikation“) aufweisen konnte. Der nachfolgende Vergleich der untersuchten Variablen von den beiden Probandinnen dient der Herausarbeitung der Gründe für die erwähnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihrer Kompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation. Die beiden aus Russland stammenden Probandinnen verfügten über eine lange Sprachlernerfahrung in der Zielsprache Deutsch sowie über eine abwechslungsreiche akademische Schreiberfahrung im Heimatstudium. Der Vergleich ihrer sprach- sowie schreibbiographischen Daten deckt viele Gemeinsamkeiten auf. Beide Probandinnen begannen mit dem Erlernen des Deutschen als ihrer ersten Fremdsprache in ihrer Kindheit (im Alter von 7-8 Jahren). Eine intensive Auseinandersetzung mit der Zielsprache erfolgte bei beiden in der mittleren Adoleszenz (im Alter von 15-16 Jahren) im Zusammenhang mit der Entscheidung, ein Philologie-Studium an der Universität aufzunehmen.

	TN2	TN8	TN12	TN13	TN14	TN19	TN20	TN21
Textsorten	HA	Be, RA, HA, AA (60S.)	-	Be, RA, HA, AA(90S.)	Be	-	RA	-
Textsorten	HA, AA (15-20S.)	Be, RA, HA	RA, AA (25S.)	Be, RA, HA	-	AA	Be, RA, HA, AA (10S.)	Be, HA, AA (25S.)
De	stützt sich nicht auf die Schreib-erfahrung aus dem Heimatland	Übertragung der heimischen Schreibtradition auf die Zielsprache, Übertragung in L1 verfügbarer TOA	stützt sich nicht auf die Schreib-erfahrung aus dem Heimatland	bewusster Vergleich der Konventionen, Anpassung an die Zielsprache	stützt sich auf die Schreib-erfahrung aus dem Heimatland	stützt sich nicht auf die Schreib-erfahrung aus dem Heimatland	Übertragung in L1 und L2 verfügbarer TOA	stützt sich nicht auf die Schreib-erfahrung aus dem Heimatland
Strategisches Verhalten	TestDaF-Kurs				DSH-Kurs	TestDaF/UNICert-Kurs	TestDaF/DSH-Kurs	TestDaF/DSH-Kurs
	Formulierungenlisten	Formulierungenlisten	Formulierungenlisten	Formulierungenlisten	Formulierungenlisten	Formulierungenlisten	Formulierungenlisten	Formulierungenlisten
	sind Quelle der TOA	sind Quelle der TOA zu Beginn des Schreibens	sind Quelle der TOA		sind Quelle der TOA	sind Quelle der TOA	sind Quelle der TOA	sind Quelle der TOA
	direkte Übertragung der TOA aus wiss. Literatur	dienen der Kontrolle verfügbarer TOA, Suche nach Alternativen	direkte Übertragung der TOA aus wiss. Literatur	dienen der Kontrolle verfügbarer TOA			direkte Übertragung der TOA aus wiss.Literatur	direkte Übertragung der TOA aus wiss.Literatur
	eigene Formulierungsliste	eigene Formulierungsliste/Internet	<i>Google</i>	<i>Google</i>	eigene Formulierungslisten			
			<i>Google</i>	<i>Google</i>	<i>Google</i>			

	TN2	TN8	TN12	TN13	TN14	TN19	TN20	TN21
Schreibhilfen Wörterbücher Lexika	zweisprachiges Wörterbuch Chinesisch- Deutsch, Muttersprachler	Online-Lexika	Online-Synonym- Wörterbuch	Duden- und Langenscheidt- Wörterbuch	Muttersprachler	Online- Wörterbuch	Oberstufen- lehrbuch, Muttersprachler	
	nicht bekannt	zusätzliche Last	nicht bekannt	ausführliche Lektüre erwünscht	nicht bekannt	Anschaffung während der Studie	allgemeiner Ratgeber vorhanden	nicht bekannt
Rolle der L1	Sprache des Verstehens	Quelle der TOA	Formulierungssprache empirischer Textteile, nicht TOA	spielt keine Rolle → bewusste Transfer- vermeidung	Formulierungssprache beim Kontextualisieren von TOA	„Denksprache“ beim Formulieren	Quelle der TOA, Sprachgefühl entscheidet über die Sprachwahl	spielt keine Rolle → fehlende Erfahrung in L1
	Monitoring	zweisprach. Wörterbuch Chinesisch- Deutsch	Listenabgleich, Internet, Freunde	<i>Google</i> - Recherche	Muttersprachler	selbstständige Kontrolle beim wiederholen Lesen	zweisprach. Wörterbücher Griech.-De. Engl.-De., bilinguale Freundin L2 als Quelle der TOA	
Rolle der Lx das erreichte Niveau	Imitation Transposition	Kontextuelle Passung	Imitation Transposition	Kontextuelle Passung	Transformation	Transformation	Transformation	Imitation Transposition

Tabelle 33: Zusammenfassung untersuchter Variablen

Unterschiedlich fallen hier sowohl die erzielten Abschlüsse (TN13 – Lehramt Deutsch-Englisch; TN8 – Bachelor Germanistik) als auch die Studiendauer (jeweils 5 und 4 Jahre) der Probandinnen aus. Die eigene Sprachkompetenz in der Zielsprache wurde dagegen zu Beginn der Untersuchung gleich eingestuft: Die Probandinnen schätzten ihr Kompetenzniveau als „fast muttersprachlich“ ein. Zu bemerken ist an dieser Stelle, dass die Teilnehmerinnen im Laufe der Studie einen selbstsichereren Eindruck hinterlassen haben, was u. a. ihrer hoch entwickelten Sprachkompetenz zuzurechen ist. Als ähnlich verlaufend ist der Erwerbsprozess der zweiten Fremdsprache – des Englischen – aufzufassen. Die beiden Probandinnen begannen mit dem Erlernen des Englischen in der Schulzeit und setzten es im Studium als Nebenfach fort. Auch die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz im Englischen fällt bei TN8 und TN13 ähnlich aus: Obwohl die Probandinnen ihre Leistungen im Englischen als erfolgreich bewerteten, schätzten sie ihre Sprachkompetenz auf einer Skala von 1 bis 5 (sehr hoch, fast muttersprachlich bis sehr niedrig, Anfänger) mit einer 3 ein. Begründet wurde die Einschätzung einerseits durch mangelndes Interesse an der Sprache (TN8) und andererseits durch eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten (TN13).

Die schreibbiographischen Daten ähneln sich in vielerlei Hinsicht: Alle vier im Masterstudium relevanten Textsorten²²⁶ wurden von den Probandinnen in der Muttersprache Russisch realisiert. Das Spektrum der im Studium im Heimatland in der Zielsprache Deutsch verfassten Textsorten ist nahezu deckungsgleich. D. h die beiden Teilnehmerinnen verfügten zu Beginn der Studie über einschlägige Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben sowohl in der Muttersprache Russisch als auch in der Fremdsprache Deutsch, wobei die zwei Erfahrungswerte nicht gleich zu stellen sind. Die Probandinnen betonten in den Gesprächen, dass die meisten akademischen Texte bzw. Hausarbeiten in der Muttersprache verfasst wurden (vgl. TN8/AG/11; TN13/RG1/11). Hinzu kommt, dass TN13 im Gegensatz zu TN8 und allen übrigen Probandinnen von einem an der Universität Kassel vor dem Masterstudium DaFZ absolvierten Austauschsemester im Fach Germanistik profitieren konnte. Nach Aussage der Probandin hat sie im Rahmen des Austauschsemesters die Konventionen wissenschaftlichen Schreibens in Deutschland in Form von Richtlinien zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten kennen gelernt und einem bewussten Vergleich mit den aus Russland bekannten unterzogen (RG1/11). Aufgrund der festgestellten Ähnlichkeiten der Richtlinien konnte TN13 sich auf ihre bisherige Erfahrung im Heimatland stützen und davon profitieren.

²²⁶ Bericht, Referatsausarbeitung, Hausarbeit, Abschlussarbeit.

Dabei erlangte TN13 eine hohe Bewusstheit über das Konzept der AWS und baute sich zu Beginn der Studie ein Spektrum an Standardformulierungen auf, die sie angemessen ausformulieren und kontextualisieren konnte. TN8 konnte von ihrer bisherigen Schreiberfahrung ebenfalls profitieren, tat dies jedoch nach dem „Prinzip des Hypothesentestens“. Die linguistische Distanz zwischen den beiden Sprachen wurde intuitiv als gering eingeschätzt. Infolgedessen wurden die aus dem Studium im Heimatland bekannten Konventionen auf die neue Schreibsituation übertragen. Das Risiko der Verallgemeinerung der Schreibtraditionen wurde also von TN8 eingegangen, was ihr eine gute Ausgangsbasis im Umgang mit wissenschaftlichem Schreiben in der neuen Situation verschaffen konnte. Die Kenntnisse über die Inhalte einzelner Textteile einer schriftlichen Arbeit sowie über die Notwendigkeit des Gebrauchs einzelner TOA in bestimmten Textteilen wurden auf deutsche akademische Texte übertragen. Auf der lexikalischen Ebene führte die Verallgemeinerung der Schreibtraditionen zu einigen Interferenzen und Registerverstößen. Der Einfluss der muttersprachlichen Schreiberfahrung in Form von Interferenzfehlern wurde auch bei der Analyse der TOA von TN13 festgestellt. Obwohl die Probandin bewusst eine Transfervermeidungsstrategie anwendete, unterliefen ihr vereinzelt lexikalische Interferenzen, die aber schon nach einem indirekten Hinweis im retrospektiven Gespräch verbessert werden konnten (vgl. Kap. 8.4.4.1). An dieser Stelle kann die in Kapitel 10.3 ausgesprochene Vermutung bezüglich der Monitoringstärke im Formulierungsprozess von TOA wieder aufgegriffen werden: Die Bewusstheit über das mögliche Anderssein der Traditionen und darunter über die idiomatische Geprägtheit einzelner Ausdrücke beeinflusst die Intensität des Monitorings. Dies soll am strategischen Verhalten der beiden Probandinnen visualisiert werden: TN13 griff schon in der Formulierungsphase des Schreibprozesses zu verschiedenen Schreibhilfen, wodurch sie die Angemessenheit eines Ausdrucks überprüfte. Kurz: nichts wurde in diesem Fall dem Zufall überlassen. Mittels einer Wörterbuch- bzw. einer *Google*-Recherche wurde die Existenz noch nicht erworbener Ausdrücke in der Zielsprache verifiziert. TN8 dagegen verließ sich zunächst auf ihr Sprachgefühl und übertrug die ihr in der Muttersprache geläufigen Ausdrücke in die Zielsprache. Erst in der Überarbeitungsphase des Schreibprozesses griff sie bei Unsicherheiten über die lexikalische Beschaffenheit eines Ausdrucks zu ähnlichen Schreibhilfen wie TN13 (Online-Lexika, *Google*, Formulierungslisten).

Die beiden Probandinnen bemühten sich um eine Spektrumserweiterung der TOA, indem sie nach Differenzierungsmöglichkeiten unter Zuhilfenahme von den schon genannten Schreibhilfen suchten. Die Formulierungsliste wurde von den beiden Studentinnen zumindest zum Ende der Studie (TN8) nicht als eine direkte Quelle der TOA, sondern als

eine Reserve im Falle einer Differenzierungsnotwendigkeit eines bekannten Formulierungsmusters (TN8) oder bei Unsicherheiten als eine Kontrollinstanz über die verfügbaren Ausdrucksbestände (TN13) angesehen. Außerdem stellte TN8 beim Lesen wissenschaftlicher Quellen eine eigene Formulierungsliste zusammen, was das Memorieren der Ausdrücke begünstigte.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Probandinnen der ersten Gruppe (TN8 und TN13) zu Beginn der Untersuchung ihre zielsprachliche Kompetenz als „sehr hoch, fast muttersprachlich“ eingeschätzt haben. Die beiden Probandinnen verfügten sowohl in der Muttersprache als auch in der Zielsprache über eine einschlägige Schreiberfahrung. Ihre vorhandene Erfahrung wurde auf die neue Studiensituation übertragen, ggfs. mit neuen Schreibkonventionen verglichen und aufgrund der festgestellten Ähnlichkeiten der Schreibkonventionen an die neuen angepasst. Mit anderen Worten: die Erfahrung aus dem Heimatland und zum Teil aus dem Austauschsemester in Deutschland (TN13) spielte eine wichtige Rolle im Erwerbsprozess der deutschen Wissenschaftssprache und darunter von TOA dieser Sprache. Sie sorgte für einen mehr oder weniger reibungslosen Anschluss an die neue Schreibsituation. Daher wurden die zur Verfügung stehenden Formulierungslisten nicht als direkte Nachahmungsquellen, sondern als Revidierungshilfen angesehen. Außerdem spielte hierbei die Intensität des Monitorings, für die sich wiederum eine Abhängigkeit von der Bewusstheit über das Konzept der AWS und über seine idiomatische und kulturelle Prägung abzeichnete, unter Hinzuziehung verschiedener Schreib- bzw. Revidierungshilfen eine für den Erfolg entscheidende Rolle. Übertragen auf das Textkompetenzentwicklungsmodell von Steinhoff (2007) kann geschlussfolgert werden, dass die vorhandene Schreiberfahrung und die während des Studiums im Heimatland sowie des Masterstudiums DaFZ entwickelte Bewusstheit über die Beschaffenheit der Wissenschaftssprache im Entwicklungsprozess der Textkompetenz zum Verkürzen (TN8) oder Überspringen (TN13) der Imitations- und Transformationsstufe beitragen können.

10.4.2 Gruppe 2 (das Niveau der Transformation) TN14, TN19, TN20

Bei den drei Probandinnen (TN14, TN19 und TN20) wurden zum Ende der Untersuchung eindeutige Transformationsphänomene in ihrer Kompetenz im Bereich der Textorganisation festgestellt. TN14 zeigte deutliche Anzeichen des Übergangs zum Transformationsniveau (z. B. Differenzierung (para)deiktischer Elemente und Realisierungsformen) in den Kategorien „Erläuterung des Vorhabens“, „Rückverweise“ sowie „Ergänzen“ und „Zusammenfassen“. Sie konnte sich durch den häufigen Gebrauch einiger präferierten Ausdrücke in diesen Kategorien ein begrenztes Spektrum an

Standardformulierungen und Standardverben aufbauen, in dessen Rahmen sie sich sicher bewegte. Einige TOA („Zusammenfassen“) wurden bereits während eines prüfungsvorbereitenden DSH-Kurses erworben. Generell verhielt sich TN14 beim Formulieren der TOA imitativ. TN20 schien dagegen zu Beginn der Studie über ein eigenes, nahezu alle TOA-Kategorien umfassendes Formulierungsspektrum zu verfügen. Die Ausdrücke stammten entweder aus der Muttersprache, ihrer ersten Fremdsprache Englisch oder sie wurden im bisherigen Lernprozess der Zielsprache erworben. Die auf diesem Wege erworbenen Ausdrücke wiesen allerdings des Öfteren Registerverstöße auf, da sie nicht der AWS entstammten. Die Bewusstheit über die Typik der Wissenschaftssprache hat in diesem Fall noch keine nötige Reife erreicht. Interessanterweise wurden bei TN20 die Transformationsphänomene ausgerechnet in den Kategorien („Ankündigung der Arbeitsschritte“, „Rückverweise“) beobachtet, mit denen sie erst im Rahmen des Masterstudiums DaFZ konfrontiert wurde. Die TOA dieser Kategorien machte sich TN20 durch die allmähliche Verwendung in den Texten zu eigen. Die Entwicklungsstagnation in den übrigen Kategorien hängt vermutlich mit der Vertrautheit der Ausdrücke aus anderen Schreibsituationen und ihrer Transponierung auf den akademischen Schreibkontext zusammen.

Im Vergleich zu diesen beiden Probandinnen wurden die Transformationsphänomene bei TN19 nicht eindeutig identifiziert, sie konnten eher „prognostiziert“ werden. Der Grund dafür liegt in einer sparsamen Verwendung der TOA in den ersten drei Texten und einer nahezu explosionsartigen Zunahme der TOA-Anzahl im letzten Text (T4) der Probandin. Bemerkenswert ist die bewusste Wahrnehmung des oben erwähnten „Chunk-Mangels“ (RG1/81) durch die Probandin selbst, was auf die vorhandene Bewusstheit über das Konzept der AWS und die fehlende Kenntnis seiner konkreten Ausdrücke schließen lässt. Obwohl die meisten im letzten Text von TN19 verwendeten TOA die Ergebnisse von Imitationsprozessen darstellen, konnten sie von TN19 überwiegend domänen- und situationsadäquat kontextualisiert werden. Die akzeptablen Lückentextergebnisse der nicht in der freien Textproduktion der Probandin vorhandenen TOA-Kategorien („Betonen“, „Ergänzen“, „Paraphrasieren“) deuten auf die zunehmende Aufmerksamkeit der Probandin auf die TOA beim Rezipieren wissenschaftlicher Quellen hin. Es erweist sich als schwierig, anhand eines deutlich erkennbaren Fortschrittes in einem Text von der stattgefundenen Transformation des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs zu sprechen. Es kann jedoch angenommen werden, und dafür sprechen die Lückentextergebnisse von TN19, dass bestimmte Ausdrucksmuster in einigen TOA-Kategorien wie „*Advance Organizers*“, „Rückverweise“, „Ergänzen“ und „Paraphrasieren“ in den eigenen

wissenschaftlichen Sprachgebrauch transformiert wurden.

Eine vergleichende Analyse der untersuchten Variablen innerhalb der zweiten Gruppe der Probandinnen soll mögliche Ursachen für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Kompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation eruieren. Die Probandinnen stammen aus drei unterschiedlichen Ländern: der Türkei (TN14), China (TN19) und aus Zypern (TN20). Wie der Vergleich der sprachlernbiographischen Daten zeigt, begannen alle drei Probandinnen mit dem Erlernen des Deutschen in der mittleren bis späten Adoleszenz (im Alter von 16-20 Jahren). Die Teilnehmerinnen TN14 und TN19 haben Deutsch als ihre zweite Fremdsprache nach Englisch im Rahmen ihres vierjährigen Bachelor-Studiums gelernt. Im Gegensatz zu TN19, die vor ihrem Masterstudium DaFZ keinen Kontakt zum Zielsprachenland hatte, absolvierte TN14 einen vorbereitenden einjährigen Sprachkurs-Aufenthalt in Deutschland und verfügte somit zu Beginn der Studie über eine ca. fünfjährige Sprachlernerfahrung. Für TN20 war Deutsch nach Englisch und Französisch ihre dritte Fremdsprache, die sie im schulischen Kontext zu lernen begann. Sie verfügte zu Beginn der Untersuchung über eine ca. zehnjährige Lernerfahrung. Außerdem hatte TN20 nach ihrem Bachelor-Abschluss in Griechenland eine mehrjährige Lehrerfahrung in den Sprachkursen auf dem Niveau A1-A2 sammeln können. Ihr Aufenthalt im Zielsprachenland beschränkte sich auf einen zweimonatigen Sprachkurs, der der Vorbereitung auf die DSH-Prüfung diente. TN20 schätzte ihre Sprachkompetenz in der Zielsprache Deutsch auf einer fünfstufigen Skala (von „sehr hoch, fast muttersprachlich“ bis „sehr niedrig, Anfänger“), auf der mittleren Stufe ein. Die beiden anderen Probandinnen dieser Gruppe schätzten ihre Sprachkompetenz im Deutschen hingegen eine Stufe höher ein. Die Einschätzung der englischen Sprachkompetenz bei allen drei Probandinnen bildete genau das spiegelverkehrte Pendant zur Selbsteinschätzung der deutschen Sprachkompetenz. TN14 und TN19 schätzten ihre Sprachkompetenz im Englischen, das sie als ihre erste Fremdsprache im schulischen Kontext zu erlernen begannen, mit einer 3 ein und TN20, die Englisch für ihre „Drittssprache“²²⁷ (T4/9) hielt, schätzte sie mit einer 2 ein.

Klare Unterschiede sind auch bei den schreibbiographischen Daten festzustellen. Wie den Äußerungen der beiden Probandinnen TN14 und TN19 in retrospektiven Gesprächen zu entnehmen ist, verfügten sie zu Beginn der Studie über keinerlei Erfahrung und Kenntnisse (s. Kap. 8.5.4, 8.6.4) im Schreiben akademischer Texte. Während TN14 und TN19 weder in ihrer Muttersprache noch in der Zielsprache Deutsch kaum studienrelevante Textsorten

227 TN20 ist zweisprachig aufgewachsen, ihre erste Sprache ist Zypriotisch, zweite – Griechisch (s. Kap. 8.7.1).

verfasst haben, hat TN20 im Laufe ihres Bachelor-Studiums in der Zielsprache Deutsch mit den Textsorten Bericht, Referatsausarbeitung, Hausarbeit und Abschlussarbeit Erfahrungen gemacht. Es ist jedoch an dieser Stelle zu berücksichtigen, dass das Studium der Probandin zum Zeitpunkt der Untersuchung fünf Jahre zurücklag. Zum anderen ist auf die Diskrepanz zwischen den Erwartungen im Heimat- und Zielsprachenland hinzuweisen: Die Bachelor-Arbeit von TN19 wurde in Form eines Praktikumsberichts mit einem Umfang von 10 Seiten verfasst. Die erwähnten Umstände konnten einen Grund für die Nichteinbeziehung der vorhandenen Erfahrung in die neue Schreibsituation darstellen. TN20 stützte sich dagegen auf ihre Muttersprache und ihre „Drittssprache“ Englisch (TN20/T4/9) und übertrug die ihr in beiden Sprachen bekannten TOA ins Deutsche. Hier spielte die mangelnde Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben in beiden Sprachen vermutlich keine herausragende Rolle. Wichtiger schienen in diesem Einzelfall, wie bereits in der Zusammenfassung angenommen (Kap. 10.3), die in der anderen Sprache (Griechisch und Englisch) höher entwickelte allgemeine Sprachkompetenz und die Kenntnis fester Ausdrücke in diesen Sprachen.

Allen drei Probandinnen ist gemeinsam, dass sie beim Erwerb und Gebrauch von TOA in ihren schriftlichen Texten von entweder im Heimatland (TN19) oder in Deutschland (TN14, TN20) absolvierten Sprachkursen profitierten. Im Rahmen dieser vorwiegend prüfungsvorbereitenden Sprachkurse (DSH, TestDaF, UNICert) wurden einige TOA vermittelt, die die Probandinnen sich aneignen und in ihren akademischen Texten im Masterstudium DaFZ verwenden konnten. D.h. erst in den genannten Kursen und anschließend in den einführenden Veranstaltungen des Masterstudiums DaFZ wurde auf die idiomatische Prägung der Schriftsprache bzw. auf die Existenz von mehr oder weniger festen, idiomatisch geprägten Ausdrücken in der AWS eingegangen. Ab diesem Moment standen die formelhaften Ausdrücke im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit. Sie wurden zunächst aus den zur Verfügung stehenden Formulierungslisten übernommen. Aufgrund fehlender akademischer Schreiberfahrung waren die Ausdruckslisten für die Formulierungstätigkeit von TN14 und TN19 besonders wichtig und unabdingbar. Darüber hinaus bemühte sich TN14 um die Erstellung ihrer eigenen Formulierungslisten beim Lesen wissenschaftlicher Quellen. TN19 zeigte während der Untersuchung eine hohe Motivation bezüglich der Verbesserung ihres wissenschaftlichen Duktus' und ein großes Interesse an Möglichkeiten autonomen Lernens auf diesem Gebiet. Nach einem einschlägigen Hinweis im Rahmen der Studie konnte sie nach ihrer selbstständigen Bibliotheksrecherche auf einige wissenschaftliche Ratgeber und darin enthaltene Formulierungsvorgaben zurückgreifen (vgl. TN19/RG3/5). TN20 verzichtete dagegen auf

die systematische Führung bzw. Nutzung der ausgeteilten Ausdruckslisten, Ausdrücke wurden aus unterschiedlichen Quellen imitiert: wissenschaftliche und allgemeine Literatur, Massenmedien, Internet, Ratgeber- und Lehrbücher (vgl. Kap 8.7.4). Das Imitieren mündlicher und umgangssprachlicher Quellen führte zu häufigen Registerverstößen.

Eine weitere Gemeinsamkeit dieser Probandinnen ist die Rolle ihrer Muttersprache im Formulierungsprozess in der Zielsprache. TN19 bezeichnete die L1 als ihre Denksprache, in der die „Prätexte“ (Wrobel 2004) formuliert und anschließend ins Deutsche übertragen wurden (vgl. Kap. 8.6.4.1). Darin verbarg sich vermutlich die Ursache fehlender TOA in den ersten drei Texten der Probandin: Die Ausdrücke waren in ihrer L1 nicht verfügbar und konnten somit nicht in die Zielsprache übertragen werden. Das strategische Verhalten von TN14 ähnelt in dieser Hinsicht dem von TN19, sie bediente sich beim Kontextualisieren bzw. Ausformulieren imitierter bzw. übernommener TOA jedoch ihrer Muttersprache. Der Unterschied im strategischen Verhalten ist zeitlicher Natur, denn TN14 wurde schon im Rahmen des DSH-Kurses auf die Existenz formelhafter Ausdrücke aufmerksam gemacht, während TN19 erst im Rahmen der Untersuchung bzw. im zweiten Semester ihres Masterstudiums DaFZ eine Bewusstheit über die Beschaffenheit der AWS erlangte.

In der Überarbeitungsphase eigener Texte griffen die Studentinnen zu unterschiedlichen Schreibhilfen. TN14 unternahm häufig zwecks Bedeutungseinschätzung und Kontextualisierungsvisualisierung eines TOA zum einen *Google*-Recherchen, zum anderen wurde generell zur „groben“ Kontrolle (RG3/55-59) ihrer geschriebenen Texte ein deutscher Muttersprachler hinzugezogen. TN19 verließ sich dagegen beim Revidieren ihrer Texte auf ihre eigene Sprachkompetenz und griff bei Unsicherheiten zu einem Online-Wörterbuch bzw. zu den bereits erwähnten Formulierungslisten. TN20 bediente sich beim Formulieren der TOA häufig ihrer Muttersprache oder ihrer ersten Fremdsprache Englisch. Sie schien im Unterschied zu den beiden anderen Probandinnen über ein begrenztes Spektrum an festen Formulierungen in ihrer Muttersprache und in ihrer ersten Fremdsprache Englisch zu verfügen, die sie beim Schreiben ins Deutsche übertrug (vgl. Kap. 8.7.4.1). Außerdem griff TN20 auch zu den zur Verfügung stehenden Formulierungslisten, die einerseits als die unmittelbare TOA-Quelle und andererseits der Kontrolle der in der L1 oder L2 formulierten Prätexte und der darin enthaltenen TOA dienten (vgl. TN20/RG1/44; AG/33). Darüber hinaus wurde die Angemessenheit der Übertragungen mithilfe zweisprachiger Wörterbücher (Griechisch-Deutsch, Englisch-Deutsch) kontrolliert, seltener wurde eine bilinguale Freundin (griechisch-deutsch) miteinbezogen. Die Intensität des Monitorings wurde auch hier, wie die Analyse der betroffenen TOA zeigte (vgl. Kap. 8.7.6), durch die

wahrgenommene linguistische Distanz zwischen der Transfersprache und der Zielsprache beeinflusst. So wurde vermutlich die „Transferfähigkeit“ (Edmondson/House 2011: 229) des Englischen höher als die des Griechischen eingeschätzt, die Ausdrücke aus der Muttersprache wurden daher intensiver kontrolliert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Zielsprache Deutsch für zwei Probandinnen dieser Gruppe die zweite Fremdsprache und für TN20 die dritte Fremdsprache bildete. Obwohl TN20 im Gegensatz zu den beiden anderen Probandinnen dieser Gruppe über eine doppelt so lange Lernerfahrung im Deutschen verfügt, kann der absolvierte Lernpensum von allen drei Probandinnen als ähnlich groß eingeschätzt werden.²²⁸ Demgegenüber schätzten die anderen beiden Probandinnen (TN14, TN19) ihre allgemeine Sprachkompetenz im Deutschen eine Stufe höher als TN20 ein. Alle drei Probandinnen versuchten, ihre Kompetenzschwächen im Formulierungsprozess in der Zielsprache durch den Rückgriff auf die Muttersprache auszubalancieren. TN20 versuchte außerdem, die in ihrer L1 und L2 vorhandenen TOA-Kenntnisse auf die neue Schreibsituation zu übertragen. Fehlende wissenschaftliche Schreiberfahrung²²⁹ wurde von den Studentinnen durch die Verwendung einiger im Kontext prüfungsvorbereitender Sprachkurse erworbener Standardformulierungen sowie durch ein imitatives Verhalten beim Formulieren von TOA kompensiert. Die Imitationshandlung wurde bei allen drei Probandinnen durch das vorhandene Wissen über die Existenz von mehr oder weniger festen Ausdrücken in der AWS begünstigt. Durch die Sensibilisierung für die idiomatische Geprägtheit dieser Ausdrücke wurde die Angemessenheit der Imitationsquellen kontrolliert. Eine wachsende, jedoch nicht ausreichende Sensibilisierung führte bei TN20 zur Ausweitung des Quellspektrums und zu dadurch bedingter häufiger Verschiebung der Registerebenen. So wurden bei TN20 zahlreiche Transpositionshandlungen aus dem bisherigen, nichtwissenschaftlichen Sprachgebrauch festgehalten.

10.4.3 Gruppe 3 (das Niveau der Transposition bzw. Imitation) TN2, TN12, TN21

Die Textkompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation von den drei übrigen Probandinnen (TN2, TN12, TN21) zeichnete sich im Laufe der Untersuchung zwar deutlich ab, das erste Entwicklungsniveau (Imitation, Transposition) des Modells von

²²⁸ Hier sei auf die sprachliche Voraussetzung für das Bachelor-Studium hingewiesen: TN14 und TN19 hatten keine Vorkenntnisse im Deutschen, TN20 sollte eine Aufnahmeprüfung auf dem Niveau A2 bestehen.

²²⁹ TN20 weist zwar Erfahrung mit einigen akademischen Textsorten in der Zielsprache Deutsch, stützt sich jedoch nicht darauf. Der Grund für dieses Verhalten liegt vermutlich in unterschiedlichen Konventionen und Erwartungen oder in der nach dem Bachelor-Abschluss verstrichenen Zeit.

Steinhoff (2007) konnte aber dabei nicht überschritten werden. Die Probandinnen verhielten sich beim Formulieren der TOA vorwiegend imitativ. Die Transpositionsstrategie wurde dagegen in der Regel bei der Kontextualisierung der imitierten TOA²³⁰ und in den Lückentexten²³¹ angewendet. Auch bei den selbständigen Formulierungsversuchen, die zunehmend zum Ende der Untersuchung auftraten, wurden Anpassungsversuche des beherrschten mündlichen Sprachgebrauchs an die neue Schreibsituation beobachtet. Außerdem sind die imitierten TOA von allen drei Probandinnen durch die Instabilität ihrer Realisierungsformen sowie den Gebrauch von unterschiedlichen Lernerformen gekennzeichnet. Die anfangs erwähnte Textkompetenzentwicklung betrifft bei allen drei Probandinnen eine eindeutige, wenn auch vorwiegend quantitative Spektrumserweiterung der TOA-Kategorien sowie der TOA in einzelnen Kategorien zum Ende der Studie. Insbesondere bei der ersten TOA-Hauptkategorie „Ablauf beschreiben“ wurden domänenausgerichtete Differenzierungsbemühungen sowohl bei der grammatischen als auch lexikalischen Realisierung der TOA im jeweils letzten Text der Probandinnen festgestellt. Darüber hinaus nahm bei diesen Probandinnen mit zunehmender Schreiberfahrung die Anzahl der selbständigen Formulierungsversuche zu. Die folgende Auseinandersetzung mit den untersuchten Variablen innerhalb dieser Gruppe zielt auf die Fokussierung möglicher Ursachen für die oben skizzierte Kompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation ab.

Alle drei Probandinnen dieser Gruppe stammen aus China. In ihrer Sprachlernbiographie konnten viele Gemeinsamkeiten beobachtet werden. Für alle drei Probandinnen war Deutsch die zweite Fremdsprache. Im Rahmen der schulischen Ausbildung wurde zunächst Englisch gelernt, Deutsch kam erst in der späten Adoleszenz (Anfang zwanzig) im Rahmen des Germanistik-Bachelor-Studiums hinzu. D.h. alle drei Probandinnen wiesen vor der Untersuchung durchschnittlich 4 Jahre Lernerfahrung auf, wobei TN21 nach ihrem Bachelor-Studium einen sechsmonatigen Sprachkurs in Deutschland absolvierte. TN2 absolvierte dagegen im Rahmen ihres Bachelor-Studiums ein Auslandssemester in Deutschland. TN12 hatte vor ihrem Masterstudium DaFZ keinen Kontakt zum Zielsprachenland. Bei der Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz in der englischen Sprache wählten alle drei Probandinnen auf einer fünfstufigen Skala (von 1 - sehr hoch, fast muttersprachlich bis 5 - sehr niedrig, Anfänger) die mittlere Stufe 3. Die Sprachkompetenz im Deutschen schätzte TN12 zu Beginn der Studie mit einer 3 ein, TN2 und

²³⁰ S. Kap. 8.1.6.1.2.1, Kap. 8.3.6.1.2.1, Kap. 8.3.9.2, Kap. 8.8.6.1.1.

²³¹ S. Kap. 8.1.10.1, Kap. 8.3.9.1, Kap. 8.3.9.2, Kap. 8.3.10, Kap. 8.8.8, Kap. 8.8.9.1.

TN21 schwankten bei ihrer Einschätzung zwischen einer 2 und einer 3.²³² Der E-Mail-Kommunikation mit allen drei Probandinnen konnte ein ausdrücklicher Wunsch nach der Korrektur ihrer zur Verfügung gestellten Texte entnommen werden. Dies kann als ein Hinweis auf eine subjektiv wahrgenommene noch nicht hinreichend entwickelte Sprachkompetenz der Probandinnen interpretiert werden. Die Kompetenzschwäche ist auch den Lehrenden des Fachgebiets aufgefallen, daher wurden zwei Probandinnen (TN2, TN21) zu einer spontan organisierten Maßnahme zwecks Unterstützung der wissenschaftlichen Textkompetenz verpflichtet.

Auch der Vergleich schreibbiographischer Daten lieferte deutlich erkennbare Ähnlichkeiten. Im Rahmen des Bachelor-Studiums wurden in der Muttersprache Chinesisch kaum akademische Texte verfasst. Nur eine Teilnehmerin (TN2) konnte Erfahrung mit der Textsorte Hausarbeit sammeln. In der Zielsprache Deutsch wurden dagegen von allen drei Probandinnen jeweils zwei bis drei Textsorten inklusive der Bachelor-Arbeit realisiert. Allein der geringe Seitenumfang der Bachelor-Arbeit lässt jedoch auf die großen Unterschiede in den Schreibkonventionen schließen. Die E-Mail-Anfragen zweier Probandinnen (TN2, TN12) mit Fragen nach den Inhalten einzelner Textteile einer Hausarbeit würden diese Annahme stützen. Die Analyse des strategischen Verhaltens der Probandinnen lieferte keine Hinweise auf die Einbeziehung der Schreiberfahrung aus dem Heimatland in die neue Schreibsituation. Zwei der Probandinnen (TN2, TN21) profitierten von ihrer Erfahrung in den prüfungsvorbereitenden Sprachkursen (TestDaF, DSH). Im Rahmen dieser Kurse wurde erstmalig auf die Existenz fester Formulierungen und Textstrukturierungsmuster aufmerksam gemacht, einige Standardformulierungen wurden hier erworben. TN12 dagegen konnte erst im Rahmen der vorliegenden Untersuchung über die Funktion der ausgeteilten Formulierungslisten und somit über die idiomatische Geprägtheit der Wissenschaftssprache aufgeklärt werden.

Aufgrund der geringen und zum Teil kulturbedingt eingeschränkten Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben und nicht zuletzt ihrer nicht hinreichend entwickelten allgemeinen Sprachkompetenz waren alle drei Probandinnen in ihrem Formulierungsprozess auf die Schreibhilfen in Form von Formulierungslisten angewiesen. Die Ausdrücke wurden aus den zur Verfügung stehenden Ausdruckslisten oder aus der wissenschaftlichen Literatur direkt in die eigenen Texte übertragen. TN2 führte zum Ende der Studie als einzige Probandin dieser Gruppe eine eigenständig erstellte Ausdrucksliste. TN12 dagegen

²³² Angesichts der Beobachtung während der retrospektiven Gespräche sowie unter Berücksichtigung der durchgeführten Fehlerkorrektur der schriftlichen Texte kann bei der Einschätzung der Sprachkompetenz beider Probandinnen eine klare Tendenz zu einer Drei ausgesprochen werden.

erschien das Memorieren von TOA aufgrund der ständigen Listengriffbereitschaft sinnlos, die TOA wurden direkt in eigene Texte integriert, häufig ohne dass die Funktion der Ausdrücke nachvollzogen werden konnte (vgl. Kap. 8.3.6.1.2.3). TN21 versuchte neben den Listen die TOA beim Lesen wissenschaftlicher Quellen zu imitieren, sie verließ sich dabei auf ihr Gedächtnis, ohne die Ausdrücke schriftlich festzuhalten.

Alle drei Probandinnen hatten Probleme mit der Kontextualisierung übernommener Ausdrücke. Die festgestellten Kontextualisierungsprobleme betrafen des Öfteren die Registerangemessenheit sowie auch die Morphosyntax und Grammatik der betroffenen Ausdrücke. Die Probandinnen konnten häufig so genannte klassische Realisierungsformen der AWS, die zugleich domänentypisch sind, (*zu*-Infinitiv-Konstruktionen, Passiversatzformen mit dem Verb *lassen*, Konjunktiv I) nicht realisieren bzw. nicht ausreichend kontrollieren. Dies lässt, wie bereits erwähnt, darauf schließen, dass die allgemeinsprachliche Kompetenz der Probandinnen noch nicht das für das akademische Schreiben optimale Niveau erreicht hat. Mit anderen Worten: Das Monitoring in der Zielsprache kann die der Kompetenzstufe nicht entsprechenden Phänomene nicht oder nicht ausreichend kontrollieren. Neben den erwähnten Formulierungslisten wurde das Monitoring durch folgende Hilfsmittel unterstützt: deutsch-chinesisches Wörterbuch, ein Muttersprachler des Deutschen (TN2), *Google-Recherche* sowie ein Online-Wörterbuch (TN12). Die genannten Hilfsmittel konnten, wie die Analyse der TOA zeigte, die Qualität des Monitorings nur bedingt verbessern. In diesem Zusammenhang soll auf die Rolle der Muttersprache im Formulierungsprozess eingegangen werden. TN2 schrieb dem Chinesischen die Rolle einer „Denksprache“ (TN2/AG/77ff.) zu, d.h. der Sprache der „Prätexte“ (Wrobel 2004). Dafür spricht auch die Verwendung eines zweisprachigen Wörterbuches in der Revidierungsphase. TN12 bestätigte die Beteiligung ihrer Muttersprache im Formulierungsprozess empirischer ohne Bezug zur Sekundärliteratur verfassten Textteile (vgl. TN12/AG/115ff.). Die Möglichkeit der Einbeziehung der Muttersprache in den Formulierungsprozess von zielsprachlichen TOA wurde jedoch wie bei der TN21 aufgrund fehlender Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben in der Muttersprache ausgeschlossen (vgl. TN12/AG/121, TN21/AG/71ff.).

Zusammenfassend kann für diese Gruppe der Probandinnen festgehalten werden, dass die Zielsprache Deutsch wie bei der zuvor behandelten Gruppe als zweite Fremdsprache im Rahmen des Bachelor-Studiums im Heimatland erlernt wurde. Die Lernerfahrung im Deutschen innerhalb der Gruppe konnte somit als ähnlich lang und schwerpunktgleich bezeichnet werden. Die schwankende Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz (TN2, TN21) kann m. E. angesichts der erwähnten Beobachtungen und unter Einbeziehung

der Meinung der Lehrenden tendenziell einer niedrigen Stufe (3) zugeordnet werden. Die mangelnde Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben wurde wie bei der zweiten Gruppe durch die Verwendung verfügbarer Ausdrücke und das imitative Verhalten kompensiert, die Imitationsversuche scheiterten jedoch des Öfteren an der bereits erwähnten Kompetenzschwäche. Die im bisherigen Lernkontext oder in den prüfungsvorbereitenden Kursen erworbenen Ausdrücke wurden zum Teil in defektiver Form automatisiert. D.h. alle drei Probandinnen verfügen über ein für das wissenschaftliche Schreiben unzureichend entwickeltes allgemeinsprachliches Kompetenzniveau.

10.5 Zusammenfassung und Hypothesengenerierung

In der vorliegenden Arbeit wurde die Kompetenzentwicklung in der Fremdsprache Deutsch im Bereich der Textorganisation bei acht internationalen Studierenden während ihres Master-DaFZ-Studiums an der Universität Kassel untersucht. Anhand der Analyse von primären (Hausarbeiten, Lückentexte) und sekundären (Retrospektionen, Abschlussgespräch) Daten der Studierenden sowie auf der Grundlage der Modelle zur wissenschaftlichen Textkompetenzentwicklung von Steinhoff (2007) und Pohl (2007) wurden unterschiedliche Entwicklungsphänomene im Bereich der Textorganisation identifiziert und entsprechenden Stufen zugeordnet. Die Untersuchungsergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Textkompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation bei ausländischen Studierenden einen stufenweise ablaufenden Prozess darstellt. Die von Steinhoff (2007: 138) und Pohl (2007: 198) beschriebene Erwerbslogik in der Stufenabfolge wurde auch hier vorgefunden. D.h. die ersten beiden Entwicklungsniveaus des Steinhoff'schen Modells sind nicht als strikt aufeinander folgende Stufen aufzufassen, vielmehr greifen die Assimilations- und Akkomodationsprozesse ineinander und dominieren in unterschiedlichen TOA-Kategorien in Abhängigkeit von dem Kompetenzniveau sowie der Schreiberfahrung der Probandinnen.

Die prozessorientierte Analyse kam bezüglich einiger TOA-Kategorien zum Ergebnis, dass zwei der acht Probandinnen (TN8, TN13) im Laufe der Untersuchung das Niveau der „kontextuellen Passung“ erreichen konnten. In der Kompetenzentwicklung im Bereich der lexikalischen Textorganisation von drei weiteren Probandinnen (TN14, TN19, TN20) konnten eindeutige „Transformationsphänomene“ festgestellt werden. Die drei übrigen Probandinnen (TN2, TN12, TN21) konnten in ihrer Textkompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation die Stufe der „Transposition“ bzw. „Imitation“ nicht überschreiten. Bei diesen Probandinnen überwog das imitative Verhalten die Assimilationsversuche. Dies kann als Folge einer vor und während der Untersuchung bzw.

des Masterstudiums DaFZ stattgefundenen Sensibilisierung der Probandinnen für das Konzept der AWS aufgefasst werden. Die wachsende Bewusstheit über die idiomatische Prägung der Wissenschaftssprache beugte Transpositionsversuchen aus anderen bekannten Sprachregistern vor. Der Rückgriff auf die Muttersprache im Formulierungsprozess von zielsprachlichen TOA wurde vermutlich durch die fehlende Schreiberfahrung im wissenschaftlichen muttersprachlichen Schreiben verhindert.

Aus dem Vergleich dieser drei Gruppen können folgende Relationen zwischen den untersuchten Variablen bei der Kompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation abgeleitet werden:

1. *Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem selbst eingeschätzten allgemeinen zielsprachlichen Sprachniveau der Probandinnen und ihrer Kompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation in der wissenschaftlichen Zielsprache.*

Die Probandinnen, die ihr Sprachniveau als „hoch, fast muttersprachlich“ eingeschätzt haben, konnten sich schneller und effektiver dem domänentypischen Gebrauch von TOA nähern. Die Analyse der letzten Gruppe der Probandinnen, die ihre allgemeinsprachliche Kompetenz auf der fünfstufigen Skala dem mittleren Niveau zugewiesen haben, lässt den Schluss zu, dass für den Erwerb und angemessenen Gebrauch von TOA ein gewisses allgemeinsprachliches Sprachniveau notwendig ist. Es kann anhand der Datenanalyse vermutet werden, dass erst auf einem bestimmten Niveau der Sprachkompetenz sowohl klassische Realisierungsformen der AWS (Passiv, passivähnliche Konstruktionen, Konjunktiv I) eigenständig realisiert und ggf. revidiert²³³ werden als auch Imitationsversuche gelingen können. D.h. die imitierten TOA können dann nicht nur formgetreu wiedergegeben werden, sondern auch dem eigenen Kontext entsprechend angemessen vervollständigt und in die eigenen Texte integriert werden. Hier wird in Anlehnung an Cummins (1982) Schwellenniveau-Hypothese eine „Sprachkompetenzschwelle“ angenommen, die für den Erwerb der wissenschaftssprachlichen Strukturen notwendig ist.

Die Schwellenniveau-Hypothese nimmt an, daß jene Aspekte von Zweisprachigkeit, die die kognitive Entwicklung positiv beeinflussen könnten, erst dann zur Wirkung kommen, wenn das Kind ein gewisses Minimum bzw. ein [sic!] bestimmte Schwelle an Kompetenz in einer zweiten Sprache erworben hat. (Cummins 1982: 38)

Übertragen auf den vorliegenden Untersuchungskontext würde dies bedeuten, dass ***der Erwerb der Wissenschaftssprache erst dann begünstigt und beschleunigt werden kann, wenn Studierende ein gewisses Sprachniveau in der Zielsprache erreicht haben.*** Da die

²³³ Z. B. bei einem entsprechenden Hinweis während der Retrospektion.

Niveauzuweisung der allgemeinen Sprachkompetenz der Probandinnen in der vorliegenden Studie auf ihrer subjektiven Selbsteinschätzung beruht, kann das optimale Ausgangsniveau hier nicht weiter bestimmt werden. Die hier aufgestellte Hypothese muss daher in einem weiteren Forschungskontext überprüft werden. Zudem ist allerdings anzumerken, dass die Selbsteinschätzung der Probandinnen fortlaufend hinterfragt und durch meine Beobachtungen im Forschungsprozess ergänzt wurde. Die vorliegenden Korrekturergebnisse, die E-Mail-Kommunikation sowie das Kommunikationsverhalten der Teilnehmerinnen während der Retrospektionen machten eine Kompetenzeinschätzung meinerseits möglich.²³⁴ So wurde beispielsweise die schwankende Selbsteinschätzung zweier Probandinnen (TN2, TN21) zu einer niedrigeren Stufe korrigiert. Obwohl alle Probandinnen über eine Hochschulzugangsberechtigung in Form einer bestandenen Sprachprüfung (DSH, TestDaF) verfügten, zeichneten sich sowohl bei den Selbsteinschätzungen als auch bei meiner eigenen Einschätzung deutliche Kompetenzunterschiede ab.

2. Die wissenschaftliche bzw. akademische Schreiberfahrung in der L1 kann die Textkompetenzentwicklung in der Zielsprache positiv beeinflussen.

Die Schreiberfahrung in der L1 trägt zunächst allgemein zur Entwicklung der Bewusstheit über den Zweck des wissenschaftlichen Handelns und das Konzept einer Wissenschaftssprache bei. Die Probandinnen (TN8, TN13), die über eine einschlägige Schreiberfahrung in der L1 und somit über die Grundkenntnisse wissenschaftlichen Schreibens (Richtlinien- und Textsortenwissen) verfügten, konnten sich schneller neuen Schreibkonventionen annähern. Die für den späteren kulturellen Vergleich der Schreibkonventionen nötige sprachliche Sensibilität hat ihren Ursprung in der muttersprachlichen wissenschaftlichen Lese- und Schreiberfahrung. Eine auf der Grundlage der muttersprachlichen Schreiberfahrung wachsende Bewusstheit über die kulturelle und idiomatische Geprägtheit einer Wissenschaftssprache spielt wiederum für den Erfolg im hier untersuchten Bereich der lexikalischen Textorganisation eine entscheidende Rolle.

Die Kausalität zwischen der akademischen Schreiberfahrung in der L1 und der Textkompetenzentwicklung in der wissenschaftlichen Zielsprache kann auch hier in Form von einer weiteren Hypothese von Cummins (1982) veranschaulicht werden. Die Interdependenz-Hypothese geht auf die Wechselwirkung zwischen Fertigkeiten in der L1 (bei Cummins S1) und in der L2 (S2) zweisprachiger Kinder ein und besagt, „daß das

²³⁴ Die entsprechenden Hinweise sind in den jeweiligen Einzelfallstudien zu finden.

Kompetenzniveau in der S2, das vom zweisprachigen Kind erworben wird, zum Teil davon abhängig ist, welches Kompetenzniveau es in der S1 zu dem Zeitpunkt hat, an dem es mit der S2 intensiv konfrontiert wird.“ (ebd.: 39) Ohne den Fokus auf einzelne Fertigkeiten in beiden Sprachen zu legen, was in der vorliegenden Studie ohnehin nicht untersucht wurde, könnte die Interdependenz-Hypothese etwas pauschalisiert wie folgt lauten: Das Kompetenzniveau in der fremden Wissenschaftssprache hängt zum Teil von dem Kompetenzniveau und der Erfahrung im muttersprachlichen wissenschaftlichen Schreiben ab. Mit anderen Worten: ***Je vertrauter das Konzept des wissenschaftlichen Handelns und der dazu gehörigen Wissenschaftssprache in der L1 ist, desto schneller und effektiver verläuft die Kompetenzentwicklung in der fremden Wissenschaftssprache.***

Für den Bereich der lexikalischen Textorganisation kann anhand der Datenanalyse folgende Feststellung hinzugefügt werden, ***je bewusster einem die kulturelle bzw. idiomatische Geprägtheit einer Wissenschaftssprache ist, desto vorsichtiger und kontrollierter geht man mit dem Transfer aus der wissenschaftlichen Muttersprache um.*** Dass die Intensität der Kontrolle nicht nur von der Bewusstheit über das Anderssein der Schreibtraditionen, sondern auch von anderen Faktoren wie Sprachniveau, Motivation, Aufmerksamkeit, Lese- und Schreiberfahrung etc. beeinflusst wird, wird an dieser Stelle berücksichtigt.

3. *Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der wissenschaftlichen bzw. akademischen Schreiberfahrung und dem strategischen Verhalten der Probandinnen im Formulierungsprozess der TOA.*

Die mangelnde akademische Schreiberfahrung im Heimatland spiegelt sich im imitativen Verhalten der Probandinnen in der neuen Schreibsituation wider. Nachgeahmt werden in erster Linie die Ausdrücke aus den zur Verfügung gestellten Formulierungslisten und zur Vorbereitung eines schriftlichen Textes gelesenen Quellen. Die Probandinnen mit einer einschlägigen Erfahrung greifen dagegen in erster Linie auf die bereits erworbenen TOA-Bestände zurück und sehen die Formulierungslisten als eine Art Arbeitshilfe bei den Formulierungsschwierigkeiten oder als eine Kontrollinstanz beim Revidieren der TOA. Dass diese Probandinnen sich dabei auch imitativ verhalten, soll hier nicht bestritten werden. Die Dauer bzw. die Häufigkeit der Imitationshandlungen wird aber durch die vorhandene Schreiberfahrung minimiert. D.h. ***die akademische Schreiberfahrung im Heimatland kann bei der Kompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation die Imitationsphase verkürzen und zum schnelleren Übergang von der Imitations- zur Transformationsstufe oder zum konventionellen Gebrauch beitragen.***

4. *Die Kompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation kann unabhängig von der wissenschaftlichen bzw. akademischen Schreiberfahrung schon durch das Verfügen über TOA in der Zielsprache Deutsch begünstigt werden.*

Konkreter gesagt, die im Rahmen prüfungsvorbereitender Kurse erworbenen TOA bilden die ersten wichtigen Stützpunkte bei der Auseinandersetzung mit der neuen Schreibsituation. Ausdrücke wie „meiner Meinung nach“, „zusammenfassend lässt sich sagen“ werden zunächst nahezu prototypisch für die entsprechende Handlung eingesetzt. Auf diese Weise wird von den Probandinnen ein eigenes schmales Spektrum an Standardformulierungen in einigen TOA-Kategorien gesichert, welches mit zunehmender Schreiberfahrung differenziert und erweitert wird. *Allerdings ist auch hier eine Relation zum Kompetenzniveau der Probandinnen zu beobachten.* Das sprachnorm- und domänenadäquate Gelingen der Verwendung verfügbarer TOA in eigenen Texten hängt hier von der Sprachkompetenz der Probandinnen ab. Der Analyse der dritten Probandinnengruppe (TN2, TN12, TN21) zufolge konnten die in prüfungsvorbereitenden Kursen erlernten Ausdrücke häufig nicht angemessen kontextualisiert oder nicht ausreichend kontrolliert werden. Darüber hinaus wurde bei der Verwendung der in Kursen erlernten Ausdrücke die Problematik ihrer Registerangemessenheit festgestellt. Aufgrund fehlender Schreiberfahrung und somit fehlender Sensibilisierung für die lexikalische Beschaffenheit der AWS wurde die Übertragbarkeit dieser Ausdrücke auf die Wissenschaftssprache von den Probandinnen nicht angezweifelt (vgl. TN20, TN21).

5. *Es besteht eine Korrelation zwischen der Rolle der L1 im zielsprachlichen Formulierungsprozess von TOA und der akademischen Schreiberfahrung in der L1.*

Nur diejenigen Probandinnen (TN8, TN13), die über eine einschlägige Erfahrung in ihrer Muttersprache verfügten, sahen in ihrer L1 eine mögliche TOA-Quelle. TN20 schien dagegen über ein schmales TOA-Spektrum in der L1 ohne akademische Schreiberfahrung zu verfügen. Die übrigen Teilnehmerinnen, die keine Schreiberfahrung mitbrachten, imitierten direkt in der Zielsprache. Die Muttersprache wurde dabei als „Verstehenssprache“ (TN2), als Formulierungssprache empirischer Textteile (TN12) oder Formulierungssprache bei der Kontextualisierung der Ausdrücke (TN14, TN19) verwendet. Hier übernahm die Muttersprache eine kompensatorische Funktion für die zielsprachlichen Formulierungsschwächen. Mit anderen Worten: ***Die Muttersprache wird dann in den zielsprachlichen Formulierungsprozess von TOA einbezogen, wenn in der Muttersprache eine akademische Schreiberfahrung vorliegt oder das TOA-Wissen verfügbar ist.***

6. *Es besteht eine Korrelation zwischen der Rolle einer weiteren Fremdsprache (L_X) im zielsprachlichen Formulierungsprozess von TOA und dem selbst eingeschätzten allgemeinsprachlichen Niveau in der L_X.*

Eine bewusste Einbeziehung einer weiteren Fremdsprache in den Formulierungsprozess von TOA in der Zielsprache Deutsch, ohne dass eine akademische Schreiberfahrung²³⁵ in dieser Sprache vorliegt, wurde ausschließlich bei einer Probandin (TN20) festgehalten. TN20 stützt sich in ihrem Formulierungsprozess auf die im Englischen verfügbaren Ausdrücke und versucht sie beim Formulieren ins Deutsche zu übertragen. Im Gegensatz zu allen anderen Probandinnen, die Englisch als ihre erste oder zweite Fremdsprache gelernt haben, nimmt das Englische für TN20 nicht den Status einer Fremdsprache, sondern einer „Drittprache“²³⁶ ein. Hinzu kommt, dass TN20 ihre Sprachkompetenz im Englischen auf einer fünfstufigen Skala (1 – sehr hoch, fast muttersprachlich bis 5 – sehr niedrig, Anfänger) eine Stufe höher als die übrigen Probandinnen einschätzt. Die allgemeine Sprachkompetenz der Probandin in der Zielsprache Deutsch wird jedoch eine Stufe niedriger als die des Englischen eingeschätzt. Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen kann bezüglich der Relation zwischen dem selbst eingeschätzten Kompetenzniveau in einer weiteren Fremdsprache und seiner Einbeziehung in den Formulierungsprozess von TOA im Deutschen Folgendes angenommen werden: ***Eine weitere Fremdsprache kann dann einbezogen werden, wenn die Sprachkompetenz in dieser Sprache höher als die in der Zielsprache und wenn das TOA-Wissen in dieser Sprache verfügbar ist.*** Da diese Hypothese auf der Grundlage eines Einzelfalls (TN20) aufgestellt wurde, bedarf sie einer weiteren umfassenderen Untersuchung.

Wie bereits bei der allgemeinen Zusammenfassung der Einzelfallergebnisse erwähnt, konnten keine Relationen zwischen der Verwendung weiterer Schreibhilfen (ausgenommen Formulierungsvorlagen) und den untersuchten Variablen festgestellt werden. Die Häufigkeit der Schreibhilfenverwendung konnte im Rahmen der Studie nicht untersucht werden. Unabhängig von dem Schreibniveau oder von der Schreiberfahrung verwendeten die Probandinnen in ihrem Formulierungsprozess unterschiedliche Schreibhilfen: 50 % der Probandinnen (TN8, TN12, TN13, TN14) griffen zur Internet-Suchmaschine *Google* zwecks Überprüfung der Ausdrucksbeschaffenheit sowie Visualisierung der Verwendungsweise. Außerdem wurden einige im Internet frei

²³⁵ Über eine einschlägige akademische Erfahrung im Englischen verfügte keine der Probandinnen (vgl. Kap. 10.1)

²³⁶ Nach den Muttersprachen Zypriotisch (L1) und Griechisch (L2) wies TN20 dem Englischen den Status einer „Drittprache“ zu (vgl. Kap. 8.7.1).

zugängliche Lexika und Wörterbücher zur Begriffsklärung oder Synonymsuche verwendet. Zwei der Probandinnen (TN19, TN20) machten von einem wissenschaftlichen Ratgeberbuch Gebrauch, wobei eine Probandin (TN19) erst durch den Hinweis während der retrospektiven Gespräche darauf aufmerksam wurde. Der Hälfte der Probandinnen war die Existenz von Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben nicht bekannt. Zu betonen ist, dass drei von diesen vier Probandinnen (TN2, TN12, TN21) in ihrer Textkompetenzentwicklung der letzten Gruppe (die Stufe der „Imitation“/ „Transposition“) angehören. Interessant ist aber, dass beide Probandinnen (TN8, TN13), die anteilig die Stufe der „kontextuellen Passung“ in ihrer Textkompetenz erreichen konnten, zwar von der Existenz der Ratgeber gewusst, sie jedoch nicht herangezogen haben (s. Kap. 10.2).

11. Didaktische Empfehlungen

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung haben gezeigt, dass die Mehrheit der Probandinnen im Laufe der Studie das konventionelle Kompetenzniveau im Bereich der lexikalischen Textorganisation nicht erreichen konnte. Drei der Probandinnen (TN2, TN12, TN21) konnten in ihrer Kompetenzentwicklung die Stufe der „Transformation“ bzw. „Imitation“ nicht überschreiten (vgl. Steinhoff 2007). Der ExpKo-StuKo-Vergleich stellte beträchtliche Diskrepanzen im Gebrauch von TOA in wissenschaftlichen bzw. akademischen Texten zwischen internationalen Studierenden und Experten fest. D.h. aus den Ergebnissen der vorliegenden empirischen Studie lässt sich wie bei vielen anderen Untersuchungen zum Schreiben im universitären Kontext (Eßer 1997, Fandrych 2006, 2007, Graefen 2009, Pohl 2007, Pospiech 2005, Steinhoff 2007) ein dringender didaktischer Handlungsbedarf ableiten. Um dem tatsächlichen Förderbedarf nachkommen zu können, sollen zum Schluss anhand der gewonnenen Erkenntnisse einige didaktische Überlegungen zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung im Bereich der lexikalischen Textorganisation von ausländischen Studierenden präsentiert werden. Dabei sollen zwei Perspektiven beleuchtet werden. Zunächst werden Wünsche und Vorstellungen der Probandinnen zur Vermittlung der Wissenschaftssprache und darunter der TOA im Studienkontext vorgestellt. Hierfür wird auf die diesbezüglich im Abschlussgespräch gestellten Fragen (Kap. 7.4) eingegangen. Zum anderen werden aus den Vergleichsergebnissen zwischen dem TOA-Gebrauch durch Experten und Studierenden (Kap. 9.2) sowie aus den Untersuchungsergebnissen der fallübergreifenden Analyse (Kap. 10) einige didaktische Konsequenzen für die universitäre Praxis gezogen.

Zu den Wünschen der Probandinnen bezüglich unterstützender Maßnahmen wurden im Abschlussgespräch folgende Fragen gestellt:

- Was denkst du, welche Maßnahmen zur Entwicklung der Wissenschaftssprache internationaler Studierender sollen an deutschen Universitäten (z. B. an der Universität Kassel) vorhanden sein?
- Welche schon in deinem Heimatland?
- Was hast du während deines Studiums hinsichtlich des wissenschaftlichen Schreibens vermisst?

Die Mehrheit der Befragten plädierte für einen studienbegleitenden Kurs bzw. ein Seminar, in dessen Rahmen das Schreiben in seinen Einzelkomponenten geübt wird (vgl. TN2/AG/157-159; TN13/AG/123; TN14/AG/133; TN19/AG/149, 159; TN20/AG/171; TN21/AG/157). TN8 hat eine Betreuung durch Studierende höherer Semester vorgeschlagen, die über mehr Schreib- und Studierenerfahrung in demselben Fachbereich verfügen (vgl. TN8/AG/105). Zum Curriculum des Masterstudiengangs DaFZ gehört zwar ein Seminar zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken, das alle Probandinnen im ersten Studiensemester wahrgenommen haben, seine Inhalte wurden aber in Bezug auf die

Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Schreibprozess als unzureichend bewertet (vgl. TN2/AG/169-175; TN19/AG/151). Bemängelt wurde eine zu starke Inhaltsdichte, die im Laufe eines Semesters nicht aufgenommen werden konnte (vgl. TN13/AG/123). Zum anderen wurde von den Probandinnen der frühe Zeitpunkt kritisiert, zu dem das Seminar stattfand, denn mit dem eigentlichen Schreiben wurde erst im Folgesemester begonnen (vgl. TN12/AG/149-153). Viele Inhalte konnten von den Teilnehmenden nicht nachvollzogen werden, da sie größtenteils theoretisch und isoliert oder nur anhand von kurzen Übungssequenzen vermittelt wurden. Vermisst wurde von der Mehrheit der Probandinnen eine schreibbegleitende Unterstützung im zweiten Studiensemester. Alle Probandinnen wünschten sich das explizite Üben des Schreibens im Rahmen einer organisierten schreibbegleitenden Maßnahme. Es war wichtig für die Probandinnen, dass Schreibtechniken nicht nur eingehend vermittelt, sondern auch zum Zeitpunkt des eigentlichen Schreibens eigener Texte explizit, also handlungsorientiert geübt werden. Graefen (2009) hält den frühen Zeitpunkt der Auseinandersetzung mit der Wissenschaftssprache z. B. in den prüfungsvorbereitenden Sprachkursen für sinnlos:

Das Erlernen der Sprache der Wissenschaft *getrennt* von wissenschaftlicher Tätigkeit wäre eine sinnlose Überforderung. Ein ernsthafter Umgang mit der Wissenschaftssprache (WS) kann also erst dann stattfinden, wenn man bereits in die wissenschaftliche Arbeit und Kommunikation involviert ist. (Graefen 2009: 108)

Bei der gegebenen Datenlage teile ich diese Meinung und möchte diese für den vorliegenden Untersuchungskontext konkretisieren: Ein effektiver Umgang mit der schriftlichen WS kann erst im handlungsorientierten Zusammenhang, d.h. während des Verfassens verschiedener Textsorten in der akademischen Ausbildung erfolgen. Der Zeitpunkt der Auseinandersetzung gilt m. E. auch für das Erlernen wissenschaftlicher Arbeitstechniken, die sich auf die Gestaltung schriftlicher Texte beziehen wie beispielsweise Zitieren, Bibliographieren, typographisches Darstellen usw. Außerdem sollten diese Inhalte den Studierenden jederzeit verfügbar sein, ob *online* oder in Form eines Ratgebers zum wissenschaftlichen Schreiben, um Zweifel und Fragen, die diesbezüglich im Rahmen der Studie vermehrt aufgetreten sind, zu vermeiden.

Auch die Analyseergebnisse des Einflusses der vorliegenden Untersuchung auf den Erwerbs- und Gebrauchsprozess der TOA sprechen für die Effektivität der expliziten Bewusstmachung und Übung der TOA während des Schreibens. Es wurde zwar beim Modellieren des Forschungsdesigns sowie bei der Korrektur der Texte auf die Diskretion bezüglich des Untersuchungsgegenstandes geachtet,²³⁷ die Lenkung der Aufmerksamkeit

²³⁷ Die Mehrheit der Probandinnen konnte zum Schluss der Studie den Untersuchungsgegenstand richtig abstrahieren und benennen. Zwei Probandinnen (TN14, TN21) haben dagegen den zu Beginn der Studie angekündigten Untersuchungsbereich „wissenschaftliche Sprache“ nicht präzisieren können.

auf die TOA ließ sich dabei aber nicht vermeiden. So wurde bereits während der Datenerhebung beobachtet, dass die verwendeten Erhebungsinstrumente (Lückentexte, Retrospektionen) ungeplante positive Lerneffekte hervorgerufen haben. Zur Erfassung des Einflusses der Studie auf die Textkompetenzentwicklung der Probandinnen wurden im Abschlussgespräch folgende Fragen gestellt:

- Haben meine Untersuchung, meine Tests und Fragen dich auf etwas aufmerksam gemacht? Wenn ja, inwiefern?
- Hattest du dabei irgendein Aha-Erlebnis in Bezug auf dein wissenschaftliches Schreiben?
- Hat die Teilnahme an der Untersuchung in deinem Schreibprozess etwas geändert? Was und inwiefern?

Die Antworten der Probandinnen stehen in Korrelation zur akademischen Schreiberfahrung und zur Bewusstheit über den Zweck des wissenschaftlichen Handelns und das Konzept einer Wissenschaftssprache. TN12, TN19 und TN21, die über keine Schreiberfahrung in ihrer Muttersprache verfügten und nur einige Textsorten in der Zielsprache Deutsch in ihren Heimatländern verfasst hatten, wurden durch die Untersuchung zum häufigeren und bewussteren TOA-Gebrauch angeleitet. TN12 konnte erst während der Lückentexterhebungen und Retrospektionen auf die Formelhaftigkeit der Wissenschaftssprache schließen und den Zweck der ausgeteilten Formulierungsvorgaben erkennen (vgl. TN12/AG/125). Auch TN19 konnte u. a. von der Lückentextstruktur (LT) auf die Beschaffenheit metasprachlicher leserführender Abschnitte einer Einleitung schließen und dabei ihr TOA-Spektrum erweitern (vgl. TN19/AG/107). TN2, TN20 und TN21 profitierten von der Aufmerksamkeitslenkung auf die fehlerhaften Struktur- und Sprachphänomene (Textsortenstruktur, lexikalische Beschaffenheit der TOA) in ihren Texten, ihr Monitoring wurde zum Ende der Untersuchung dadurch verstärkt (vgl. TN2/AG/105-109; TN20/AG/141; TN21/AG/121).

Drei weitere Probandinnen (TN8, TN13, TN14), die bereits zu Beginn der Studie anhand ihrer Schreiberfahrung aus dem Heimatland (TN8, TN13) und aus prüfungsvorbereitenden Kursen (TN14) Kenntnis über die Formelhaftigkeit der AWS besaßen, konnten beim Ausfüllen der Lückentexte eigene Kompetenzdefizite entdecken und anschließend zu ihrer Beseitigung beitragen. Nach dem Prinzip „noticing the gap“ (vgl. Schmidt/Frota 1986, TN13/AG/85) wurden nach dem Lückentest die Lücken, die den Probandinnen Schwierigkeiten bereitet hatten, eigenständig analysiert und mögliche Einsetzungen nachgeschlagen. D.h. ein kognitiver Vergleich zwischen der eigenen Sprachproduktion und dem wahrgenommenen Input war für die Probandinnen nötig, um die vorhandene Wissenslücke aufzudecken und sie zu schließen versuchen. Eine bewusste Wahrnehmung bzw. die Aufmerksamkeit scheint für den Erwerb der TOA eine Voraussetzung zu sein. Es ist wichtig, daran zu erinnern, dass die vorliegende Studie keine Intervention in den

Erwerbsprozess von TOA beabsichtigte und den Einfluss der Untersuchung zu minimieren versuchte. Nichtsdestotrotz wurden durch die Aufmerksamkeitslenkung auf die TOA positive Lerneffekte ausgelöst. Aus didaktischer Sicht würde dies bedeuten, dass die Textkompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation durch eine explizite Bewusstmachung von wissenschaftlichen Textmustern und der Beschaffenheit der AWS bzw. durch die Aufmerksamkeitssteuerung auf die genannten Phänomene gefördert werden kann.

Die Ergebnisse des ExpKo-StuKo-Vergleiches weisen auf die Diskrepanzen zwischen dem TOA-Gebrauch durch nichtmuttersprachliche Studierende und durch die muttersprachlichen Experten hin. Es soll hier nicht erneut auf die einzelnen Unterschiede eingegangen werden, die in Kapitel 9 dargestellt wurden, es soll dagegen versucht werden, einige Phänomene und ihre Ursachen zu bündeln und didaktische Anregungen dafür zu bieten. Solche Lernerphänomene wie das „Vorwort-als-Einleitung“ oder die Verwendung eines unangemessenen Tempus²³⁸ in einer Zusammenfassung bzw. bei einem Rückverweis wurden durch das mangelnde Textsorten- und Textmusterwissen der Probandinnen verursacht. Diesen Entwicklungsphänomenen lässt sich durch eine explizite Vermittlung des Textsortenwissens im Rahmen einer schreibbegleitenden Maßnahme vorbeugen. Es wird häufig vorausgesetzt, dass die Bachelor-Absolventen über ausreichende textsortenspezifische Kompetenzen verfügen, was, wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigt haben, in anderen Ausbildungskulturen nicht der Fall ist.

Dem Gebrauch derselben Realisierungsformen innerhalb einzelner TOA-Kategorien kann man mit einer gezielten Analyse authentischer Textbeispiele und darunter mit Visualisierung unterschiedlicher Realisierungsmöglichkeiten entgegen wirken. Bedeutungsnuancierungen, die durch den Gebrauch der Realisierungsformen (z. B. Passiv mit oder ohne Modalverb, Konjunktiv, passivähnliche Ersatzformen) entstehen, konnten von den Probandinnen häufig nicht wahrgenommen werden. Es ist außerdem wichtig, dass die TOA in ihrer textlichen Einbettung behandelt werden, da die Wahl der Realisierungsform sich oft aus der Distribution eines Ausdrucks erklären lässt.

Dem so genannten „würde-Phänomen“²³⁸ sowie anderen Registerverschiebungen aus dem mündlichen Sprachgebrauch kann man wirksam vorbeugen, indem man den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache bewusst macht (vgl. Eßer 1997: 193). Für den Vergleich und die Erstellung dazu nötiger Übungssequenzen eignen sich m. E. die mittlerweile gut zugänglichen Korpora mündlicher und schriftlicher Sprache (z. B. DWDS,

²³⁸ Kap. 9.2.1.2.

DGD2²³⁹).

Die große Kluft im Gebrauch der Meinungsausdrücke bedarf m. E. einer Sonderbehandlung. In der Forschung gibt es zu diesem „Funktionsbereich“ (Steinhoff 2007: 119) wissenschaftlicher Texte bereits zahlreiche Untersuchungen (Gätje/Rezat/Steinhoff 2012; Hennig/Niemann 2013; Steinhoff 2007), in der Didaktik dagegen stehen entsprechende auf der empirischen Basis entwickelte fördernde Maßnahmen noch aus. Hier soll beispielsweise das berüchtigte „Ich-Tabu“-Phantom „bekämpft“ bzw. für bestimmte Handlungsbereiche relativiert werden. Eine allgemeine Unsicherheit hinsichtlich der Möglichkeiten persönlicher Positionierung in den wissenschaftlichen Texten, die unter den Probandinnen beobachtet wurde und zur Vermeidungsstrategie oder zur Begrenzung der Meinungsausdrücke auf bestimmte Textsorten ((Praktikums)berichte) führte, ließe sich durch eine gezielte Aufklärung und Übung beseitigen. Es sollten dabei nicht nur für diese Kategorie relevante sprachliche Ausdrücke, sondern auch kontextuelle Zusammenhänge ihrer Verwendung behandelt werden.

Zahlreiche grammatische Abweichungen und Defizite, die im Gebrauch der TOA durch die Studierenden festgehalten wurden, sollen m. E. insbesondere für kompetenzschwächere Lerner auch zum Inhalt der Auseinandersetzung mit der AWS werden. Wie die StuKo-Analyse und die Lückentextergebnisse zeigten, verfügen nicht alle Probandinnen über domänentypische Realisierungsformen (z. B. passivähnliche Konstruktionen) oder sind ihrer Funktionalität in der AWS nicht bewusst (Konjunktiv I). Daher wäre hier sinnvoll, Übungen zu konkreten grammatischen Phänomenen im Rahmen schreibfördernder Maßnahmen einzusetzen. Empfehlenswert sind hier induktiv ausgerichtete korpus- oder textbasierte Übungssequenzen, die nicht von einer TOA-Kategorie und ihrer Realisierungsmöglichkeiten, sondern von einem betroffenen Grammatikphänomen ausgehen und seine Verwendung und Funktionalität in unterschiedlichen TOA-Kategorien analysieren lassen. Dabei werden beispielsweise sowohl das grammatische Phänomen in den Mittelpunkt gestellt als auch seine Verwendungsbereiche visualisiert.

Zum Schluss werden didaktische Konsequenzen aus den Ergebnissen der fallübergreifenden Analyse abgeleitet. Anhand der ersten Hypothese, die den Zusammenhang zwischen dem selbst eingeschätzten allgemeinen Sprachniveau der Probandinnen und ihrer Kompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation beleuchtet, kann entweder die Forderung nach einer Zugangsniveauerhöhung oder nach

²³⁹ www.dwds.de; http://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome

einer gezielten Ermittlung und Förderung sprachlicher Schwächen der Studienanfänger vorgeschlagen werden. Der erste Vorschlag würde den Eindruck einer Reduzierung der Erwerbsprozessproblematik einer Wissenschaftssprache auf die formale Sprachbeherrschung erwecken und hätte außerdem nachteilige hochschulpolitische Konsequenzen. Seit der Bologna-Reform bemüht sich die Hochschulpolitik zunehmend um die Verbesserung der Attraktivität des Studienortes Deutschland für internationale Studierende. Infolge dieser Bemühungen wurden einige grundlegende gesetzliche Änderungen (Lockerungen im Aufenthaltsrecht) vorgenommen, Zugangsvoraussetzungen verändert sowie valide Sprachprüfungen²⁴⁰ (TestDaF, DSH) entwickelt. Wenn auch diese auf den Hochschulzugang ausgerichteten Sprachprüfungen der Kritik ausgesetzt sind, keine allgemeine Studierfähigkeit mit notwendigen Sprachkompetenzen nachweisen zu können (vgl. Kap. 4.3.1), besteht darin m. E. keine Notwendigkeit, an ihrer Validität zu zweifeln. Es ist zum einen beinahe unmöglich, eine allgemeine Studierfähigkeit zu definieren und zum anderen sie in ihrer Komplexität zu prüfen. Daher hat sich die Hochschulpolitik bereits für unterstützende Maßnahmen für ausländische Studierende entschieden. Die Präferenz einer solchen sprachlichen studienbegleitenden Förderung steht also im Einklang mit politischen Bemühungen um die Attraktivität des Studienortes Deutschland und ist darüber hinaus handlungsorientiert ausgerichtet. Sprachliche Defizite internationaler Studierender bilden nur eine mögliche Ursache für ihre Kompetenzentwicklungsprobleme. Sie hängen häufig mit weiteren domänen- sowie kulturspezifischen Merkmalen und vor allem der Rolle des Schreibens in der jeweiligen Kultur zusammen. Daraus ergaben sich auch die Unterschiede in der akademischen Schreiberfahrung im Heimatland von Probandinnen der vorliegenden Untersuchung. Wie an den Untersuchungsergebnissen abzulesen ist, griffen die Probandinnen i.d.R. auf ihre vorhandene Schreiberfahrung zurück und konnten davon profitieren. Bei einer mangelnden Schreiberfahrung bildeten einzelne in den prüfungsvorbereitenden Kursen erworbene TOA häufig Stützpunkte in der neuen Schreibsituation. Die Aufgabe einer solchen schreibbegleitenden Förderung sollte hier darin bestehen, bisherige mutter- und fremdsprachliche Schreiberfahrungen aufzugreifen und sie für den zielsprachlichen Schreibprozess nutzbar zu machen (vgl. Eßer 1997: 193). Dafür sind kontrastive Vergleiche der Schreibkonventionen, der Textmuster bis hin zu konkreten Ausdrucksweisen nötig, die im Rahmen solcher spezifischen Fördermaßnahmen oder durchaus der regulären Seminare durchgeführt werden können. Ein Stück „aufgeklärter Zweitsprachigkeit“ (Fandrych 2007)

²⁴⁰ www.sprachnachweis.de, Zugriff März 2014.

kann in solchen internationalen Studiengängen wie Masterstudiengang DaFZ in Form von „aufgeklärter Mehrsprachigkeit“ zum Teil des Curriculums werden. Es würde sich sowohl im Rahmen einer Projektwoche zur Kulturbedingtheit des Schreibens, die alle Veranstaltungen umfassen kann, als auch im Rahmen ausgewählter Seminare anbieten, die genannten Phänomene kontrastiv zu behandeln, um dadurch Unterschiede in den Schreibtraditionen an konkreten Beispielen bewusst zu machen. In dieser Vermittlungsform wäre auch eine für die Schreibbegleitung wünschenswerte Kreditierung einfacher durchzusetzen. Denn das wissenschaftliche Handeln, dessen Mittelpunkt das wissenschaftliche Schreiben bildet, gehört m. E. wie die entsprechenden Fachinhalte zum regulären Wissensbestand und sollte dementsprechend in die Studiengänge integriert und kreditiert werden.

Neben der kontrastiven Behandlung der wissenschaftssprachlichen Phänomene ist die Ausstattung mit domänentypischen sprachlichen Mitteln (Formulierungsvorgaben) sowie Strategievermittlung zu ihrer Ermittlung (Führung eigener Formulierungslisten) und ihren Revidierungsmöglichkeiten empfehlenswert. Wie man anhand der Retrospektionen schlussfolgern kann, haben alle Probandinnen von den zur Verfügung gestellten Formulierungslisten in ihrem Formulierungsprozess von TOA profitiert. Hierbei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass insbesondere kompetenzschwächere Probandinnen große Schwierigkeiten mit der funktions- und situationsadäquaten Kontextualisierung von Formulierungsvorgaben hatten. D.h. das Bereitstellen der Formulierungslisten allein reicht für eine effektive Formulierungsarbeit nicht aus. Die Ausdrücke lassen sich vielleicht auswendig lernen, aber die Kompetenz zu ihrer adäquaten Verwendung kann nur in einem handlungsorientierten Kontext herausgebildet werden. Möglicherweise reichen kompetenz- und erfahrungstärkeren Studierenden allgemeine Hinweise, worauf man beim Kontextualisieren der TOA aus den Listen achten soll und wo man entsprechende Hilfe finden kann. Kompetenzschwächere Studierende benötigen dagegen neben den adäquaten Formulierungsvorgaben auch die Visualisierung ihrer Funktion sowie ihrer Variationsmöglichkeiten und -grenzen im Textzusammenhang. Daher soll die Bereitstellung der Listen durch die Vermittlung von Verwendungs- und Revidierungsstrategien begleitet werden. Dabei soll auf die Formelhaftigkeit einzelner Kategorien eingegangen sowie auf die prototypischen Vertreter hingewiesen werden. Außerdem sollen die Strategien eigener Listenführung verdeutlicht und vermittelt werden. Hier ist vor allem auf die Verlässlichkeit der Revidierungsquellen aufmerksam zu machen. Die Probandinnen verlassen sich bei der Korrektur auf leicht zugängliche Online-Wörterbücher und allgemeine Internetsuchmaschinen und zweifeln oft die Angemessenheit

der auf diese Weise ermittelten Ausdrücke nicht an. Daher sollen die Grenzen der Wörterbucharbeit thematisiert und „verlässliche Online-Ressourcen“ (Fandrych 2007: 287) präsentiert werden. Zu Nachschlage- und Revidierungszwecken eignet sich beispielsweise das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)²⁴¹, welches erstens frei zugänglich ist, zweitens fünf Wörterbuchquellen vereint und drittens die Arbeit mit statistisch erstellten Wortprofilen sowie korpusbasierte Recherchen anhand von 15 integrierten Korpora erlaubt.

Die Erstellung solcher Ausdruckslisten bedarf grundsätzlich einer intensiven Korpusarbeit. Graefen hat schon 1997 die Erstellung einer empirisch fundierten Ausdrucksliste von Lexemen der AWS gefordert (1997: 36). Bislang wurde eine solche Liste m. W. nicht erarbeitet. Stattdessen arbeiten die Lehrkräfte in solchen schreibfördernden Maßnahmen mit eigenen häufig anhand einiger wissenschaftlicher Quellen erstellten Formulierungslisten.

Zum Schluss sollen die bereits dargestellten didaktischen Vorschläge zusammengefasst werden. Der Erwerb der Wissenschaftssprache und darunter der TOA bedarf eines expliziten Bewusstmachungs- und Sensibilisierungsprozesses in einem handlungsorientierten Kontext. Folglich wäre eine schreibbegleitende Unterstützung, die die unterschiedlichen Sprachniveaus der Studierenden beachtet, sich mit ihren Ausgangskulturen kontrastiv auseinandersetzt sowie ihre bisherigen Schreiberfahrungen aufgreift und sie für die neue Schreibsituation nutzbar macht, wünschenswert. Im Rahmen einer solchen Fördermaßnahme sollen neben den allgemeinen Charakteristika der AWS sowie formalen und inhaltlichen Anforderungen an die schriftliche akademische Texte, die außerdem jederzeit (z. B. online) zugänglich sein sollen, domänentypische TOA explizit vermittelt und im Textzusammenhang unter Fokussierung ihrer Funktion geübt werden. Diese Tätigkeit soll durch Bereitstellen von empirisch fundierten Formulierungslisten und verlässlichen Revidierungs- und Nachschlagequellen sowie Strategien ihrer Verwendung unterstützt werden.

²⁴¹ www.dwds.de, Stand Mai 2014.

12. Resümee und Ausblick

Das Verfassen akademischer Texte ist eine sehr komplexe multidimensionale Textkompetenz, „die die verschiedenen Fähigkeiten des Verfassens, Beurteilens und Überarbeitens von fach- bzw. domänenspezifischen Texten und als Basis hierfür des In- bzw. Miteinanders von Wörtern, Sätzen und Textteilen voraussetzt.“ (Pospiech 2004: 137; vgl. Feilke 2003: 183) Bei der Untersuchung eines Teilbereichs der Textkompetenz bin ich der in der Wissenschaftssprachforschung formulierten Forderung nach der Dekomposition wissenschaftlichen Schreibens gefolgt (vgl. Ossner 1996: 84; Steinhoff 2007: 430). Eine solche Herangehensweise ist insofern sinnvoll, als sie zum einen die Nachvollziehbarkeit der Handlungsstruktur wissenschaftlicher Texte erleichtert und zum anderen eine angemessene und gezielte Förderung einzelner Teilbereiche ermöglicht. Zudem reagiert die Arbeit auf ein Forschungsdesiderat – das Fehlen prozessbezogener Längsschnittstudien, bei denen „die Veränderungen der Schreibprozesse einer Gruppe *identischer* Versuchspersonen über einen längeren Zeitraum beobachtet, dokumentiert und analysiert worden wären“ (Krings 1992a: 61, Hervorhebung im Original).

In der vorliegenden Arbeit wurde die Kompetenzentwicklung in der Fremdsprache Deutsch im Bereich der lexikalischen Textorganisation bei acht internationalen Studierenden des Masterstudiengangs DaFZ der Universität Kassel im Laufe von drei Studiensemestern empirisch untersucht. Da in der deutschen Forschung bisher kaum entwicklungsorientierte Studien zur Textkompetenz nichtmuttersprachlicher Studierender existieren, soll die Arbeit hierzu einen Beitrag leisten.

Zu Beginn der Untersuchung wurde von der Annahme ausgegangen, dass sich die wissenschaftliche Textkompetenz mit zunehmender Schreiberfahrung entwickelt. Diese Annahme konnte auf empirischer Basis gestützt werden. Bei der Beantwortung der Frage nach dem Ablauf der Entwicklung konnte festgestellt werden, dass die Kompetenzentwicklung im Bereich der Textorganisation bei den internationalen Studierenden auch einen stufenweise ablaufenden überindividuellen Prozess darstellt, wie dies für muttersprachliche Studierende in den Untersuchungen von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) festgestellt wurde. Die für die einzelnen Stufen als charakteristisch geltenden Entwicklungsphänomene und -abläufe konnten bei der Analyse der Probandinnendaten identifiziert werden und erlaubten so eine Kompetenzniveauzuordnung. Hier ist auf die Notwendigkeit einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Indikatoren zur Niveaubestimmung in einzelnen Teilbereichen der wissenschaftlichen Textkompetenz hinzuweisen. Es wurde zwar in den beiden Untersuchungen von Steinhoff (2007) und Pohl (2007) ausführlich beschrieben, welche Entwicklungsphänomene einzelne Erwerbstufen

charakterisieren, es wurde aber m. E. nicht hinreichend erläutert, mit welcher Intensität die Merkmale aufzutreten haben und wann der Stufenwechsel als vollzogen gelten kann. In der vorliegenden Untersuchung wurden zur Lösung dieses Problems zusätzliche retrospektive Daten erhoben, die in die Niveauemittlung eingeflossen sind.

Dass die Entwicklung der Kompetenz im Bereich der Textorganisation einem stufenförmigen Erwerbsverlauf folgt, bedeutet nicht, dass alle Schreiber denselben Weg mit der gleichen Intensität und Dauer beschreiten. Die festgestellten Kompetenzunterschiede zwischen den Probandinnen sind auf ein Zusammenspiel vieler individueller Voraussetzungen zurückzuführen, die im Rahmen der Untersuchung analysiert wurden. Die wichtigsten Analyseergebnisse wurden z. T. in Form von Hypothesen festgehalten. Es wurde zum einen angenommen, dass für den Erwerb und angemessenen Gebrauch von TOA ein gewisses allgemeinsprachliches Sprachniveau, eine „Sprachkompetenzschwelle“ notwendig ist. Zum anderen wurde der akademischen Schreiberfahrung in der L1 eine wichtige Rolle bei der Textkompetenzentwicklung in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch zugeschrieben. Die Schreiberfahrung in der L1 trägt zunächst allgemein zur Entwicklung der Bewusstheit über den Zweck des wissenschaftlichen Handelns und das Konzept einer Wissenschaftssprache bei und begünstigt so die Textkompetenzentwicklung in der Fremdsprache. Die positive Auswirkung der muttersprachlichen Schreiberfahrung im Bereich der Textorganisation besteht in der Verkürzung der Imitationsphase und Gewährleistung eines schnelleren Übergangs von der Imitations- zur Transformationsstufe bzw. zum konventionellen Niveau. Hieraus lässt sich die Vermutung ableiten, dass eine der Entwicklungsstufen aufgrund einschlägiger akademischer Schreiberfahrung im Heimatland übersprungen werden kann. Um diese Annahme zu konkretisieren, sind weitere umfassendere Untersuchungen zur Textkompetenzentwicklung internationaler Studierender mit akademischer Schreiberfahrung notwendig. Darauf aufbauend wäre die Entwicklung eines an den internationalen Studierenden angepassten Erwerbsstufenmodells wünschenswert.

Darüber hinaus wurde auf die Wichtigkeit der ohne wissenschaftliche Schreibpraxis erworbenen Ausdrücke, die als Orientierungspunkte in einer neuen Schreibsituation dienen, hingewiesen. Bei der Analyse der Muttersprachenrolle im zielsprachlichen Formulierungsprozess von TOA wurde eine Korrelation zur akademischen Schreiberfahrung in der Muttersprache festgestellt. Nur die Probandinnen mit einer akademischen Schreiberfahrung in der L1 haben ihre L1 als eine mögliche TOA-Quelle angesehen. Was die Rolle einer weiteren Fremdsprache im zielsprachlichen Formulierungsprozess von TOA angeht, so wurde angenommen, dass diese erst dann

einbezogen wird, wenn die Sprachkompetenz in dieser Sprache höher als die in der Zielsprache und wenn das TOA-Wissen in dieser Sprache verfügbar ist. Da die gewonnenen Ergebnisse teilweise auf subjektiven Einschätzungen der Probandinnen (wie z. B. Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz) beruhen, muss ihre Repräsentativität in einem weiteren Forschungskontext noch genauer geklärt werden.

Weitere Untersuchungsergebnisse, die anhand des ExpKo-StuKo-Vergleiches gewonnen wurden, sind insbesondere für die Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens relevant. Sie erlauben m. E. ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse internationaler Studierender und bilden eine Voraussetzung für eine wirksame Förderung der Textkompetenz. Daher sind empirisch fundierte Erkenntnisse über Kompetenzunterschiede und Erwerbsprozesse in anderen Teilbereichen der wissenschaftlichen Textkompetenz nichtmuttersprachlicher Studierender wünschenswert, sie wären eine große Bereicherung für die universitäre Praxis. Angesicht des in dieser Arbeit deutlich gewordenen Einflusses der akademischen Schreiberfahrung im Heimatland auf das strategische Verhalten sowie die allgemeine Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz in der Fremdsprache ist die Auseinandersetzung mit den Ausgangskulturen der Studierenden und deren Schreibtraditionen sinnvoll. Für die kontrastive Textsortenlinguistik eröffnen sich hier neue Forschungsperspektiven. Es liegen beispielsweise kaum Untersuchungen zum Vergleich des idiomatisch geprägten Vokabulars in verschiedenen Wissenschaftssprachen vor. Solche kontrastiven korpusbasierten Analysen wären dringend erforderlich, um die Divergenzen zwischen den Wissenschaftssprachen herauszuarbeiten, wie dies in Ansätzen bei Heller (2006) zu finden ist. Wünschenswert wären auch korpusbasierte kontrastiv angelegte Vergleiche einzelner TOA-Kategorien, wie z. B. „Meinungsausdruck“ bzw. „Positionierung in der Wissenschaft“ in unterschiedlichen Schreibkulturen. Der Einstieg in eine neue Schreibsituation bzw. fremde Schreibkultur könnte durch die Bereitstellung solcher Erkenntnisse zu Beginn des Sozialisationsprozesses gestützt und erleichtert werden. Eine andere Möglichkeit der Bewusstmachung kultureller Geprägtheit wurde bereits bei der Formulierung didaktischer Konsequenzen vorgeschlagen: die Durchführung interkultureller Vergleiche durch die Studierenden selbst.

13. Literatur

- Aguado, Karin* (2002): Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdspracherwerbs. (Habilitationsschrift). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Aguado, Karin* (2009): Möglichkeiten und Grenzen mehrmethodischer empirischer Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. In: Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. B. Baumann, S. Hoffmann u. M. Nied Curcio. Frankfurt/Main: Peter Lang, 13-22.
- Antos, Gerd* (1982): Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- Auer, Peter* (1981): Einige konversationsanalytische Aspekte der Organisation von „Code Switching“ unter italienischen Immigrantenkindern. In: Revue de phonétique appliquée 58, 126-148.
- Auer, Peter* (1986): Kontextualisierung. In: Studium Linguistik 19, 22-47.
- Bahns, Jens* (1997): Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht. Tübingen: Narr.
- Ballweg, Sandra* (2008): „Wann ist die nächste Sprechstunde?“ – Betreuung und Beratung im Online Writing Lab. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13(1), <http://zif.spz.tu-darmstadt.de> (Zugriff 01.2009).
- Battaglia, Santina; Kruse, Otto* (1998): „Trockenübung“ Hausarbeit: Wissenschaftliches Schreiben. In: Handbuch Studieren. Von der Einschreibung bis zum Examen. Hrsg. v. O. Kruse. Frankfurt/Main, New York: Campus, 193-205.
- Baurmann, Jürgen* (1989): Empirische Schreibforschung. In: Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Hrsg. v. G. Antos und H.P. Krings. Tübingen: Niemeyer, 257-277.
- Beauvais, Paul J.* (1989): A speech act theory of metadiscourse. In: Written Communications 6(1), 11-30.
- Beinke, Christiane; Brinkschulte, Melanie; Bunn, Lothar; Thürmer, Stefan* (2008): Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser. Konstanz: UVK.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene* (1987): The psychology of written composition. Hillsdale: Erlbaum.
- Bimmel, Peter* (2009): Lernstrategien: Pläne (mental) Handelns. In: Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer. Hrsg. v. U.O.H. Jung, 5., durchges. Aufl., Frankfurt/Main, Berlin, Bern u.a.: Peter lang, 362-369.
- Bimmel, Peter* (2010): Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Hrsg. v. H.J. Krumm u.a. Band 1 (=HSK 35.1), Berlin u.a.: de Gruyter, 842-850.

- Börner, Wolfgang* (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Hrsg. v. G. Antos und H. P. Krings. Tübingen: Niemeyer, 384-376.
- Brandl Heike* (2010): Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis. In: Ansätze zur Förderung der akademischen Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Hrsg. v. H. Brandl, S. Duxa, G. Leder, C. Riemer. Göttingen: Universitätsverlag, 189–205.
- Brandl, Heike; Brinkschulte, Melanie; Immich, Stephanie* (2008): Sprachbegleitprogramm für internationale Studierende an der Universität Bielefeld. In: Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Hrsg. v. Ch. Closta, G. Leder, B. Krischer. Göttingen: Universitätsverlag (=Materialien DaF 79), 401-430.
- Breitkopf, Anna; Vassileva, Irena* (2007): Osteuropäischer Wissenschaftsstil. In: Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Hrsg. v. P. Auer, H. Baßler. Frankfurt/Main, New York: Campus, 211-224.
- Büker, Stella* (1998): Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender. Hohengehren: Schneider 1998, (=Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 11).
- Büker, Stella* (2001): Writing Consultation for Foreign Students. In: Pedagogy of Language Learning in Higher Education. Hrsg. v. G. Bräuer. Westport, 171-183.
- Bünting, Karl-Dieter; Bitterlich, Axel; Pospiech, Ulrike* (2006): Schreiben im Studium mit Erfolg. Ein Leitfaden. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Burger, Harald* (2003): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 2., überarbeitete Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Busch-Lauer, Ines-A.* (2004): Textbausteine in Abstracts. In: Integration durch Sprache. Hrsg. v. A. Wolff, T. Ostermann, Ch. Chlosta. Regensburg: FaDaF (=Materialien DaF 73), 329-347.
- Busch-Lauer, Ines-A.* (2007): Abstracts. In: Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Hrsg. v. P. Auer, H. Baßler. Frankfurt/Main, New York: Campus, 99-114.
- Carobbio, Gabriela* (2010): Autokomentierendes Handeln in wissenschaftlichen Vorträgen. http://eprints-phd.biblio.unitn.it/263/1/tesi_di_dottorato_GCarobbio.pdf (Zugriff 05.2015).
- Clyne, Michael* (1980): Writing, Testing and Culture. In: The Secondary Teacher 11, 13-16.
- Clyne, Michael* (1984): Wissenschaftliche Texte Englisch- und Deutschsprachiger: Textstrukturelle Vergleiche. In: Studium Linguistik 15, 92-97.
- Clyne, Michael* (1987): Cultural differences in the organization of academic texts. English and German. In: Journal of Pragmatics 11, 211-247.

- Crismore, Avon; Farnsworth, Rodney* (1990): Metadiscourse in popular and professional science discourse. In: *The writing scholar*. Hrsg. v. W. Nash. Californien: Sage, 118-136.
- Cummins, James* (1982): Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Hrsg. v. J. Swift. Würzburg: Königshausen und Neumann, 34-43.
- Duden* (2009): *Duden. Grammatik*. 8., überarb. Aufl., Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag (=der große Duden in 12 Bänden, 4).
- Edmondson, Willis J.* (2001): Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie. In: *Wege und Ziele*. Hrsg. v. K. Aguado, C. Riemer. Hohengehren: Schneider, 137-154.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane* (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. überarb. Aufl., Tübingen, Basel: A. Francke.
- Ehlich, Konrad* (1984): Zum Textbegriff. In: *Text – Textsorten – Semantik: linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Hrsg. v. A. Rothkegel, B. Sandig. Hamburg: Buske, 9-25.
- Ehlich, Konrad* (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Band 19, 13-42.
- Ehlich, Konrad* (1996): Wissenschaftskommunikation und Weiterbildung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Band 22, 171-190.
- Ehlich, Konrad* (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF* 26, 3-24.
- Ehlich, Konrad* (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Hrsg. v. K. Ehlich, A. Steets. Berlin, New York: de Gruyter, 13-28.
- Ehlich, Konrad* (2007): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: *Ehlich, Konrad. Sprache und sprachliches Handeln*, Band 1, 9-28.
- Ehlich, Konrad; Graefen, Gabriele* (2001): Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukzursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 351-378.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika* (2003): Wissenschaftliche Schreibenanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter Professoren der LMU. In: *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Hrsg. v. K. Ehlich, A. Steets. Berlin, New York: de Gruyter, 129-154.
- Eigler, Gunther* (1993): Prozesse und Produkte – zu Ansatz und Entwicklung der kognitiv orientierten Textproduktionsforschung. In: *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs*. I. Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeption – Übungsformen. Hrsg. v. G. Tütken, G. Neuf-Münkel. Regensburg: FaDaF (=Materialien DaF 37), 1-21.

- Eigler, Gunther* (1996): Methoden der Textproduktionsforschung. In: Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch. (=HSK, Bd. 10.2) Hrsg. v. H. Gunther, O. Ludwig. 992-1004.
- Eßer, Ruth* (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“: Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Daf-Unterricht. München: iudicium.
- Eßer, Ruth* (2000): Schreiben im Vergleich. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Hrsg. v. H.-J. Krumm, Innsbruck: Studienverlag, 56-108.
- Fandrych, Christian* (2001): "Dazu soll später noch mehr gesagt werden". Lexikalische Aspekte von Textkommentaren in englischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln. In: Proper words in proper places. Studies in lexicology and lexicography. Hrsg. v. U. Müller, F. Hundsnurscher. Stuttgart: Heinz, 375-398.
- Fandrych, Christian* (2004): Bilder vom wissenschaftlichen Schreiben. In: Integration durch Sprache. Hrsg. v. A. Wolff, T. Ostermann, Ch. Chlosta. Regensburg: FaDaF, (=Materialien DaF 73), 269-291.
- Fandrych, Christian* (2005): Räume und Wege der Wissenschaft. In: Zwischen Lexikon und Text. Hrsg. v. U. Fix, G. Lerchner, M. Schröder u. a. Leipzig: Akademie der Wissenschaften, 20-33.
- Fandrych, Christian* (2006): Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache. In: Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Hrsg. v. K. Ehlich und D. Heller. Bern, Belin u. a.: Peter Lang, 39-61.
- Fandrych, Christian* (2007): „Aufgeklärte Zweisprachigkeit“ in der Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Hrsg. v. S. Schmölzer-Eibinger, G. Weidacher. Tübingen: Narr, 275-298.
- Fandrych, Christian; Graefen, Gabriele* (2002): Text commenting devices in german and english academic articles. In: Multilingua 21, 17-43.
- Feilke, Helmuth* (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht 3, 65-81.
- Feilke, Helmuth* (1993a): Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch 129, 17-34.
- Feilke, Helmuth* (1993b): Sprachlicher Common sense und Kommunikation. Über den gesunden Menschenverstand, die Prägung der Kompetenz und die idiomatische Ordnung des Verstehens. In: Der Deutschunterricht 6, 6-21.

- Feilke, Helmuth* (1994): Common sense-Kompetenz: Überlegungen zu einer Theorie des „sympathischen“ und „natürlichen“ Meinens und Verstehens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth* (1996): Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth* (2003): Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen. In: Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Hrsg. v. A. Linke, H.P. Ortner, P.R. Portmann-Tselikas, Tübingen: Niemeyer, 209-227.
- Feilke, Helmuth* (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Schreib- und Textroutinen. Hrsg. v. H. Feilke und K. Lehnen. Frankfurt/Main: Peter Lang, 1-31.
- Feilke, Helmuth; Augst, Gerhard* (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Hrsg. v. G. Antos und H. P. Krings. Tübingen: Niemeyer, 297-327.
- Feilke, Helmuth; Steinhoff, Torsten* (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Hrsg. v. K. Ehlich, A. Steets. Berlin, New York: de Gruyter, 112-128.
- Fischer, Almut; Moll, Melanie* (2002): Die Seminararbeit als Einstieg ins wissenschaftliche Schreiben. In: Effektiv studieren: Texte und Diskurse in der Universität. Hrsg. v. A. Redder. Oldenburg: Red. OBST, 135-165.
- Fleischer, Wolfgang* (1982): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer.
- Flick, Uwe* (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe* (2008): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hrsg. v. U. Flick, E. v. Kardorff, I. Steinke. 9. Aufl., Reinbeck: Rowohlt, 309-318.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines* (2008): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hrsg. v. U. Flick, E. v. Kardorff, I. Steinke. 9. Aufl., Reinbeck: Rowohlt, 13-29.
- Freudenberg-Findeisen, Renate; Schröder, Jörg* (2012): „Aber wie soll man Theorie in einer Arbeit einsetzen und mit seiner eigenen Argumentation verbinden?“ Beobachtungen zum Schreibwissen chinesischer Studierender in der fremden Sprache Deutsch. In: Info DaF 39, 540-559.
- Galtung, Johan* (1979): Deductive Thinking and Political Practice: An Essay on Teutonic Intellectual style. In: Papers on methodology. Hrsg. v. J. Galtung. Kopenhagen, 194-209.

- Galtung, Johan* (1985): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer Interkulturellen Germanistik. Hrsg. v. A. Wierlacher. München, 151-193.
- Gätje, Olaf; Rezat, Sara; Steinhoff, Torsten* (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Schreib- und Textroutinen. Hrsg. v. H. Feilke und K. Lehnen. Frankfurt/Main: Peter Lang, 125-153.
- Göpferich, Susanne* (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie, Kontrastierung, Translation. Tübingen: Narr.
- Graefen, Gabriele* (1997): Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang.
- Graefen, Gabriele* (1999): Wie formuliert man wissenschaftlich? In: Wissenschaftssprache – Fachsprache. Hrsg. v. H. Barkowski, A. Wolff. Regensburg: FaDaF (=Materialien DaF 52), 222-239.
- Graefen, Gabriele* (2000): Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In: Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Hrsg. v. A. Wolff, E. Winters-Ohle. Regensburg: FaDaF (=Materialien DaF 58), 191-210.
- Graefen, Gabriele* (2004): Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In: Integration durch Sprache. Hrsg. v. A. Wolff, T. Ostermann, Ch. Chlost. Regensburg: FaDaF (=Materialien DaF 73), 293-309.
- Graefen, Gabriele* (2009): Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: Möglichkeiten der Umsetzung. In: German Foreign Language, gfl-journal, Dossier: Writing as a Cognitive Tool: Research across Disciplines. ed. Jens Löscher, 106-127.
<http://www.gfl-journal.de/2-2009/graefen.pdf> (Zugriff: 01.2011).
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie* (2011): Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Graefen, Gabriele; Thielmann, Winfried* (2007): Der Wissenschaftliche Artikel. In: Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Hrsg. v. P. Auer, H. Baßler. Frankfurt/Main, New York: Campus, 67-97.
- Gruber, Helmut; Huemer, Birgit; Rheindorf, Markus* (2009): Wissenschaftliches Schreiben. Ein Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften. Wien, Köln, Weimer: Böhlau.
- Guckelsberger, Susanne* (2005): Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden. München: Iudicium.
- Heineman, Wolfgang; Viehweger, Dieter* (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.

- Heller, Dorothee* (2008): Kommentieren und Orientieren. Anadeixis und Katadeixis in soziologischen Fachaufsätzen. In: Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Hrsg. v. D. Heller, Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, 105-138.
- Heller, Dorothee* (2012): Wissenschaftskommunikation im Vergleich: Fallstudien zum Sprachenpaar Deutsch-Italienisch. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.
- Hennig, Mathilde; Niemann, Robert* (2013a): Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft: Eine Bestandaufnahme. In: *Info DaF* 40, 439-455.
- Hennig, Mathilde; Niemann, Robert* (2013b): Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft. Kompetenzunterschiede im interkulturellen Vergleich. In: *Info DaF* 40, 622-646.
- Hoey, Michael* (2005): *Lexical Priming: A new theory of words and language*. London: Routledge.
- Hopf, Christel* (2008): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: *Qualitative Forschung*.
- Hufeisen, Britta* (2002): Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag.
- Hyland, Ken* (2008): As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. In: *English for Specific Purposes* 27, 4-21.
- Hyland, Ken* (2010): Mapping interactions in academic writing. In: *Nordic Journal of English Studies* 9(2), 125-143, <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/njes/article/view/417> (Zugriff: 05.2015).
- Jakobs, Eva-Maria* (1999): Normen der Textgestaltung. In: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Hrsg. v. O. Kruse, E.-M. Jakobs, G. Ruhmann. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 171-190.
- Jechle, Thomas* (1992): *Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Tübingen: Narr.
- Kaiser, Dorothee* (2002): *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kaluza, Manfred* (2009): Wissenschaftliches Schreiben: Die Hausarbeit. Eine Bestandaufnahme. In: *Info DaF* 36(1), 35-52.
- Kaplan, Robert B.* (1988): *Contrastive Rhetoric and Second Language Learning: Notes Toward a Theory of Contrastive Rhetoric*. In: *Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric*. Hrsg. v. A.C. Purves, Newbury Park, 275-304.

- Kelle, Udo; Erzberger, Christian* (2008): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hrsg. v. U. Flick, E. v. Kardorff, I. Steinke. 9. Aufl., Reinbeck: Rowohlt, 299-308.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann* (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Keseling, Gisbert* (1993): Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen. Tübingen: Niemeyer.
- Keseling, Gisbert* (2004): Die Einsamkeit des Schreibers: Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klockow, Reinhard* (1978): Anführungszeichen, Norm und Abweichung. Linguistische Berichte 57, 14-24.
- Kretzenbacher, Heinz L.* (1995): Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Linguistik der Wissenschaftssprache. Hrsg. v. H. L. Kretzenbacher, H. Weinrich. Berlin, New York: de Gruyter, 15-39.
- Krings, Hans P.* (1989): Schreiben in der Fremdsprache – Prozessanalysen zum ‚vierten skill‘. In: Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Hrsg. v. G. Antos und H.P. Krings. Tübingen: Niemeyer, 377-436.
- Krings, Hans P.* (1992a): Schwarze Spuren auf weißem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der empirischen Schreibprozessforschung im Überblick. In: Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Hrsg. v. H.P. Krings, G. Antos. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 45-110.
- Krings, Hans P.* (1992b): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen - Ein Forschungsüberblick. In: Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Hrsg. v. W. Börner, K. Vogel. Bochum: ASK-Verlag, 47-77.
- Krumm, Hans-Jürgen* (1993): Kulturgeprägte Einflüsse auf das Schreiben und ihre möglichen Konsequenzen für den Schreibunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs 1 (= Materialien DaF 37). Hrsg. v. G. Tütken, G. Neuf-Münkel. Regensburg 1993. 23-33.
- Kruse, Otto* (2005a): Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. Teil 1: Entstehung der Seminarpädagogik vor und in der Humboldtschen Universitätsreform. In: Das Hochschulwesen 53, 170-174.
- Kruse, Otto* (2005b): Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. Teil 2: Rolle des Schreibens un der Schreibdidaktik in der Seminarpädagogik seit der Humboldtschen Universitätsreform. In: Das Hochschulwesen 53, 214-218.
- Kruse Otto* (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik an der Hochschule. In: Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Hrsg. v. O. Kruse, K. Berger, M. Ulmi. Bern u.a.: Haupt, 151-174.

- Kruse, Otto* (2007a): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre AbsolventInnen ins Studium entlassen? In: *Texte schreiben*. Hrsg. v. M. Becker-Mrotzeck, K. Schindler. Köln: Gilles & Francke, 117-144.
- Kruse, Otto* (2007b): Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich. www.ath.uzh.ch (Zugriff: 03.2010).
- Kuckartz, Udo* (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2., aktual. und erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehnen, Katrin* (2012): Erwerb wissenschaftlicher Textrouninen. In: *Schreib- und Textrouninen*. Hrsg. v. H. Feilke und K. Lehnen. Frankfurt/Main: Peter Lang, 33-60.
- Lemnitzer, Lothar; Zinsmeister, Heike* (2006): *Korpuslinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Mauranen, Anna* (1993): Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish-English Economics Texts. In: *English for Specific Purposes* 12, 3-22.
- Mayring, Philipp* (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10., neu ausgestattete Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Mächler, Lisette* (2012): Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch. Exemplarische Analyse von *intertextuellen Prozeduren*. In: *Info DaF* 39, 519-539.
- Mehlhorn, Grit* (2009): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. 2., unveränd. Aufl. München: Iudicium.
- Molitor-Lübbert, Sylvie* (1989): Schreiben und Kognition. In: *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Hrsg. v. G. Antos und H.P. Krings. Tübingen: Niemeyer, 278-296.
- Molitor-Lübbert, Sylvie* (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Hrsg. v. H. Günther, O. Ludwig. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1005-1027.
- Moll, Melanie* (2001): *Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis*. München: Iudicium.
- Moll, Melanie* (2004): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache „für Fortgeschrittene“ – am Beispiel des Linguistischen Internationalen Promotionsprogramms LIPP. In: *Integration durch Sprache*. Hrsg. v. A. Wolff, T. Ostermann, Ch. Chlosta. Regensburg: FaDaF (=Materialien DaF 73), 349-369.
- Motz, Markus* (2004): Ausländische Studierende internationaler Studiengänge: sprachliche Situation und kommunikative Bedürfnisse. In: *Kommunikation in der Wissenschaft*. Hrsg. v. H. Casper-Hehne. Regensburg: FaDaF (=Materialien DaF 69), 101-123.

- Oxner, Jakob* (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Schreiben in Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Hrsg. v. H. Feilke, P. R. Portmann. Stuttgart u. a.: Klett, 74-85.
- Oxford, Rebecca L.* (1990): Language learning strategies. What every teacher should know. Boston MA: Heinle & Heinle.
- Pawley, Andrew; Syder, Frances Hodgetts* (1983): Two puzzles for linguistic theory: nativlike selection and nativlike fluency. In: Language and Communication. Hrsg. v. J.C. Richards, R.W. Schmidt. London: Longman, 191-227.
- Pohl, Thorsten* (2004): Das wissenschaftliche Schreiben Studierender als Schreibentwicklungsphänomen. In: Qualität fachsprachlicher Kommunikation. Hrsg. v. S. Göpferich, J. Engberg. Tübingen: Narr, 103-124.
- Pohl, Thorsten* (2007a): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, Thorsten* (2007b): Wissenschaftliches Einleiten – systematisch und ontogenetisch. In: Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams. Hrsg. v. U. Doleschal, H. Gruber. Frankfurt/Main: Peter Lang, 217-251.
- Pohl, Thorsten* (2010): Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch. In: Textformen als Lernformen. Hrsg. v. Th. Pohl und T. Steinhoff. Duisburg: Gilles & Francke (=KöBeS 7), 97-116, http://www.koebes.uni-koeln.de/pohl_steinhoff.pdf (Zugriff: 02.2011).
- Polenz, Peter von* (1980): Möglichkeiten Satzsemantischer Textanalyse. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 8, 133-153.
- Popp, Kristina* (2005): Schreibberatung an der Hochschule. In: Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Hrsg. v. U. Abraham, C. Kupfer-Schreiner, K. Maiwald. Donauwörth: Auer, 204-212.
- Pospiech, Ulrike* (2004): Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. Frankfurt/Main: Peter Lang. [auch unter: http://www.uni-due.de/germanistik/elise/beiheft_12004 (Zugriff: 02.2010)].
- Rampillon, Ute* (2007): Lerntechniken. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. K.-R. Bausch, 5., gegenüber der 4. unveränd. Aufl. Tübingen: Narr, 340-344.
- Rothkegel, Annely* (1984a): Frames und Textstruktur. In: Text, Textsorten, Semantik. Hrsg. v. A. Rothkegel, B. Sandig. Hamburg: Buske, 238-261.
- Rothkegel, Annely* (1984b): Thematisieren als Texthandlung. In: Sprache und Gesellschaft. Hrsg. v. H. Krenn, J. Niemeyer, U. Eberhardt. Tübingen: Niemeyer, 63-73.
- Sachtleber, Susanne* (1993): Die Organisation wissenschaftlicher Texte. Eine kontrastive Analyse. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.
- Sachtleber, Susanne* (1994): Vom Kopf auf die Füße. Das Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Rhetoric and stylistics today. Hrsg. v. H. Schröder, P. Skyum-Nielsen. Frankfurt/Main, Berlin: Lang, 119-127.

- Sandig, Barbara* (1997): Formulieren und Textmuster. Am Beispiel von Wissenschaftstexten. In: Schreiben in den Wissenschaften. Hrsg. v. E.-M. Jakobs, D. Knorr, A. Wrobel u.a. Frankfurt/Main, Berlin: Peter Lang, 25-44.
- Schiedermaier, Simone; Spreen, Kathrin* (2010): Die Wissenschaftliche Schreibwerkstatt. Ein Angebot für internationale DoktorandInnen und PostdoktorandInnen verschiedener Disziplinen an der Ludwig-Maximilian-Universität München. In: Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Hrsg. v. H. Brandl, S. Duxa, G. Leder, u.a. Göttingen: Universitätsverlag (=Materialien DaF 83), 27-51.
- Schmidt, Isolde* (2005): Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In: Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Hrsg. v. U. Abraham, C. Kupfer-Schreiner, K. Maiwald. Donauwörth: Auer, 142-151.
- Schmidt, Richard W.; Frota, Sylvia N.* (1986): Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: Talking to Learn. Conversation is Second Language Acquisition. Hrsg. v. R. R. Day. Rowley, MA: Newbury House, 237-335.
- Schwarze, Sabine* (2007): Wissenschaftsstile in der Romania: Frankreich/Italien. In: Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Hrsg. v. P. Auer, H. Baßler. Frankfurt/Main, New York: Campus, 185-210.
- Searle, John R.* (1981): Expression and meaning: Studies in the Theory of speech acts. Cambridge: University Press.
- Sieber, Peter* (2006): Modelle des Schreibprozesses. In: Didaktik der deutschen Sprache. Hrsg. v. U. Bredel, H. Günther, P. Klotz u. a. 2., durchges. Aufl. Paderborn u. a.: F. Schöningh, 208-223.
- Starke, Günter; Zuchewicz, Tadeusz* (2003): Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Steets, Angelika* (2004): Die Zusammenfassung und ihre didaktische Nutzung. In: Integration durch Sprache. Hrsg. v. A. Wolff, T. Ostermann, Ch. Chlosta. Regensburg: FaDaF (=Materialien DaF 73), 311-327.
- Stein, Stephan* (1995): Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch. Frankfurt/Main u.a.: Lang.
- Stein, Stephan* (2003): Textgliederung: Einheitenbildung im geschriebenen und gesprochenen Deutsch. Berlin, New York: de Gruyter.
- Steinhoff, Torsten* (2003): Wie entwickelt sich die wissenschaftliche Textkompetenz? In: Der Deutschunterricht 55(3), 38-47.
- Steinhoff, Torsten* (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten* (2009): Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. Ein Vorschlag zur kulturvergleichenden Untersuchung

- wissenschaftlicher Texte. In: Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienischfranzösisch kontrastiv. Hrsg. v. M. Dalmás, M. Foschi Albert, E. Neuland. Villa Vigoni: Deutsch-Italienisches Zentrum, 97-107.
- Stezano Cotelo, Kristin* (2008): Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse. München: Iudicium.
- Tielmann, Winfried* (2009): Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen - Verknüpfen – Benennen. Heidelberg: Synchron.
- Vande Kopple, William J.* (1985): Some exploratory discourse on metadiscourse. In: College Composition and Communication 36/1, 82-93.
- Weingarten, Rüdiger* (1994): Zur Stilistik der Wissenschaftssprache: Objektivitäts- und Handlungsstil. In: Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik. Opladen: Westdeutscher Verlag, 115-135.
- Weinrich, Harald* (1985): Sprache und Wissenschaft. In: Merkur 39, 496-506.
- Weinrich, Harald* (1995): Sprache und Wissenschaft. In: Linguistik der Wissenschaftssprache. Hrsg. v. H. L. Kretzenbacher, H. Weinrich, Berlin, New York: de Gruyter, 3-13.
- Wolff, Dieter* (1992): Zur Förderung der zweisprachlichen Schreibfähigkeit. In: Schreiben in der Fremdsprache. Hrsg. v. W. Börner, K. Vogel. Bochum: AKS, 110-134.
- Wolff, Stephan* (2008): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hrsg. v. U. Flick, E. v. Kardorff, I. Steinke. 9. Aufl., Reinbeck: Rowohlt, 334-349.
- Wrobel, Arne* (1997): Zur Modellierung von Formulierungsprozessen. In: Schreiben in den Wissenschaften. Hrsg. v. E.-M. Jakobs, D. Knorr, A. Wrobel u.a. Frankfurt/Main, Berlin: Peter Lang, 15-24.
- Wrobel, Arne* (2004): Prätext als Problemindikator und Lösung. In: Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Hrsg. v. D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse, A. Wrobel. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 83-96.
- Zimmermann, Günther* (1997): Anmerkungen zum Strategienkonzept. In: Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Hrsg. v. U. Rampillon, G. Zimmermann. Ismaning: Hueber, 95-113.
- Zimmermann, Sonja* (2010): Schreiben im Test – Schreiben im Studium: Wie können Anforderungen an das akademische Schreiben in Tests abgebildet werden? In: Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Hrsg. v. H. Brandl, S. Duxa, G. Leder, u.a. Göttingen: Universitätsverlag (=Materialien DaF 83), 1-10.

Benutzte Software:

- Maxqda 2. The Art of Text Analysis.* VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH. Transana. Qualitative analysis software for video and audio data.
<http://www.transana.org/>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: ExpKo: Textanzahl nach Verfassergruppen	55
Abbildung 2: Knowledge-transforming Modell nach Bereiter/Scardamalia (1987: 12) ...	81
Abbildung 3: Schreiben in der Fremdsprache nach Börner (1989: 355)	84
Abbildung 4: Kognitives Modell der Ontogenese der Schreibkompetenz (Feilke/August 1989: 302)	89
Abbildung 5: Modell zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz (Steinhoff 2007: 138).....	94
Abbildung 6: Paradigmatische Struktur des wissenschaftlichen Schreibens (Kruse 2007b: 5)	107
Abbildung 7: Die ontogenetische Staffellung der Einleitungsverfahren nach Pohl (2007b: 241).....	116
Abbildung 8: Daten- und Methodentriangulation im Rahmen der vorliegenden Studie	123
Abbildung 9: Prüfungsteile des Masterabschlusses (§7 der Studien- und Prüfungsordnung)	130

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Textorganisierende Verben nach Antos (1982: 63).....	34
Tabelle 2: A model of metadiscourse in academic texts (Hyland 2010: 128f.).....	42
Tabelle 3: Vergleich deutschsprachiger Forschungen zur Textorganisation.....	51
Tabelle 4: Meinungsausdrücke im ExpKo.....	75
Tabelle 5: Die Realisierungsoptionen der Dimensionen wissenschaftlichen Einleitens (Pohl 2007a: 252)	115
Tabelle 6: Sozialstatistische Daten der Probandinnen	139
Tabelle 7: Datenset von TN2	147
Tabelle 8: Strategieanwendung TN2.....	151
Tabelle 9: Lückentextergebnisse von TN2 (Teil I).....	164
Tabelle 10: Datenset von TN8	174
Tabelle 11: Strategieanwendung TN8.....	177
Tabelle 12: Lückentextergebnisse (Teil1) von TN8	187
Tabelle 13: Datenset von TN12	196
Tabelle 14: Strategieanwendung TN12.....	200

Tabelle 15:	Lückentextergebnisse von TN12 (Teil I).....	209
Tabelle 16:	Datenset von TN13	218
Tabelle 17:	Strategieanwendung TN13	220
Tabelle 18:	Lückentextergebnisse von TN13 (Teil I).....	231
Tabelle 19:	Datenset von TN14	239
Tabelle 20:	Strategieanwendung von TN14	242
Tabelle 21:	Lückentextergebnisse von TN14 (Teil I).....	252
Tabelle 22:	Datenset von TN19.....	261
Tabelle 23:	Strategieanwendung TN19	264
Tabelle 24:	Lückentextergebnisse von TN19 (Teil I).....	275
Tabelle 25:	Datenset von TN20	282
Tabelle 26:	Strategieanwendung TN20	287
Tabelle 27:	Lückentextergebnisse von TN20 (Teil I).....	298
Tabelle 28:	Datenset von TN21	307
Tabelle 29:	Strategieanwendung TN21	311
Tabelle 30:	Lückentextergebnisse von TN21 (Teil I).....	321
Tabelle 31:	Lern- und Schreibbiographische Daten im Überblick	343
Tabelle 32:	Abfolge der erlernten Sprachen und Selbsteinschätzung der jeweiligen Sprachkompetenz	347
Tabelle 33:	Zusammenfassung untersuchter Variablen	351

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der wissenschaftlichen Textkompetenzentwicklung internationaler Studierender in einem ausgewählten Teilbereich, nämlich der lexikalischen Textorganisation. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen Fragen wie: Wie verläuft der Erwerb von textorganisierenden Ausdrücken bei internationalen Studierenden im Vergleich zu deutschen Muttersprachlern? Wodurch werden Entwicklungsprozesse begünstigt bzw. behindert? Um Antworten auf diese und ähnliche Fragen zu finden, wurde eine qualitative Longitudinalstudie mit acht internationalen Studierenden des Masterstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel durchgeführt. Analysiert werden neben den schriftlichen Produkten und von Studierenden verwendeten Gebrauchs- und Erwerbsstrategien weitere Einflussvariablen wie Sprachlerndauer, Sprachenfolge, Schreiberfahrung sowie Rolle der Muttersprache. Die festgestellten Relationen und Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Einflussfaktoren werden in Form von Hypothesen festgehalten. Anhand der gewonnenen Ergebnisse werden einige empirisch begründete didaktische Empfehlungen formuliert.

ISBN 978-3-7376-0210-5



9 783737 602105 >