



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Fachbereich 2 – Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft

1. Prüferin: Prof. Dr. Nina Janich
2. Prüferin: Dr. Sandra Drumm

Wissenschaftliche Textkompetenz von Bachelor-Studierenden am Beispiel Sprachwissenschaft

Wissenschaftliche Abschlussarbeit zur Erlangung des
akademischen Grades „Master of Arts“

Verfasserin: Nathalie Brandenburger
Anschrift:
E-Mail: nathalie.brandenburger@googlemail.com
Matrikel-Nr.:
Studiengang: M.A. Germanistische Sprachwissenschaft

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	III
Tabellenverzeichnis.....	IV
Abkürzungsverzeichnis.....	V
1. Einleitung.....	1
2. Theoretische Grundlagen.....	3
2.1 Textsorte „Wissenschaftlicher Text“.....	3
2.1.1 Funktion und Struktur wissenschaftlicher Texte.....	4
2.1.2 Stilistische, lexikalische und grammatische Merkmale wissenschaftlicher Texte.....	7
2.1.3 Merkmale eines guten wissenschaftlichen Textes.....	13
2.2 Textkompetenz.....	15
2.2.1 Textkompetenz: Ein Definitionsversuch.....	15
2.2.2 Wissenschaftliche Textkompetenz.....	19
2.3 Wissenschaftliche Textkompetenz von Studierenden.....	23
2.3.1 Voraussetzungen aus der Schule.....	23
2.3.2 Anforderungen an Studierende beim Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten.....	28
2.3.3 Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden an der Universität ...	30
3. Korpus und Methode.....	32
3.1 Korpus.....	33
3.2 Das Karlsruher Verständlichkeitskonzept.....	35
3.3 Erweiterung des Karlsruher Verständlichkeitskonzepts.....	37
3.4 Das Analyseraster.....	45
4. Analyseergebnisse.....	49
4.1 Kommunikative Funktion und Textproduktions-Eckdaten.....	50
4.2 Analyse des mentalen Denotatsmodells.....	52
4.3 Analyse des mentalen Konventionsmodells.....	58
5. Auswertung der Ergebnisse.....	67
6. Vorschlag für ein Erwartungsraster.....	74
7. Schluss.....	79

7.1 Textsorte Bachelor-Arbeit?	79
7.2 Fazit und Ausblick	81
Literaturverzeichnis	84
Selbstständigkeitserklärung.....	90
Anhang	91

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Textkompetenz im weiteren Sinn (Weidacher 2007: 49)	17
Abbildung 2: Wissenschaftliche Textkompetenz (eigene Darstellung in Anlehnung an Weidacher 2007: 49)	22
Abbildung 3: Das Karlsruher Verständlichkeitskonzept: Bezugsrahmen und Dimensionen für Textbewertungen (Göpferich 2008: 297).	36

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Merkmale guter wissenschaftlicher Texte	14
Tabelle 2: Das Analyseraster.....	49
Tabelle 3: Vorschlag für ein Erwartungsraster	78

Abkürzungsverzeichnis

EPA – Einheitliche Prüfungsanforderungen

KVK – Karlsruher Verständlichkeitskonzept

ZAR – Zürcher Analyseraster

1. Einleitung

Schreiben ist schwer, dies gilt für viele Formen des Schreibens, ganz besonders aber für das wissenschaftliche Schreiben.

- Eva-Maria Jakobs (2003: 171)

Mit dieser Aussage trifft Eva-Maria Jakobs das auf den Punkt, was viele Studierende täglich erleben: Referate, Essays, Seminararbeiten und später auch die Abschlussarbeiten bestimmen in vielen Studiengängen – besonders in den Geisteswissenschaften – von Anfang an den Studienalltag (vgl. Portmann/Tselikas 2006: 269). Auf Studienanfänger kommen neue Anforderungen an das Schreiben zu, worauf die Schule nur bedingt vorbereiten kann (vgl. vgl. Ludwig 2003: 246), denn das wissenschaftliche Schreiben und damit die Vermittlung von wissenschaftlicher Textkompetenz gehört nicht zu den Hauptaufgaben der gymnasialen Oberstufe (vgl. Hoppe 2003: 253). Die tatsächliche Ausbildung von wissenschaftlicher Textkompetenz erfolgt erst im Studium. Dies führt dazu, dass viele Studierende zunächst den Anforderungen der Universität an das Schreiben nicht gewachsen sind: „Die relevanten Fähigkeiten zum Verfassen von Studien- und Abschlußarbeiten werden als vorhanden vorausgesetzt. Es wird unterstellt, daß Studierende durch ihre Schulausbildung hinreichend auf das Schreiben wissenschaftlicher Texte vorbereitet seien“ (Furchner et al. 2003: 62). Obwohl verschiedene Studien ergeben haben, dass viele Studierende Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben haben, sich überfordert, nicht ausreichend betreut und/oder nicht ausreichend auf das wissenschaftliche Schreiben vorbereitet fühlen, findet man an deutschen Hochschulen kaum curriculare Vorgaben zur Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens (vgl. z.B. Dittmann et al. 2003, Steinhoff 2007, Ehlich/Steets 2003, Lehnen 2009, jüngst auch Hoffmann/Seipp 2015). Die Studien zeigen aber auch auf, dass Dozierende die Schwierigkeiten der Studierenden durchaus wahrnehmen. Hoffmann/Seipp stellen beispielsweise fest, dass nur zwei Prozent der von ihnen befragten Dozierenden glauben, dass die Studierenden aus der Schule die notwendigen Fähigkeiten zum Schreiben wissenschaftlicher Texte mitbrächten. Von daher überrascht es, dass wissenschaftliches Schreiben an vielen Universitäten noch immer nicht als eigener Ausbildungsgegenstand angesehen wird (vgl. Furchner et al. 2003: 62). Stattdessen wird erwartet, dass Studierende von vornherein das Maß an Textkompetenz mitbringen, das zum Verfassen guter wissenschaftlicher Texte benötigt wird. Hinzu kommt, dass viele Dozierende als Experten des wissenschaftlichen

Schreibens ihre Erwartungen auf die Studierenden übertragen, da die studentischen wissenschaftlichen Textsorten eng an die Expertentexte angelehnt sind, und „deshalb mit Erwartungen beladen sind, die sich von diesen Vorbildern herleiten.“ (Portmann-Tselikas 2006: 269). Dass sich wissenschaftliche Textkompetenz jedoch erst im Zuge des Studiums – und zwar schrittweise – entwickelt, konnte bspw. Steinhoff (2007) anhand der Ergebnisse einer Studie belegen. Er konnte zeigen, dass für die Entwicklung von wissenschaftlicher Textkompetenz vor allem ausreichend Übung notwendig ist (vgl. auch Feilke/Steinhoff 2003). Durch Übung allein kann sich wissenschaftliche Textkompetenz jedoch nicht entwickeln; dazu müssen Studierende die Konventionen der Textsorte wissenschaftlicher Text kennen ebenso wie die formalen Anforderungen, die daran geknüpft sind. Nur so ergibt sich ein Gesamtbild, welches es Studierenden ermöglicht, ihre wissenschaftliche Textkompetenz zu entwickeln.

Hier knüpft die vorliegende Arbeit an. In einem im Vorfeld zu dieser Arbeit verfassten Forschungsüberblick, dessen Ergebnisse in den Theorieteil der vorliegenden Arbeit eingebunden wurden, konnte anhand verschiedener Studien aufgezeigt werden, welche Anforderungen an Studierende beim Schreiben wissenschaftlicher Texte gestellt werden, welche Probleme dabei auftreten können und worauf diese zurückzuführen sind sowie welche Erwartungen Dozierende an die wissenschaftlichen Arbeiten ihrer Studierenden stellen. Daraus ließ sich die weiterführende Frage ableiten, ob diese Erwartungen tatsächlich gerechtfertigt sind. Im Rahmen dieser Masterthesis wird untersucht, inwiefern die wissenschaftlichen Abschlussarbeiten von Bachelor-Studierenden der germanistischen Sprachwissenschaft den Anforderungen eines guten wissenschaftlichen Textes entsprechen. Das Ziel ist es, anhand einer Analyse von fünf Bachelor-Arbeiten herauszuarbeiten, inwiefern den Studierenden wissenschaftliche Textkompetenz zugesprochen werden kann. Die Analyse erfolgt ausschließlich am fertigen Text, ist also produktorientiert. Entsprechend werden nur solche Aspekte der wissenschaftlichen Textkompetenz untersucht, die sich am fertigen Text ablesen lassen. Zu diesem Zweck wurde ein Analyseraster entwickelt, das auf dem Karlsruher Verständlichkeitskonzept (KVK) von Susanne Göpferich (2006) basiert. Das KVK wurde um verschiedene Kategorien des Zürcher Textanalyserasters (ZAR) (Nussbaumer/Sieber 1994) sowie Kriterien guter wissenschaftlicher Texte (Kapitel 2.1) und einen Leitfaden zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten (Janich 2009) ergänzt. Zunächst werden die Merkmale guter wissenschaftlicher Texte erarbeitet. Dies sind bspw. die Funktion und Struktur sowie die stilistischen, lexikalischen und grammatischen Besonderheiten,

2

welche typisch für wissenschaftliche Texte sind (Kapitel 2.1). Anschließend soll der Begriff Textkompetenz definiert und darauf aufbauend festgelegt werden, was unter wissenschaftlicher Textkompetenz zu verstehen ist. Diese Definition von wissenschaftlicher Textkompetenz wurde so erstellt, dass das Ablesen von Textkompetenz anhand verschiedener Kriterien am fertigen Textprodukt möglich wird. Das Thema des nächsten Kapitels 2.3 ist die wissenschaftliche Textkompetenz von Studierenden, welche Voraussetzungen Studierende aus der Schule mitbringen, welchen Anforderungen sie an der Universität gegenüberstehen und wie sich Textkompetenz von Studierenden an der Hochschule entwickelt bzw. entwickeln kann. Das Analyseraster, welches oben bereits kurz beschrieben wurde, wird in Kapitel 3 ausführlich vorgestellt, ebenso wie das Textkorpus. In Kapitel 4 folgt die Darstellung der Analyseergebnisse. Die Auswertung und Interpretation dieser Ergebnisse hinsichtlich der Definition von wissenschaftlicher Textkompetenz und den Erkenntnissen aus Kapitel 2.3 erfolgt in Kapitel 5. Es wurde bereits angedeutet, dass ein Problem der Studierenden mit dem wissenschaftlichen Schreiben darin besteht, nicht die Erwartungen und Anforderungen der Dozierenden zu kennen. Damit Studierende die Chance bekommen, den Anforderungen gerecht werden zu können, wurde ein Erwartungsraster für Dozierende entwickelt. Dieses soll dazu dienen, Missverständnisse zwischen Studierenden und Dozierenden zu vermeiden. Das Raster wird in Kapitel 6 vorgestellt. Im Schlussteil der Arbeit wird zunächst ein erster Definitionsversuch der Textsorte Bachelor-Arbeit vorgenommen, da es eine solche Definition meines Wissens bisher noch nicht gibt. Im Fazit folgen die Beantwortung der Fragestellung, eine Zusammenfassung der Ergebnisse und ein Forschungsausblick.

2. Theoretische Grundlagen

Dieses Kapitel legt die theoretische Basis zum einen für das in Kapitel 3 zu entwickelnde Analyseraster und zum anderen für die Entwicklung des Korrekturrasters im Anschluss an die Analyse.

2.1 Textsorte „Wissenschaftlicher Text“

In diesem Abschnitt werden charakteristische Textsortenmerkmale wissenschaftlicher Texte erarbeitet. Zunächst stehen die Funktion und die Struktur wissenschaftlicher Texte im Fokus. Auf die sprachlichen Merkmale mit Blick auf Stil, Lexik und Syntax wird im

Kapitel 2.1.2 eingegangen. Im dritten Unterkapitel werden die bisherigen Ergebnisse zusammengefasst und auf dieser Basis ein Kriterienkatalog für Merkmale guter wissenschaftlicher Texte erstellt. Dieser Kriterienkatalog wird in die spätere Analyse eingebunden.

2.1.1 Funktion und Struktur wissenschaftlicher Texte

Textsorten lassen sich nach verschiedenen Merkmalen unterscheiden. Zum einen ist eine Klassifizierung nach dem situativen Rahmen möglich. Hier wird zwischen verschiedenen Kommunikationsräumen unterschieden: privat, öffentlich und offiziell (vgl. Nussbaumer 1991: 265; Brinker et al. 2014: 143). Wissenschaftliche Texte sind danach dem Kommunikationsraum „öffentlich“ zuzuordnen, denn nach Weinrich (1994: 3) besteht für wissenschaftliche Texte ein Veröffentlichungsgebot. „Erkenntnisse sind nicht wissenschaftlich zu nennen, wenn sie geheim oder privat gehalten werden“ (ebd.; vgl. auch Ehlich 2011a: 123; Graefen/Thielmann 2007: 67). Zum anderen ist eine Unterscheidung nach der Textfunktion denkbar. Hier geht es um die Art des kommunikativen Kontakts zwischen Sender und Empfänger. Nach Brinker et al. (2014: 105-120) wird zwischen fünf verschiedenen Funktionen unterschieden, die verschiedenen Textsorten zugeordnet werden können: Informationsfunktion, Appellfunktion, Obligationsfunktion, Deklarationsfunktion und Kontaktfunktion. Für wissenschaftliche Texte trifft danach am ehesten die Informationsfunktion zu, da sie die gesamte wissenschaftliche Gemeinschaft über neueste Forschungsergebnisse informieren sollen¹ (vgl. Steinhoff 2007: 2). Nach Portmann-Tselikas (2011: 30) ist diese Funktion für wissenschaftliche Texte aber zu ungenau: Wissenschaftliche Texte

berichten nicht über die Ereignisse, sondern verfolgen eine Fragestellung im Kontext eines fachlichen Diskurses. Zwangsläufig kommen so Darstellungsziele ihrer AutorInnen zur Sprache, der fachliche diskursive Kontext, spezifische, unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand der Untersuchung und die Auseinandersetzung mit

¹ Nach Weinrich (1994) ist das heutzutage unmöglich leistbar. Produzenten und Rezipienten in der wissenschaftlichen Gemeinschaft sind durch die hohe Informationsdichte gezwungen, sich hauptsächlich auf die Neuerungen in ihrem eigenen Fach zu konzentrieren. Nach Weinrich ist es aber dennoch notwendig, sich auch über die Fortschritte in anderen wissenschaftlichen Disziplinen zu informieren. Daher sollte die eigene Forschung immer so beschrieben werden, dass sie auch ein Außenstehender außerhalb des eigenen Fachs verstehen kann, denn nur so kann der allgemeine Zugang zur Wissenschaft gewährleistet sein. Weinrich formuliert an dieser Stelle entsprechende Maximen: „Stell Dir, wenn Du für Deine Fachgenossen schreibst, mindestens einen unbekanntem Adressaten vor, der nicht zum engeren Kreis Deiner Fachgenossen gehört“. Und auf die Rezeption bezogen: „Berücksichtige immer, wenn Du ein wissenschaftliches Problem behandelst, mindestens einen Beitrag, der aus einem anderen Fach stammt.“ (Weinrich 1994: 4)

ihnen, Reflexionen auf die Validität von Aussagen, methodische Überlegungen, Fragen der Datenanalyse und der Theoriebildung etc. In den verschiedenen Abschnitten eines wissenschaftlichen Textes dominieren unterschiedliche dieser Gesichtspunkte. Diese Vielfalt der Gegenstände und Perspektiven beeinflusst diese Texte grundlegend. Sie sind nicht nur komplexer, sondern ganz anders beschaffen als Berichte oder eine ganze Reihe anderer Sachtexte (Portmann-Tselikas 2011: 30).

Der Begriff Funktion kann sich danach also nicht nur auf das beschränken, was ein Text *will* (also informieren, appellieren etc.), sondern bezieht sich auch darauf, *wie* ein Text oder eine bestimmte Textsorte funktioniert und welche Aspekte für dieses Funktionieren relevant sind. Steinhoff (2007: 119-128) hat entsprechend fünf Funktionsbereiche definiert, ohne die wissenschaftliche Texte nicht funktionieren würden. Dazu gehören das Management von Verfasserreferenz (Wie bringt sich der Autor sprachlich in den Text ein? Wie verweist er auf sich?), Intertextualität (Bezüge auf andere Texte), konzessives Argumentieren (überzeugtes Argumentieren), Textkritik (Kritisches Betrachten von Aussagen, Theorien, Methoden...) und Begriffsbildung (Verwenden und Bilden von Fachbegriffen).

Neben der Unterscheidung durch Kommunikationsraum und Textfunktion ist außerdem die thematische Entfaltung eines Textes relevant, um seine Textsortenzugehörigkeit zu bestimmen. Brinker et al. (2014: 60-80) unterscheiden zwischen explikativer, narrativer, deskriptiver und argumentativer Themenentfaltung. Danach ist wissenschaftlichen Texten die explikative Themenentfaltung zuzuordnen, da sie auf eine Wissenserweiterung abzielen. Außerdem sollen wissenschaftliche Texte „ein für die Forschung relevantes, klar umrissenes Thema in intersubjektiv nachprüfbarer und argumentativ plausibler Weise behandeln [...]“ (Steinhoff 2007: 2). Somit ist laut Steinhoff und mit dem von Brinker et al. verwendeten Terminus für wissenschaftliche Texte auch eine argumentative Themenentfaltung charakteristisch. Weiterhin ist für wissenschaftliche Texte Intertextualität von höchster Relevanz: „Spezifikum wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung ist die diskursive Vernetzung des Wissens. Jeder Text verweist auf frühere Texte und addiert ein Teilchen zu dem Netz an Wissen, das die Gemeinschaft bereits gewonnen hat“ (Kruse 2003: 104).

Als Leitgattungen wissenschaftlicher Texte gelten der wissenschaftliche Aufsatz bzw. Artikel sowie die Monographie. Während der Aufsatz große Wichtigkeit in den Naturwissenschaften besitzt, ist die Monographie nach Weinrich (1994a: 167f.) die Leitgattung der Geisteswissenschaften. In den Geisteswissenschaften sei es häufig nicht möglich, den Forschungsrahmen genau genug abzugrenzen, was für die Knappheit eines

Artikels aber notwendig wäre. Im Aufbau unterscheiden sich beide Textsorten jedoch in aller Regel nicht (vgl. Weinrich 1994a: 168-170), sodass im Folgenden lediglich auf die Merkmale des Aufbaus wissenschaftlicher Aufsätze eingegangen wird. Dies ist damit begründet, dass studentische Arbeiten in der Länge eher einem Aufsatz entsprechen als einer Monographie.

Eine erste, grobe Untergliederung wissenschaftlicher Aufsätze in das Grundschema Einleitung – Hauptteil – Schluss besitzt m.E. noch immer Gültigkeit, diese ist aber laut Graefen/Thielmann längst nicht mehr ausreichend. „Stattdessen ist es üblich geworden, eine dem Thema angemessene und in zwei oder mehr Stufen ausdifferenzierte Gliederung mit numerischer Bezifferung und Überschriften zugrunde zu legen“ (Graefen/Thielmann 2007: 82). Problematisch an dieser Darstellung ist jedoch, dass die Autoren Abstand von einer groben inhaltlichen Gliederung nehmen. Einen von der Bezifferung unabhängigen, aber grob inhaltlichen Aufbau stellt Weinrich (1994a: 159f.) vor. Seine Untersuchung hat ergeben, dass sich wissenschaftliche Aufsätze aus Titel, Themenangabe, Forschungsstand, Vorstellung der (empirischen) Forschungsarbeit, Diskussion der Ergebnisse, Forschungsausblick und ggf. einer Danksagung zusammensetzen. Diesen schon recht spezifischen Aufbau nach Weinrich kann man mit Verweis auf die oben genannte sehr grobe Unterteilung Einleitung – Hauptteil – Schluss etwas allgemeiner formulieren. So ist eine Grobgliederung nach dem Schema Einleitung – Theorieteil – Methode – Analyse(ergebnisse) – Schluss ebenfalls denkbar. Den Hauptteil einer wissenschaftlichen Arbeit bilden hierbei Theorie, Methode und Ergebnisse. In dieser Gliederung findet auch der Aufbau nach Weinrich seinen Platz: Titel und Themenangabe finden sich in der Einleitung. Im Theorieteil wird der Forschungsstand verarbeitet. Der Methodenteil umfasst Weinrichs Vorstellung der Forschungsarbeit. Es folgen die Ergebnisse und deren Diskussion und schließlich der Forschungsausblick und ggf. die Danksagung im Schlussteil. An dieser Stelle wird deutlich, dass Weinrichs Unterteilung nicht konkret genug ist², denn besonders in geisteswissenschaftlichen Arbeiten muss zumindest der einleitende Teil eines wissenschaftlichen Artikels noch kleinschrittiger gegliedert werden. In Einleitungen geisteswissenschaftlicher Artikel ist es z.B. üblich, zunächst einen Überblick über die

² Weinrichs Unterteilung basiert auf dem Aufbau eines naturwissenschaftlichen Textes (vgl. Weinrich 1994a); durch meine Ergänzungen soll der Aufbau eines geisteswissenschaftlichen Textes repräsentiert werden. Ob diese Unterteilung repräsentativ ist, müsste in einer gesonderten Untersuchung herausgearbeitet werden.

Problematik des Themas zu geben, um damit die Relevanz der Arbeit zu verteidigen. Daran anschließend wird knapp die bisherige, defizitäre Forschung dazu dargestellt, um mit der Bearbeitung der eigenen Fragestellung diese Forschungslücke zu schließen und dadurch das eigene Vorgehen und die Zielsetzung zu beschreiben (vgl. Graefen/Thielmann 2007: 80). Ein Theorieteil umfasst m.E. nicht nur den Forschungsstand, sondern auch die theoretischen Grundlagen, die dem Verstehen und der Nachvollziehbarkeit des Methoden- und Analyseteils dienen. Ein Schlussteil ist nach Carobbio (2011: 123) nicht selbstverständlich für sprachwissenschaftliche Artikel.³

Er kann verschiedentlich betitelt werden, von unterschiedlichem Umfang sowie gar nicht vorhanden sein. Breit ist aber vor allem das Spektrum der Funktionen, die er abdecken kann. Sie reichen von der zusammenfassenden Wiedergabe der Forschungsergebnisse bis hin zur Formulierung weiterführender Desiderata (ebd.).

Zumindest aber sollte die eingangs gestellte Forschungsfrage im Schlussteil beantwortet werden. Insgesamt sollte der Aufbau des Textes in sich stimmig und nachvollziehbar sein (vgl. auch Eisenberg 2011: 139). Dem Aufbau ist als letzter obligatorischer Punkt noch das Literaturverzeichnis hinzuzufügen. Dieses ist „in Aufbau und Gestaltung je nach Fach mehr oder weniger stark normiert“ (Graefen/Thielmann 2007: 84). Die einzelnen Gliederungspunkte sind in der Regel durch Überschriften voneinander getrennt, welche laut Graefen/Thielmann (2007: 83) entweder eher offen und ankündigend sein können, oder aber ergebnisbezogen und dadurch den Inhalt des Abschnitts vorwegnehmend. Für die spätere Analyse werde ich mich auf Grundlage von Graefen/Thielmann und Weinrich auf die von mir erarbeitete Grundstruktur wissenschaftlicher Texte Einleitung (Relevanz und Problematik des Themas, Fragestellung, Vorgehen, Zielsetzung) – Theorie (Forschungsstand, theoretische Basis) – Methode – Analyse(ergebnisse) – Schlussteil beziehen.

2.1.2 Stilistische, lexikalische und grammatische Merkmale wissenschaftlicher Texte

Die Wissenschaftssprache (bzw. die Fachsprachen insgesamt) als Forschungsgegenstand gibt es erst seit Mitte der 1970er Jahre und ist damit noch ein recht junges Gebiet der Sprachwissenschaft. Die Erforschung dieses Fachgebietes schreitet in den ersten zwanzig Jahren nur langsam voran – so gibt es Mitte der 1990er Jahre noch keinen eigenen Lehrstuhl für die Erforschung des Problemkreises „Sprache und Wissenschaft“ (Weinrich 1994: 5). Auch heute noch scheint es keinen eigenen Lehrstuhl zu geben, jedoch ist die

³ Die Autorin bezieht sich auf eine Studie von Załęska (2010).

Wissenschaftssprache an vielen deutschen Universitäten innerhalb verschiedener Fachgebiete in das Forschungsinteresse gerückt⁴. Aspekte der Wissenschaftssprachenforschung sind u.a. die stilistischen, lexikalischen und grammatischen Merkmale wissenschaftlicher Texte und welche Entwicklung diese vollzogen haben, aber auch die Wissenschaftssprache im Sinne einer Wissenschaftskommunikation (Weinrich 1994a: 157f.)

Wie bereits im vorigen Kapitel beschrieben, wird über wissenschaftliche Texte als Kommunikationsmittel neu erworbenes Wissen in den Disziplinen zunächst festgehalten und schließlich der wissenschaftlichen Gemeinschaft zugänglich gemacht. Ehlich beschreibt die Rolle der Wissenschaftssprache zunächst als „eine operative Größe, die in den institutionellen Prozeß der Gewinnung gesellschaftlich akzeptablen Wissens eingebunden ist. Zugleich bildet sie eine seiner wesentlichen Voraussetzungen“ (Ehlich 1994: 341). Ehlich schreibt der Wissenschaftssprache weiterhin eine „verallgemeinerte Methodologie der Wissensgewinnung“ zu, die ein „Ausdruck langfristiger Entwicklungen innerhalb der Wissenschaft selbst“ ist (ebd: 342). Der Wissenschaftssprache kommt demnach eine kommunikative Funktion zu.

Wenn von Wissenschaftssprache die Rede ist, so geht es immer um die Nutzung einer jeweils schon vorhandenen Sprache im umfassenden Sinn zum Zweck des Betreibens von Wissenschaft. [...] Das Reden von ‚Wissenschaftssprache‘ lässt zudem leicht aus dem Blick geraten, dass diese Sprache wiederum ein Mittel, ein Verfahren bzw. eine Menge von Verfahren für Kommunikation ist. *Wissenschaftskommunikation* bietet also einen breiteren Rahmen dafür, dass von einer Wissenschaftssprache geredet werden kann (Ehlich 2011a: 117; Hervorhebung i.O.)

Um Wissenschaftssprache als solche nutzbar machen zu können, werden Adaptierungen aus der Gemeinsprache benötigt. Um also an der Wissenschaftskommunikation teilnehmen zu können, ist es notwendig, Facetten der Wissenschaftssprache zu beherrschen, die auf den ersten Blick zwar alltagssprachlich erscheinen, es aber nicht sind. Ehlich spricht in diesem Zusammenhang von der „Alltäglichen

⁴ So fand 2014 an der Universität Regensburg eine Tagung zum Thema Wissenschaftssprache Deutsch statt (<http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-sw-1/tagungen/index.html>; zuletzt aufgerufen am 29.04.16). An der Universität Siegen tagte vor einigen Jahren der Philosophische Fakultätentag, in dessen Mittelpunkt ebenfalls die Wissenschaftssprache Deutsch stand (<https://www.uni-siegen.de/start/news/oeffentlichkeit/587702.html>; zuletzt aufgerufen am 29.04.16). Anfang 2016 fand an der Universität Kassel eine Tagung statt, in der „Wissenschaftssprachliche Kompetenzen im Hochschulkontext“ im Blickpunkt standen (<http://www.uni-kassel.de/uni/nc/universitaet/nachrichten/article/wissenschaftssprache-deutsch-schluesel-zum-erfolgreichen-studium.html>; zuletzt aufgerufen am 29.04.16).

Wissenschaftssprache“ (Ehlich 2011a: 123), die benötigt wird, um an wissenschaftlichen Prozessen teilhaben zu können. Mit dem Konzept der alltäglichen Wissenschaftssprache legt Ehlich den Fokus auf disziplinübergreifende spezifische Terminologien und syntaktische Phänomene, also zusammengefasst auf bestimmte Formulierungsmuster, welche letztendlich den „wissenschaftlichen Ton“ (Portmann-Tselikas 2011: 43f.) ausmachen sowie die Lesbarkeit und Verständlichkeit wissenschaftlicher Texte garantieren, „weil sie die Vorinformiertheit und das Expertentum von ProduzentInnen und RezipientInnen effizient aufzunehmen erlauben und gleichzeitig bestätigen“ (Portmann-Tselikas 2011: 43f.).

Es geht jedoch bei der alltäglichen Wissenschaftssprache nicht nur um das fachliche Verständnis, sondern auch um die sprachliche Erwartungshaltung, die ProduzentInnen und RezipientInnen wissenschaftlicher Texte mitbringen. Diese äußert sich beispielsweise in einem bestimmten wissenschaftlichen Stil, der sich über viele Jahrhunderte entwickelt hat. Ausgangspunkt war das antike Stilideal, welches besagte, der wissenschaftliche Stil müsse absolut neutral und objektiv sein (vgl. Kretzenbacher 1992: 8, 1994: 34). Diese Art des Stils entwickelte sich vor allem in den Naturwissenschaften, und wird Anfang der 1990er Jahre als *windowpane style* bezeichnet:

Es ist ein Stil, der den sprachlichen Charakter des wissenschaftlichen Textes soweit wie möglich vergessen machen möchte, als ob die Sprache eine klare Fensterscheibe wäre, durch die die Aufmerksamkeit des Lesers oder des Hörers nahezu ungehindert auf eine außersprachliche Tatsache dringen könnte. So wird der Eindruck erzeugt, daß ganz anders als in der alltäglichen Kommunikation in der wissenschaftlichen Bedeutung eines Wortes, Satzes oder Textes nicht jeweils zwischen dem Sender und dem Empfänger einer sprachlichen Botschaft ausgehandelt werde, sondern vollständig unabhängig vom Kommunikationsprozeß existiere und sprachlich lediglich in unveränderter und unveränderbare Form präsentiert werde (Kretzenbacher 1992: 8)

Wissenschaftssprache soll demnach so transparent sein, dass die Sprache die Sache selbst wird, über die geschrieben wird (vgl. Kretzenbacher 1994). Darüber, wie wissenschaftlicher Stil denn nun letztendlich sein soll, wurde in der Fachliteratur in den vergangenen Jahrzehnten viel diskutiert. Einig scheint man sich über eines zu sein: „Schön“ muss ein wissenschaftlicher Stil nicht sein (vgl. Auer/Baßler 2007: 12). Es käme lediglich auf die Relevanz und Richtigkeit der Sache an. „Neben der Wahrheit scheint in der Wissenschaft für die Schönheit kein Platz zu sein. Gerade an seiner Ungeschmücktheit scheint folglich der wissenschaftliche Stil am zuverlässigsten erkennbar zu sein“ (vgl. Weinrich 1994: 7). Im Vordergrund des

wissenschaftssprachlichen Stils stehen danach Klarheit, Widerspruchsfreiheit und Folgerichtigkeit. Nach Weinrich seien diese Aspekte von der Wissenschaftstheorie ohnehin gefordert und könnten somit problemlos als „ästhetische Werte eines wissenschaftlichen Stils anerkannt werden“ (Weinrich 1994: 8). Diese Forderungen nach Objektivität und Neutralität resultieren darin, dass die verwendeten sprachlichen Mittel nicht nur Eindeutigkeit garantieren, sondern auch und vor allem sachlich, neutral und unpersönlich sein müssen (Auer/Baßler 2007: 17). Weinrich leitete 1990 daraus drei Verbote ab, welche früher in der wissenschaftssprachlichen Fachliteratur breite Zustimmung fanden und heute zumindest noch Beachtung finden: Das Ich-Verbot, das Metaphernverbot und das Erzählverbot, welche im Folgenden näher erläutert werden (vgl. z.B. Kretzenbacher 1994, Kruse/Ruhmann 1999, Auer/Baßler 2007, Graefen/Thielmann 2007, Steinhoff 2007, Schmidt 2009, Esselborn-Krumbiegel 2012). Kretzenbacher beschreibt diese drei Verbote als „die wichtigsten sprachlichen Strategien, um das Medium Sprache in wissenschaftlichen Texten durchsichtig erscheinen zu lassen“ (Kretzenbacher 1994: 32). Gäbe es diese drei Verbote nicht, würden die Lesenden realisieren, dass sie es mit einem sprachlichen Gebilde, einem Text zu tun haben. Dies widerspräche dem Gebot der Transparenz von Wissenschaftssprache.

Das Ich-Tabu lässt den Autor als Person gänzlich hinter dem Text verschwinden. Es suggeriert, dass Wissen unabhängig von einer Person und eine wissenschaftliche Äußerung ebenso unabhängig von den Kommunikationspartnern ist. Nach Weinrich soll mit dem Ich-Tabu gezeigt werden, dass wissenschaftliches Handeln frei von „individuellen Beobachtungen der einzelnen Forschungspersönlichkeit“ sein soll (Weinrich 1989: 8).

Auf Metaphern soll in der Wissenschaftssprache ebenfalls grundsätzlich verzichtet werden, da Metaphern dazu beitragen, den Text als solchen wahrzunehmen. Auer/Baßler weisen jedoch darauf hin, dass das Metaphernverbot oftmals gar nicht eingehalten werden kann (vgl. Auer/Baßler 2007: 17), da viele Fachwörter der Wissenschaftssprache metaphorisch gebildet werden. Metaphorisch gebildete Fachwörter werden in der Wissenschaftssprache nicht mehr wahrgenommen, „lebendige Metaphern“ (Kretzenbacher 1994: 33) dafür umso mehr.

Das Erzählverbot begründet sich auf einer einfachen Aussage: „Ein Wissenschaftler erzählt nicht“ (Weinrich 1989: 9). Eine narrative Schreibweise würde außerdem den Autor in den Vordergrund stellen, durch das Erzähltabu soll jedoch suggeriert werden,

dass die Fakten in wissenschaftlichen Texten für sich selbst sprechen, ohne dass ein Autor als Übermittler notwendig wäre (vgl. Kretzenbacher 1994: 34).

Diese drei Verbote wurden in den vergangenen Jahren gelockert. Dies begründet sich zum Beispiel durch die Erkenntnis, dass ein absoluter Verzicht auf Metaphern schon aus der Natur der Wissenschaftssprache heraus kaum möglich ist, da z.B. Metaphern häufig für Analogieschlüsse bei der Theoriebildung eingesetzt werden und zudem die Plausibilität von Argumenten erhöhen können (vgl. Steinhoff 2007: 14). Dass auch das Ich-Verbot gelockert wurde, zeigen Auer/Baßler (2007), indem sie auf empirische Studien verweisen, die gezeigt haben, dass Autoren viel häufiger als angenommen auf sich selbst mit *ich* verweisen (vgl. ebd.: 17; Hervorhebung i.O.). Zum einen wird das *Ich* dann verwendet, wenn der Autor metatextuelle Leseanweisungen gibt. Zum anderen nutzen Autoren das *Ich*, um Aussagen zu relativieren oder abzuschwächen „und damit ihre Haltung zum Wahrheitscharakter der Aussagen auszudrücken“ (Auer/Baßler 2007: 19). Der Autor eines wissenschaftlichen Textes rückt besonders dann in den Vordergrund, wenn es um metatextuelle Leseanweisungen geht. Die Subjektivität wissenschaftlicher Texte äußert sich dahingehend, dass Autoren eben nicht nur ausschließlich Fakten darstellen, sondern ihre Aussagen oftmals auch relativieren oder abschwächen (vgl. Auer/Baßler 2007: 19). Generell rückt die Autorenrolle in wissenschaftlichen Texten immer mehr in den Blick der Forschung. Von Interesse ist daher die Frage, welche sprachlichen Mittel Autoren nutzen, um sich selbst in ihren Texten zu präsentieren (Schmidt 2009: 221; auch Steinhoff 2007: 120). Das Erzählverbot ist nach Auer/Baßler (2007) vor allem disziplinabhängig. Doch manchmal nutzen Wissenschaftler narrative Strukturen, um zu beschreiben, „welche Vorgeschichte der Beitrag hat beziehungsweise wie es überhaupt zu ihm gekommen ist.“ (Auer/Baßler 2007: 21).

Wissenschaftssprache lebt von fachbezogenen Termini (vgl. Ehlich 2011a: 126; ähnlich auch Auer/Baßler 2007: 13f.). Diese sollten im Idealfall dem Postulat der Eineindeutigkeit entsprechen, wonach Polysemie und Synonymie von Begriffen strikt zu vermeiden ist. Kretzenbacher (1992: 6) weist jedoch darauf hin, dass dieses Postulat mit der natürlichen Sprache nur schwer zu vereinbaren ist. Ein Zugeständnis an die Verständlichkeit ist, zumindest die Eineindeutigkeit von Fachtermini zu gewährleisten, also die strikte Vermeidung von Polysemie. Die besondere Lexik wissenschaftlicher Texte äußert sich zudem in einer starken Tendenz zur Nominalisierung (Auer/Baßler 2007: 15).

Indem bestimmte Wörter nominalisiert werden, werden sie zu wissenschaftlichen Fachwörtern, die die wichtigsten Informationen einer Sache enthalten (vgl. Kretzenbacher 1992: 6). Schiewe (2007: 48) kritisiert jedoch, dass die Tendenz zu einem verknäpften, nominalisierten Stil einen hohen Abstraktionsgrad und eine damit verbundene Unanschaulichkeit zur Folge habe. Dies führt dazu, dass wissenschaftliche Texte oftmals nur schwer verständlich sind.

Diese Tendenz zum Nominalstil äußert sich auch in den syntaktischen Strukturen wissenschaftlicher Texte. Kretzenbacher bezeichnet dies als syntaktische Strategie der Kondensation und der Informationsverdichtung (1992: 6).

Der vielfach untersuchte ‚Nominalstil‘, der gleichzeitig eine Deverbalisierung und Desemantisierung der noch vorhandenen Verben bedeutet, hat Auswirkungen auf die Satzlänge, die Satzstruktur und die Thema-Rhema-Gliederung in wissenschaftlichen Texten. Im syntaktischen Bereich finden sich keine eigenen, nur der Wissenschaftssprache zugehörenden eigenen Strukturen, vielmehr tauchen einige für die Kondensation angemessene syntaktische Phänomene wie Passiv- oder Infinitivkonstruktionen signifikant häufiger auf als in der Gemeinsprache (Kretzenbacher 1992: 6)

Neben dem Nominalstil sind für wissenschaftliche syntaktische Strukturen Diathesebildungen (bspw. Passivkonstruktionen), bestimmte Typen von Infinitivkonstruktionen sowie verbale Komplexbildungen charakteristisch. Diese Eigenschaften haben häufig zur Folge, dass der Wissenschaftsstil als „hölzern, schwer verständlich, emotionslos, schlicht langweilig“ wahrgenommen wird (Auer/Baßler 2007: 9). Auer/Baßler weisen in diesem Zusammenhang aber darauf hin, dass der Stil der Wissenschaft nicht der der Belletristik sei, da es auf die Schönheit der Formulierungen nicht ankäme (vgl. Auer/Baßler 2007: 9).

Zuletzt ist noch die Tendenz wissenschaftlicher Texte zu Passivkonstruktionen zu erwähnen. Durch das lange vorherrschende Ich-Verbot war das Passiv unverzichtbar, da sich der Akteur hinter den Passivkonstruktionen verstecken musste. Auch wenn das Ich-Verbot in den letzten zwanzig Jahren deutlich gelockert wurde, sind Passivkonstruktionen weiterhin ein wichtiger Bestandteil des wissenschaftlichen Stils. Das Passiv wird deshalb vor allem dort eingesetzt, wo nicht der Autor eines Textes im Vordergrund steht, sondern ein Vorgang oder ein Ergebnis (vgl. Esselborn-Krumbiegel 2012: 58).

2.1.3 Merkmale eines guten wissenschaftlichen Textes

Für die Gestaltung wissenschaftlicher Texte gibt es keine verbindlichen Normen oder Regeln, zumal sich wissenschaftliche Texte von Disziplin zu Disziplin voneinander unterscheiden. Allerdings gibt es sogenannte „Stilprinzipien“ (vgl. Esselborn-Krumbiegel 2012: 11), welche als ungeschriebene Gesetze die Wissenschaftskommunikation bestimmen. Von wissenschaftlichen Texten wird erwartet, dass eine Fragestellung oder Hypothese untersucht wird, widerspruchsfreie Argumentation und emotionsfreie Beschreibung vorliegen, auf Forschungsergebnisse kritisch Bezug genommen wird, der eigene Text in den Forschungskontext eingeordnet und korrekt zitiert wird (vgl. ebd.: 11-12; vgl. auch Auer/Baßler 2007: 24; Steinhoff 2007: 119-128). Zudem wird Wert auf genaue Definitionen und Verwendung der Begriffe, Verständlichkeit und eindeutige und klare Formulierungen gelegt (vgl. Eisenberg 2011: 139). Zwar sind Nominalisierungen ein wesentlicher Bestandteil des wissenschaftlichen Stils, da dadurch Kürze und Prägnanz erreicht wird, allerdings sorgen diese auch dafür, dass der Text weniger gut lesbar ist (vgl. Esselborn-Krumbiegel 2012: 55; Auer/Baßler 2007: 9). Deshalb sollten verbale Strukturen die Nominalisierungen dort ersetzen, wo sie zu einer besseren Verständlichkeit des Textes beitragen. Weiterhin sind Passivkonstruktionen charakteristisch für wissenschaftliche Texte. Das Passiv darf allerdings dort durch Personalpronomen ersetzt werden, wo der Autor auf sich selbst verweist oder den Leser anspricht bzw. auf metatextueller Ebene agiert und das Thema des Textes selbst zeitweise in den Hintergrund rückt (vgl. Esselborn-Krumbiegel 2012: 58). Daran anknüpfend wird deutlich, dass die von Weinrich aufgestellten Verbote, das Ich-Verbot, das Metaphernverbot und das Erzählverbot, zwar in einer gewissen Form noch ihre Gültigkeit besitzen, sich in der Wissenschaftskommunikation der letzten zwei Jahrzehnte wird aber längst nicht mehr strikt daran gehalten wird (vgl. Auer/Baßler 2007: 22).

Wesentlich für wissenschaftliche Texte ist weiterhin eine logische Gedankenführung (vgl. Eisenberg 2011: 139), welche sich in einem Roten Faden äußern sollte, der sich durch den gesamten Text zieht. LeserInnen erwarten zudem einen epistemischen Aufbau wissenschaftlicher Texte. Dieser Aufbau äußert sich in einzelnen Teiltextrn, die „so konfiguriert sind, dass sie als Schritte und Teilschritte eines Gedankengangs interpretierbar und insgesamt geeignet sind, die dem Text zugrundeliegende Forschungsfrage zu beantworten“ (Portmann-Tselikas 2011: 30). Entsprechend sollte ein Text auch der groben Struktur (wie sie bereits in Kapitel 2.1.1 erarbeitet wurde) Einleitung – Theorie – Methode – Analyse(ergebnisse) – Schluss entsprechen. Dieser

inhaltlichen Struktur sind noch drei obligatorische, formale Strukturteile hinzuzufügen: der Titel, das Inhaltsverzeichnis und das Literaturverzeichnis.

In Tabelle 1 werden alle erarbeiteten Merkmale noch einmal zusammengefasst.

Textfunktion	Informationsfunktion
Thematische Entfaltung	explikativ, argumentativ
Struktur	Roter Faden durch logische Gedankenführung und Kohärenz; Einleitung (Relevanz und Problematik des Themas, Fragestellung, Vorgehen, Zielsetzung) – Theorie (Forschungsstand, theoretische Basis) – Methode – Analyse(ergebnisse) – Schlussteil
Stil	Neutral, objektiv, unpersönlich, transparent, widerspruchsfrei, folgerichtig, Ich-Verbot, Metaphernverbot, Erzählverbot (zugunsten von Leserfreundlichkeit und Verständlichkeit gelockert)
Lexik	Fachterminologie, Eindeutigkeit der Fachwörter (genaue Definition und Verwendung der Begriffe; Vermeidung von Polysemie), Nominalisierungen (Informationsverdichtung, Bildung von Fachwörtern)
Syntax	Nominalphrasen, Infinitivkonstruktionen, Passivkonstruktionen; Verbalstrukturen, wo sie der Verständlichkeit dienen
Sonstiges	Korrektes Zitieren, Intertextualität und Textkritik (kritische Bezugnahme auf Forschungsergebnisse); Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Bibliographie

Tabelle 1: Merkmale guter wissenschaftlicher Texte

2.2 Textkompetenz

In diesem Kapitel soll zunächst anhand der Forschungsliteratur eine Definition von Textkompetenz erarbeitet werden. Diese Definition wird anschließend auf den Begriff der wissenschaftlichen Textkompetenz übertragen. Dies dient als Vorarbeit auf das anschließende Kapitel 2.3, in dem es um die wissenschaftliche Textkompetenz von Studierenden geht.

2.2.1 Textkompetenz: Ein Definitionsversuch

Auf den ersten Blick scheint der Begriff Textkompetenz logisch definierbar zu sein: Wer über Textkompetenz verfügt, ist in der Lage, kompetent mit Texten umzugehen. Schmölzer-Eibinger definiert entsprechend dieses Ansatzes Textkompetenz folgendermaßen: „Wer über Textkompetenz verfügt, kann Texte lesen und verstehen und mittels Texten sprachlich handeln und lernen“ (Schmölzer-Eibinger 2007: 207). Dass eine solche Definition nicht ausreicht, konnten Adamzik/Heer (2009) in einem Forschungsüberblick zum Thema Textkompetenz aufzeigen. Sie kritisieren, dass Textkompetenz zwar als neues Konzept propagiert würde, gleichzeitig scheinen die Autorinnen jedoch zu bezweifeln, dass sich aufgrund der unterschiedlichen Verwendung dieses Begriffes das Konzept Textkompetenz auf Dauer durchsetzen kann (vgl. Adamzik/Heer 2009: 248f.). Tatsächlich wird der Begriff Textkompetenz in der Forschungsliteratur oft unterschiedlich definiert und vielfältig verwendet. So untersucht Steinhoff (2007) beispielsweise die wissenschaftliche Textkompetenz von Studierenden, wie sich wissenschaftliche Textkompetenz entwickelt und welche Schwierigkeiten beim Schreiben wissenschaftlicher Texte für Studierende auftauchen können. Seine Studie stützt Steinhoff theoretisch mit Aspekten aus der Schreibforschung und Schreibentwicklungsforschung. Nach Steinhoff setzt sich Textkompetenz aus Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungskompetenzen zusammen (vgl. Steinhoff 2007: 61-67). Steinhoff verfolgt damit einen prozessorientierten Ansatz: Welche Kompetenzen müssen beherrscht werden, um einen guten wissenschaftlichen Text zu schreiben? Auch Feilke (2003: 180) orientiert sich bei seiner Definition eher an der Prozesshaftigkeit des Schreibens: Er definiert die „schriftlich-konzeptuale Fähigkeit“ als die „Beherrschung genau der sprachlichen Formen, die für eine maximal kontextentbundene Verständigung vorausgesetzt werden müssen“, was vereinfacht gesagt die Fähigkeit ist, Texte verständlich zu verfassen. Gansel/Jürgens (2007) sprechen von „textbezogener Schreibkompetenz“, die ähnliche Kompetenzen umfasst wie bei Steinhoff. So ist

textbezogene Schreibkompetenz die Fähigkeit, einen lokal wie global kohärenten Text herzustellen. „Dabei geht es um die Kompetenz, situativ-pragmatische Rahmenbedingungen der Kommunikation zu berücksichtigen und den Text auf einen spezifischen Adressaten hin und mit spezifischer Funktion zu strukturieren“ (Gansel/Jürgens 2007: 143). Für Portmann-Tselikas setzt sich Textkompetenz aus zwei Teilen zusammen, zum einen die Fähigkeit, Texte selbstständig zu lesen und die neuen Informationen in Beziehung zu setzen, zu verarbeiten und weiter zu nutzen und zum anderen die Fähigkeit, „Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen“ (Portmann-Tselikas 2005: 1f.). Daran orientiert sich auch der Ansatz von Weidacher. Aspekte von Textkompetenz sind danach „Kenntnisse der Orthographie und Grammatik, Formulierungskompetenz und Stilsicherheit, sowie die Fähigkeit adressaten- und situationsadäquat zu kommunizieren“ (Weidacher 2007: 39). Mit Schmölzer-Eibinger (2007: 208) besitzt man Textkompetenz, wenn man in der Lage ist, relevante Informationseinheiten und Orientierungspunkte im Text zu finden, sie miteinander zu verknüpfen und in Beziehung zu setzen und ihre Funktion im Rahmen fachspezifischer Konzepte zu bestimmen. Woran erkannt werden kann, ob eine Person Textkompetenz besitzt, erläutert Schmölzer-Eibinger anhand einer empirischen Analyse von Lernertexten und Gesprächen von Schülerinnen einer vierten Klasse. Dazu werden zwei Gespräche von Schülerinnen-Gruppen analysiert: Eine Gruppe besteht aus drei nicht-muttersprachlichen Mädchen und die andere aus zwei muttersprachlichen Mädchen. Anhand der beiden Gespräche arbeitet Schmölzer-Eibinger Indikatoren heraus, die Textkompetenz belegen können (2007: 209-214): So tendieren Lernende, die über eine hohe Textkompetenz verfügen, dazu, ihre Texte mehrfach und anhand unterschiedlicher Strategien zu überarbeiten. Außerdem sind sie in der Lage, die wichtigen Aspekte eines Textes herauszuarbeiten und zu fokussieren. Des Weiteren können Lernende mit hoher Textkompetenz thematische Zusammenhänge verständlich und nachvollziehbar herstellen und somit einen kohärenten Text verfassen. Einen letzten Aspekt von Textkompetenz bildet die Fähigkeit einer abwechslungsreichen stilistischen und lexikalischen Gestaltung von Texten.

All diese Ansätze sind prozessorientiert und beziehen sich somit auf die *Entstehung* eines Textes. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich jedoch mit dem Textprodukt selbst und damit, wie man Textkompetenz anhand eines fertigen Textes belegen kann. Daher soll nun ein produktorientierter Ansatz für die Definition von Textkompetenz gefunden werden.

Weidacher (2007) hat anknüpfend an den Ansatz von Portmann-Tselikas (2005/2006) ein Textkompetenzmodell entwickelt, welches verschiedene Kompetenzen, die alle als Teilbereich der Textkompetenz angesehen werden sollen, enthält (Abb. 1).

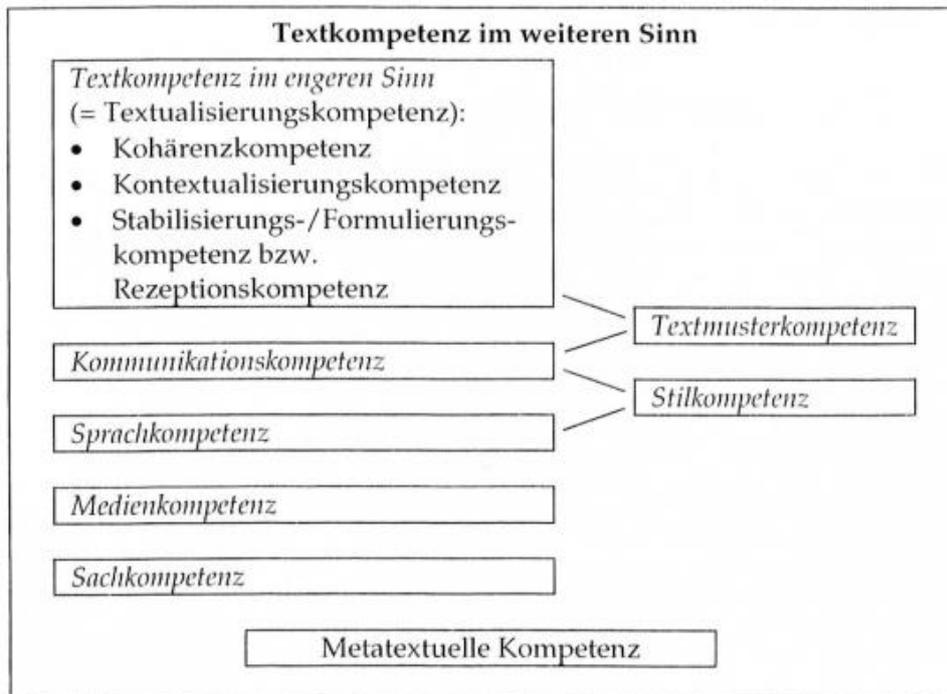


Abbildung 1: Textkompetenz im weiteren Sinn (Weidacher 2007: 49)

Weidacher (2007: 39-55) unterscheidet zunächst zwischen „Textkompetenz im engeren Sinn“ und „Textkompetenz im weiteren Sinn“. Textkompetenz im engeren Sinn wird von Weidacher auch „Textualisierungskompetenz“ genannt, also die Fähigkeit, einen kohärenten Text in Form eines mentalen Modells zu verfassen. Das bedeutet, dass ein Schreibender in der Lage sein muss, Informationen zu einem geordneten und strukturierten Wissenskomplex zusammenzufassen (vgl. ebd. 44). Kontextualisierungskompetenz meint, dass der Textproduzent die Fähigkeit besitzt, dieses mentale Modell in andere Wissensbestände einzubinden. Nach Weidacher sind Texte immer Kommunikationsmittel. Anders als in der direkten Face-to-face-Kommunikation sind Produzent und Rezipient jedoch räumlich voneinander getrennt. Weidacher spricht hier von einer „zerdehnten Sprechsituation“ (vgl. ebd.). Entsprechend muss sich der Produzent in die Rezipientenrolle versetzen können und auf diese Weise ein mentales Modell so ausformulieren, dass der spätere Rezipient das Geschriebene verstehen und nachvollziehen kann. Um dies leisten zu können, muss ein Verfasser

neben der Textualisierungskompetenz über Kommunikationskompetenz verfügen. In der Kommunikationskompetenz manifestiert sich das oben erwähnte mentale Modell. Portmann-Tselikas unterscheidet zwischen drei verschiedenen mentalen Modellen, dem des Textes, dem der Sache, und dem des Schreibens (vgl. Portmann-Tselikas 2006: 274). Im mentalen Modell⁵ erfüllt sich die kommunikative Funktion eines Textes.

Ein gut ausgebildetes mentales Modell eines Textes stellt eine Landkarte des Textes dar, die eine *Orientierung* im Text und *gezielte Zugriffe* auf den Text und seine Aussagen erlaubt, die so sonst kaum möglich sind. Solche Zugriffe drücken sich aus in der Fähigkeit zur Reformulierung von Konzepten mit eigenen Worten, zum Vergleich mit Informationen aus anderen Texten, zur Fokussierung unterschiedlicher Aspekte des Themas bzw. einzelner Aussagenkomplexe unter einen übergeordneten Gesichtspunkt, zur Neu-Verknüpfung mit Gegebenheiten, die im Text nicht erwähnt werden, aber mit ihm in Zusammenhang gebracht werden können (Portmann-Tselikas 2006: 276).

Um möglichen Verständnisschwierigkeiten vorzubeugen, müssen darüber hinaus bestimmte Textsortenkonventionen eingehalten werden. Weidacher fasst dies unter dem Begriff Textmusterkompetenz zusammen. Diese Kompetenz ist neben der Kommunikationskompetenz eng an die Textualisierungskompetenz gekoppelt. Das bedeutet, dass der Textproduzent seine Formulierungen nicht nur an den Adressaten, sondern auch stilistisch an die jeweiligen Textsortennormen anpassen muss (vgl. ebd. 48f.). Erfolgt eine solche Anpassung nicht, kann dies das Verständnis erschweren (vgl. Göpferich 2008: 304). Da bestimmte Textsorten bestimmte stilistische Merkmale verlangen (vgl. Kapitel 2.1.2), folgt daraus, dass Kommunikations- und Textmusterkompetenz eng an Stilkompetenz gekoppelt sind. Stilkompetenz wiederum hängt mit der Sprachkompetenz zusammen. Weidacher knüpft hier an die Unterscheidung von Portmann-Tselikas an, der Sprach- und Sachkompetenz vom Begriff der Textkompetenz zwar definitorisch abgrenzt, sie aber dennoch als Teil der Textkompetenz betrachtet (vgl. Portmann-Tselikas 2005: 2). Sachkompetenz ist demnach die Fähigkeit, einen Text zu einem bestimmten Thema lesen oder schreiben zu können, während Sprachkompetenz sich auf grammatisches und lexikalisches Wissen bezieht, also die sprachliche Gestaltung von Texten betrifft (vg. Weidacher 2007: 40f.; 48f.).

⁵ Das mentale Modell nach Portmann-Tselikas ist dem mentalen Denotatsmodell, wie es Göpferich (2006) nennt, sehr ähnlich. Während Portmann-Tselikas zwischen drei verschiedenen Modellen unterscheidet, die sich gegenseitig ergänzen, umfasst Göpferichs mentales Denotatsmodell alle drei Modelle von Portmann-Tselikas. In Kapitel 3.2 wird das mentale Denotatsmodell im Rahmen des Karlsruher Verständlichkeitskonzepts (KVK) näher beschrieben.

Als Teil der erweiterten Textkompetenz ist weiterhin die Medienkompetenz zu nennen. Diese muss nach Weidacher parallel zur Textkompetenz vorhanden sein. Es handelt sich um die generelle Fähigkeit, lesen und schreiben zu können (vgl. Weidacher 2007: 40). Medienkompetenz, auch wenn sie als wesentlicher Teil von Textkompetenz zu betrachten ist, wird für die vorliegende Arbeit als selbstverständlich angesehen und daher ausgeklammert.

Zuletzt ist noch die metatextuelle Kompetenz zu nennen. Diese wird nach Weidacher benötigt, „um über Texte kommunizieren zu können, wobei ein Ziel dieser Kommunikation die bessere Verarbeitung eines Textes ist“ (Weidacher 2007: 50). Besonders an dieser Kompetenz ist, dass ein Produzent bis zu einem gewissen Grad auch ohne sie auskommen kann, was auf die anderen Teilkompetenzen nicht zutrifft (vgl. Weidacher 2007: 50).

Alle genannten Teilkompetenzen von Textkompetenz – Textualisierungs-, Kommunikations-, Textmuster-, Stil-, Sprach-, Sachkompetenz sowie metatextuelle Kompetenz – lassen sich am fertigen Textprodukt ablesen. Daher soll die folgende Definition als Grundlage dieser Arbeit dienen:

Textkompetenz ist die Fähigkeit, kohärente Texte adressatenorientiert in einen Gesamtkontext einzubetten, Textsortenkonventionen und stilistische Vorgaben einzuhalten und dadurch ein für einen Rezipienten mentales Modell eines Textes mit Hilfe metatextueller Elemente verständlich aufzubereiten. Dazu sind Fähigkeiten, die die korrekte Anwendung von lexikalischen und grammatischen Mitteln sowie Sachkompetenz umfassen, notwendig.

2.2.2 Wissenschaftliche Textkompetenz

Schreiben als zentrales Medium der wissenschaftlichen Kommunikation verlangt von den Teilnehmern ein hohes Maß an Textkompetenz, genauer gesagt an wissenschaftlicher Textkompetenz. Aus welchen Teilkompetenzen sich wissenschaftliche Textkompetenz zusammensetzt, soll auf Grundlage der im vorangegangenen Kapitel erarbeiteten Definition von Textkompetenz erarbeitet werden. Die zu erarbeitende Definition von wissenschaftlicher Textkompetenz ist grundlegend für die folgenden Teilkapitel, die sich auf die wissenschaftliche Textkompetenz von Studierenden beziehen, sowie für die Analyse, in welcher die wissenschaftliche Textkompetenz von Bachelor-Studierenden untersucht wird.

Ein notwendiger Bestandteil von wissenschaftlicher Textkompetenz ist nach Kruse (2003: 100) die Lesekompetenz. Diese ist notwendig, da man besonders beim Schreiben wissenschaftlicher Texte auf die (bereits verschriftlichen) Erkenntnisse anderer Autoren angewiesen ist. „Das Lesen wird dadurch wesentlich geprägt, dass es dem Schreiben zuarbeitet“ (ebd.). Das bedeutet, dass ein wissenschaftlicher Text nur dann entstehen kann, wenn zuvor gelesen und das Gelesene entsprechend verstanden wurde. Bloßes Verstehen reicht jedoch in der Wissenschaftskommunikation nicht aus, da es auch notwendig ist, das Gelesene kritisch zu hinterfragen, denn nur aus kritischem Hinterfragen können neue Erkenntnisse entstehen (vgl. Steinhoff 2007: 125).

Charakteristisch für wissenschaftliche Texte ist neben der Erkenntnisgewinnung die „diskursive Vernetzung des Wissens“ (Kruse 2003: 104). Oder anders gesagt: die Intertextualität. Dies trifft insbesondere auf wissenschaftliche Texte zu, für die Intertextualität spezifisch ist (vgl. Steinhoff 2007: 122). Die wissenschaftliche Intertextualität kann als ‚explizite Intertextualität‘ bezeichnet werden. „Dies steht mit der Forderung nach intersubjektiver Nachprüfbarkeit in Zusammenhang. Produzenten wissenschaftlicher Texte müssen gewährleisten, dass ihre Bezüge zu fremden Texten vom Leser *überprüft* werden können“ (Steinhoff 2007: 123; Hervorhebung i.O.). Die Fähigkeit, in einem wissenschaftlichen Text entsprechende Intertextualität herzustellen, kann als Intertextualisierungskompetenz bezeichnet werden. Eine hohe Intertextualisierungskompetenz kann nur durch hohe Lesekompetenz entstehen und zeichnet sich zudem durch hohe Sachkompetenz aus.

Eine weitere Teilkompetenz wissenschaftlicher Textkompetenz ist nach Feilke/Steinhoff (2003: 115) die Ausdruckskompetenz. Ausdruckskompetenz ist „die Kompetenz zum Gebrauch einer fachgebundenen, aber auch fachübergreifenden Sprache.“ Die Art, sich auszudrücken weist auf die wissenschaftssprachliche Kompetenz des Schreibers hin. In der Ausdruckskompetenz manifestiert sich die Fähigkeit, mit fachspezifischen Themen und Begriffen sowie mit textlichen, sprachlichen und kognitiven Prozeduren umzugehen (vgl. Feilke/Steinhoff 2003: 115).

Auf der Ausdruckskompetenz baut die Kontextualisierungskompetenz auf, also die Fähigkeit, den eigenen Text wissenschaftlich zu kontextualisieren und in Bezug zu setzen (vgl. Feilke/Steinhoff 2003: 117). Nach Feilke/Steinhoff hängt die Fähigkeit, einen Text zu kontextualisieren, weniger von der inhaltlichen Substanz der Texte ab, sondern vielmehr von der Ausdruckstypik (Feilke/Steinhoff 2003: 117). Einen ähnlichen Ansatz hat

Weidacher (2007), der die Kontextualisierungskompetenz als einen Teilbereich der Textualisierungskompetenz verortet, also der Textkompetenz im engeren Sinne. Kontextualisierungskompetenz bezieht sich in diesem Fall auf das mentale Modell, welches an andere Wissensbestände angebunden wird (vgl. Weidacher 2007: 44). Im Gegensatz zu Feilke/Steinhoff schließt Weidacher demnach die inhaltliche Ebene in die Kontextualisierungskompetenz ein. Wissen kontextualisieren zu können, erfordert also neben entsprechenden sprachlichen Fähigkeiten auch inhaltliches Wissen sowie einen Überblick über die Forschungslandschaft. Anknüpfend an die bereits erarbeitete Definition von Textkompetenz und die dazugehörigen Teilkompetenzen kann die Kontextualisierungskompetenz also nicht nur in der Textualitäts-, sondern auch in der Sprachkompetenz, die lexikalische und grammatische Fähigkeiten einschließt, verortet werden. Die Sprachkompetenz schließt darüber hinaus die Ausdruckskompetenz ein. Bloße lexikalische und grammatische Kenntnisse sind für wissenschaftliche Texte nicht ausreichend. Wesentlich ist, dass eine fachgebundene Sprache, Fachwortschatz und Fachbegriffe beherrscht werden.

Zur Sprachkompetenz gehört, wie in Weidachers Modell auch, die Stilkompetenz. Diese schließt die Beherrschung des wissenschaftlichen Stils, wie er für wissenschaftliche Texte charakteristisch ist, ein. Dieser soll u.a. objektiv, neutral und widerspruchsfrei sein. Darüber hinaus zählen weitere Charakteristika des wissenschaftlichen Stils wie Nominalphrasen, Infinitiv- und Passivkonstruktionen dazu. Diese Merkmale sind syntaktischer Natur und damit ein Teil der Sprachkompetenz, sie bestimmen jedoch wesentlich den wissenschaftlichen Stil und sind demnach hauptsächlich der Stilkompetenz zuzuordnen.

Die Stilkompetenz hängt eng mit der Textmusterkompetenz zusammen, denn jede Textsorte verlangt ihren eigenen Stil. Dies gilt in besonderem Maße für wissenschaftliche Texte. Textmuster- und Stilkompetenz sind wesentliche Aspekte der Kommunikationskompetenz. Wissenschaftliche Kommunikation kann nur funktionieren, wenn Textsortenkonventionen und Stilvorgaben bekannt sind, beherrscht und umgesetzt werden können und der Schreiber in der Lage ist, das mentale Modell adressatengerecht und kohärent mit metatextuellen Mitteln zu beschreiben und zu vermitteln. Dazu ist nicht nur Kommunikationskompetenz notwendig, sondern auch ein hohes Maß an Sachkompetenz.

Zuletzt und weitgehend abgekoppelt von den zuvor genannten Teilkompetenzen ist noch die Argumentationskompetenz zu nennen. Wissenschaftliche Texte sind argumentativer Natur, begründete Argumente sind ein wesentlicher und unverzichtbarer Bestandteil. Um eine schlüssige Argumentation aufbauen zu können, wird neben Sachkompetenz eine ausgeprägte Argumentationskompetenz benötigt.

Wissenschaftliche Textkompetenz baut in wesentlichen Teilen auf der allgemeinen Textkompetenz auf, jedoch sind die Teilkompetenzen der allgemeinen Textkompetenz nicht umfassend genug, um alle Bestandteile der wissenschaftlichen Textkompetenz zu erfassen. Auf Grundlage von Weidachers Modell wurde daher ein erweitertes Modell zur Darstellung von wissenschaftlicher Textkompetenz entwickelt, wie es als Grundlage für die weiteren Kapitel sowie die Analyse dienen soll.

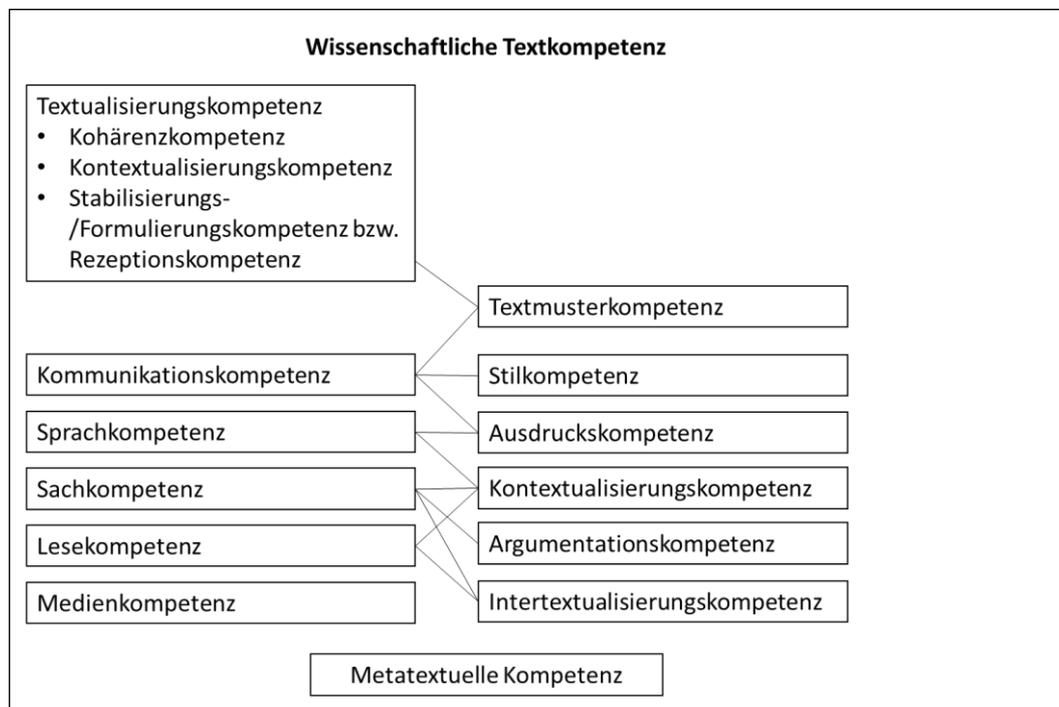


Abbildung 2: Wissenschaftliche Textkompetenz (eigene Darstellung in Anlehnung an Weidacher 2007: 49)

Wie das Modell zeigt, sind die hinzugefügten Teilkompetenzen – bis auf die Lesekompetenz – jeweils Aspekte der von Weidacher vorgeschlagenen Teilkompetenzen. Zudem können die Teilkompetenzen nicht gesondert voneinander gesehen werden, da sie in enger Interdependenz zueinander stehen. Zusammengefasst ergibt sich folgende Definition, wie sie als Grundlage dieser Arbeit dienen soll:

Wissenschaftliche Textkompetenz ist nicht nur die Fähigkeit, kohärente Texte adressatenorientiert und verständlich zu verfassen. Es ist die Fähigkeit, die wissenschaftlichen Textsortenkonventionen und deren stilistischen Merkmale zu beherrschen und umzusetzen, mentale Modelle zu kontextualisieren, zu vernetzen, argumentativ aufzubereiten und so Erkenntnisse an die wissenschaftliche Gemeinschaft zu kommunizieren. Wissenschaftliche Textkompetenz zeichnet sich durch eine hohe Lese- und daraus folgend Sachkompetenz aus, ohne welche wissenschaftliche Kommunikation nicht möglich wäre.

2.3 Wissenschaftliche Textkompetenz von Studierenden

Das Schreiben von wissenschaftlichen Texten ist aus vielen Studiengängen nicht wegzudenken. Besonders in den geisteswissenschaftlichen Fächern werden Studierende schon früh mit Textsorten wie der Seminararbeit, dem Referat, dem Essay und später auch mit der Abschlussarbeit konfrontiert (vgl. Stezano Cotelo 2011: 92; Portmann-Tselikas 2006: 269). Es handelt sich hier um Varianten der Textsorte wissenschaftlicher Aufsatz. Diese Textmuster sind stark an das professionelle wissenschaftliche Schreiben angelehnt und müssen den Erwartungen an einen guten, professionellen Text gerecht werden – während des gesamten Studiums. „Professionelles Schreiben ist hier nicht etwas, das am Ende der Ausbildung erreicht wird, sondern ist selbst Medium des Lernens – und ein wichtiger Faktor in der Lehre“ (Portmann-Tselikas 2006: 269). Inwiefern Studierende diesen Anforderungen gerecht werden können, wird in den folgenden Kapiteln dargestellt. Konkret geht es darum, welche Voraussetzungen zum wissenschaftlichen Schreiben Studienanfänger aus der Schule mitbringen, welchen Anforderungen sich Studierende beim Schreiben wissenschaftlicher Texte stellen müssen und wie sich die wissenschaftliche Textkompetenz von Studierenden an der Universität entwickeln kann.

2.3.1 Voraussetzungen aus der Schule

Lange Zeit ging man davon aus, dass SchülerInnen mit dem Abschluss der gymnasialen Oberstufe ausreichend auf die Schreibaufgaben im Studium vorbereitet seien. Dass dies in der Regel nicht oder nur eingeschränkt der Fall ist, darüber ist man sich in der Forschung weitgehend einig⁶. Verschiedene Studien haben zudem gezeigt, dass es große

⁶ vgl. z.B. Furchner et al. 2003, Ludwig 2003, Beste 2003, Steets 2003, Kruse/Jakobs 2003, Feilke 2003, Steinhoff 2003, Hoppe 2003, Ehlich/Steets 2003, Kruse 2003, Dittmann et al. 2003

Unterschiede gibt zwischen der Vorstellung, dass die Schule ausreichend auf die universitären Schreibanforderungen vorbereitet, und den Erwartungen, die die Universität in dieser Hinsicht an die Studierenden stellt (vgl. Ehlich/Steets 2003: 1). Tatsächlich wird die mangelnde Sprach- und Schreibkompetenz⁷ von StudienanfängerInnen an den Universitäten häufig beklagt, und dennoch gibt es kaum curriculare Vorgaben für die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz an den Hochschulen (vgl. Kruse 2003: 95f.)⁸. Der Grund dafür ist, dass die Hochschulen die Entwicklung und Vermittlung von wissenschaftlicher Textkompetenz nicht als ihre Aufgabe ansehen, sondern diese Verantwortung der Schule zuschreiben (vgl. ebd.). An dieser Ansicht üben Dittmann et al. (2003) Kritik:

Wir gehen davon aus, dass die spezifischen Fertigkeiten, die zum akademischen Schreiben befähigen, bei den StudienanfängerInnen nicht vorhanden sein *können* (eigene Hervorhebung, N.B.). Von der Schule sollten sie die schriftsprachliche Basiskompetenz und die Fähigkeit zum logischen Argumentieren mitbringen; bestimmte Textsorten, die auch beim akademischen Schreiben eine zentrale Rolle spielen, wie das Exzerpt und das Protokoll, können bereits im Schulunterricht geübt werden (was auch teilweise geschieht). Doch ansonsten ist das akademische Schreiben eine Tätigkeit *sui generis* (Dittmann et al. 2003: 163; Hervorhebung i.O.).

Dieser Kritik entsprechen auch die Ansätze von Furchner et al. (2003) und Steinhoff (2007). Furchner et al. stellen ebenfalls fest, dass StudienanfängerInnen nicht ausreichend auf das Schreiben wissenschaftlicher Texte vorbereitet werden könnten, da

⁷ Nicht nur Kruse oder Ehlich/Steets sprechen in diesem Zusammenhang von „Schreibkompetenz“ oder „Schreibfähigkeiten“. In der Erforschung der Schreibkompetenz von SchülerInnen und Studierenden ist m.E. vor allem von der prozessorientierten Schreibkompetenz die Rede und weniger vom fertigen Textprodukt. Dieses wird zwar auch untersucht, aber vor allem im Hinblick auf dessen Entstehung. Wie verschiedene Studien aufgezeigt haben (z.B. Bachmann-Stein/Stein 2009, Dittmann et al. 2003), ist die Beherrschung des Schreibprozesses ein wesentlicher Bestandteil von Textkompetenz, und Textkompetenz ist ohne Schreibkompetenz auch nicht zu erreichen. Schreibkompetenz ist jedoch nicht und kann auch nicht expliziter Gegenstand dieser Arbeit sein, da Schreibkompetenz nicht am fertigen Textprodukt ablesbar ist.

⁸ Dass die Vermittlung von wissenschaftlicher Textkompetenz sehr wohl in das Curriculum eingebunden wird, zeigt beispielhaft das Maschinenbau-Modul „Ingenieurinnen und Ingenieure in der Gesellschaft“ an der Technischen Universität Darmstadt, welches seit einigen Jahren (anfangs unter dem Namen „Philosophie für Maschinenbauer“) besteht. Gestaltet wird dieses Modul durch die Kooperation des Fachbereichs Maschinenbau mit dem SchreibCenter der TU Darmstadt. Die Veranstaltung besteht aus einer Ringvorlesung und dazugehörigem Tutorium und wird für B.Sc.-Studierende des Maschinenbaus, die kurz vor ihrer Bachelorarbeit stehen, verpflichtend angeboten. Während es in der Vorlesung um für Ingenieure gesellschaftlich relevante Themen geht, werden in den Tutorien die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens durch Peer-TutorInnen vermittelt (http://www.owl.tu-darmstadt.de/wissenschaftliches_schreiben_fuer_maschinenbau_studierende/ingenieurinnen_und_ingenieure_in_der_gesellschaft/ingenieurinnen_und_ingenieure_in_der_gesellschaft.de.jsp; zuletzt abgerufen am 08.03.16).

das Verfassen von Studienarbeiten Fertigkeiten verlange, die im schulischen Kontext nicht relevant seien (vgl. Furchner et al. 2003: 62). Dieser Ansatz impliziert, dass in der Schule im Hinblick auf das wissenschaftliche Schreiben keine Vorbereitung geleistet würde. Anders sieht das Steinhoff. Er geht davon aus, dass sehr wohl wissenschaftspropädeutische Arbeit in der Oberstufe geleistet und dadurch eine bestimmte Grundlage geschaffen würde, und dass StudienanfängerInnen entsprechend bestimmte kognitive, kommunikative und schriftsprachliche Fähigkeiten mitbrächten. Dennoch müssten sie das typische wissenschaftssprachliche Inventar aber erst noch kennen und anwenden lernen (vgl. Steinhoff 2007: 2).

Was kann die Schule im Hinblick auf die Entwicklung von Schreib- und Textkompetenz also tatsächlich leisten? Ludwig (2003) setzt bei seinen Überlegungen in den 1970er Jahren an. Er kritisiert, dass es seit der Oberstufenreformation Anfang der siebziger Jahre in der Sekundarstufe II keinen systematischen Schreibunterricht mehr gebe, obwohl eine Schreibförderung gerade in Vorbereitung auf das Abitur und anschließend Studium dringend notwendig sei, da die Anforderungen des akademischen Schreibens weit über das hinaus gingen, was in der Mittelstufe erreicht würde (vgl. Ludwig 2003: 246f.). Dazu kommt, dass die wissenschaftspropädeutische Arbeit als Vorbereitung auf das universitäre Schreiben fast ausschließlich den DeutschlehrerInnen zugeschoben wird (vgl. Beste 2003: 273). Dabei fällt jedoch auf, dass entweder die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben im Deutschunterricht gar keine Rolle spielt (vgl. Ludwig 2003: 247), und wenn doch, dass DeutschlehrerInnen diese verantwortungsvolle Aufgabe oft nur sehr eingeschränkt wahrnehmen können, bspw. aufgrund reduzierter Stunden oder der zunehmenden Anzahl an bildungsfernen Elternhäusern (vgl. Hoppe 2003: 253). Dabei ist es nicht so, dass es an allgemeinen Vorgaben fehlen würde. So beeinflussen die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) im Fach Deutsch nicht nur die Aufgabenstellungen für Hausaufgaben oder Klausuren, sie geben auch vor, welche Kernkompetenzen im Deutschunterricht im erster Linie zu vermitteln seien: „das Verstehen von Texten sowie die schriftliche und mündliche Verständigung darüber“ (Beste 2003: 273). Es wäre zu erwarten, dass Schülerinnen und Schüler mit Erreichen des Abiturs

über Fähigkeiten verfügten, ein genaues Textverständnis – sei es interpretierend oder sei es in Form einer argumentierenden Reaktion – lesend und schreibend zu entwickeln, Wissensbestände, die für das Verstehen von Texten relevant sind, lesend und schreibend aufzuarbeiten sowie Texte in Form und Inhalt bewerten und allgemein

auf unterschiedliche kommunikative Zwecke bezogen adäquat formulieren zu können (Beste 2003: 278).

Diese Erwartungshaltung scheitert jedoch häufig an der geringen Schreibmotivation von SchülerInnen. Um diesem Problem zu begegnen, gehen viele DeutschlehrerInnen den Umweg über kreative Schreibtechniken. „Wenn Schülerinnen und Schüler eine Fortsetzung eines Textes schreiben, die Perspektive verändern oder Lücken ausfüllen ‚dürfen‘, gehen sie meist motiviert an die Arbeit“ (Hoppe 2003: 253). Dadurch kann zwar die Schreibmotivation erhöht werden, gleichzeitig erfolgt aber auch eine Entfernung von den Formen des Schreibens, die für deskriptive und analytische Texte, wie sie an der Universität üblich sind, grundlegend sind (vgl. ebd). Aufgaben zum kreativen Schreiben dienen nicht der Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben, obwohl sie natürlich eine Möglichkeit sind, überhaupt Schreibfähigkeiten zu fördern und auszubilden (vgl. ebd.: 255).

Es stellt sich also die Frage, inwiefern die Schule tatsächlich auf die Universität vorbereitet. Beste versucht diese Frage zu beantworten:

Grundsätzlich werden sprachliche Handlungen geübt, die für das Schreiben an der Hochschule relevant sind. Zu diesen zählen v.a. das Analysieren und Interpretieren sowie das Argumentieren. Allerdings werden häufig enge Vorgaben gesetzt, und die metakognitive Reflexion, die die einzelnen sprachlichen Handlungen in ihrer Zweckgebundenheit und in ihrer Übertragbarkeit auf komplexere Aufgaben thematisierte, wird vernachlässigt (Beste 2003: 280).

Um das Defizit an wissenschaftspropädeutischer Arbeit in der Oberstufe auszugleichen, schlägt Beste daher vor, die Facharbeit stärker in das Curriculum einzubinden (vgl. Beste 2003: 282; dazu auch Steets 2003). Bis 2003 war die Facharbeit nur in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Bayern obligatorisch, in einigen Bundesländern fakultativ (vgl. Steets 2003: 60, Beste 2003: 282). Mittlerweile wurde auch in Rheinland-Pfalz⁹ und Thüringen¹⁰ die Facharbeit in der Oberstufe verpflichtend eingeführt. Dass das Schreiben einer Facharbeit in der Oberstufe sinnvoll ist, zeigt Steets, indem sie auf Umfragen unter Studierenden verweist, die zeigen, dass Studierende, die in ihrer Schulzeit bereits eine Facharbeit geschrieben haben, sich besser auf die universitären Schreibaufgaben vorbereitet fühlen als Studierende, die keine Facharbeit geschrieben und das erste Mal

⁹ http://gymnasium.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/gymnasium.bildung-rp.de/service/veroef/handreicherung/3_Facharbeit_und_BLL.pdf (zuletzt abgerufen am 03.06.2016).

¹⁰ <http://apps.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload967.pdf> (zuletzt abgerufen am 03.06.2016).

vor einer solchen Aufgabe stehen (vgl. Steets 2003: 58). Auch wenn die Facharbeit nicht dazu gedacht ist, ein Thema wissenschaftlich zu erarbeiten, so kann sie doch Gelegenheit dazu geben, an einem konkreten Beispiel zu lernen, „was eine wissenschaftliche Arbeit ist und wie man sie schreibt“ (Steets 2003: 60). Darüber hinaus kann durch die Facharbeit Schreibkompetenz in solchen Bereichen gefördert werden, „die von Studierenden im Rückblick auf die Schule als zu schwach vertreten kritisiert werden“ (Beste 2003: 281). Probleme, die Studierende nennen, sind etwa das konzeptionelle und selbstorganisierte Arbeiten, Themensuche, Formulierung einer Fragestellung, der Umgang mit der Fachliteratur von der Recherche bis zur Auswertung, Textstrukturierung oder auch die korrekte Verwendung der Wissenschaftssprache (vgl. Beste 2003: 281). Im Idealfall kann mit dem Verfassen einer Facharbeit in der Schule solchen Problemen entgegengewirkt werden, da dadurch besonders die Fähigkeiten geschult werden, die für ein erfolgreiches Studium notwendig sind (Beste 2003: 281; Spinner 2001: 154).

Die Förderung von Schreibkompetenzen im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens kann jedoch nur dann erfolgen, wenn SchülerInnen ausreichend auf das Schreiben der Facharbeit vorbereitet werden. Dass dies häufig nicht der Fall ist, zeigt Steets anhand einer Analyse von Facharbeiten auf: Zum einen verzichten SchülerInnen häufig auf ein einleitendes Kapitel, was Steets auf den Umstand zurückführt, dass SchülerInnen vermutlich implizit davon ausgingen, dass sich Gegenstand und Ziel der Arbeit von selbst verstehen und dem Leser, sprich dem Lehrer, bekannt sind. Darüber hinaus falle es SchülerInnen schwer, den Gegenstand ihrer Untersuchung zu fokussieren, da ihnen unklar sei, in welchem Wissenskontext ihr Thema angesiedelt sei (Steets 2003: 65f.).

Es zeigt sich, dass AbiturientInnen häufig nicht ausreichend auf die wissenschaftlichen Schreibaufgaben im Studium vorbereitet sind, obwohl dies nicht verallgemeinert werden kann¹¹. Um jedoch eine flächendeckende Qualifizierung zu erreichen, müsste der (didaktische) Kontakt zwischen Schulen und Universitäten verstärkt werden. Die Facharbeit bietet die entsprechende Möglichkeit:

¹¹ So weist das Schulministerium NRW darauf hin, dass jede Schule einzeln die genauen Modalitäten einer Facharbeit zu regeln habe, wodurch jedoch kaum eine landesweite, geschweige denn bundesweite, einheitliche Vorbereitung der AbiturientInnen auf das Schreiben im Studium erfolgen kann (vgl. <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Gymnasium/Sek-2/FAQ-Oberstufe/FAQ14/index.html>; zuletzt abgerufen am 10.03.16).

Einerseits könnte sich die Schule an den Erkenntnissen und Erfahrungen der akademischen Schreibberatung orientieren; andererseits könnten die Hochschuldisziplinen schulische Facharbeiten zur Kenntnis nehmen und Rückmeldung geben. Ein verstärkter Kontakt zwischen Gymnasial- und Hochschullehrern wäre auf jeden Fall produktiv für schreibdidaktische Impulse auf beiden Seiten (Steets 2003: 69).

Entsprechend darf nicht angenommen werden, dass StudienanfängerInnen ohne Weiteres in der Lage sind, wissenschaftlich zu schreiben (vgl. Kruse/Jakobs 2003: 23). Gleichzeitig wäre es aber auch falsch, StudienanfängerInnen völlige Inkompetenz im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens zuzuschreiben, wenn diese doch zumindest ansatzweise in der Schule in Form wissenschaftspropädeutischen Arbeitens angeeignet wird, sei es durch die EPA oder die Facharbeit.

Welchen Anforderungen Studierende beim Schreiben wissenschaftlicher Texte an der Universität gerecht werden müssen und welche Rolle die schulischen Voraussetzungen dabei spielen, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

2.3.2 Anforderungen an Studierende beim Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten

Wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt werden konnte, werden angehende Studierende in der Schule häufig nur unzureichend auf die wissenschaftlichen Schreibanforderungen vorbereitet, trotz curricularer Vorgaben (z.B. EPA). In vielen Fällen kann das Verfassen einer Facharbeit in der 12. Klasse den Start in der Universität etwas vereinfachen, dennoch ist den meisten StudienanfängerInnen in der Regel nicht klar, was im Rahmen einer wissenschaftlichen Hausarbeit von ihnen verlangt wird (vgl. Ruhmann 1997: 131). Die Unsicherheit der Studierenden wird ergänzt durch die Hochschullehrenden, die einer Umfrage zufolge ebenfalls Unsicherheiten zeigen bei der Beantwortung der Frage, welchen Ansprüchen eine studentische Hausarbeit zu genügen hat (vgl. Jakobs 2003: 173). Und obwohl nach Jakobs' Erkenntnis diese Frage sehr unterschiedlich beantwortet wird, scheint man sich doch in einer Hinsicht weitgehend einig zu sein: Eine studentische Hausarbeit als Form des professionellen wissenschaftlichen Textes soll sich an diesen anlehnen und die entsprechenden Kriterien (vgl. dazu Kapitel 2.1.3) so gut wie möglich erfüllen (vgl. Jakobs 2003: 171; Stezano Coteló 2011: 93; Portmann-Tselikas 2006: 269).

Obwohl von Studierenden hinsichtlich der schulischen Vorbereitung kaum verlangt werden kann, von Anfang an professionelle wissenschaftliche Texte zu verfassen, so scheint dies doch die gängige Erwartungshaltung zu sein. Oder anders gesagt: Von Studierenden scheint erwartet zu werden, dass sie mit dem Abitur eine voll ausgebildete

wissenschaftliche Textkompetenz mitbringen (vgl. dazu Kapitel 2.2.2; auch Dittmann et al. 2003: 157-159). Diese Erwartungshaltung äußert sich schon allein in der nicht vorhandenen curricularen Einbindung des wissenschaftlichen Schreibens an den Universitäten. Die meisten Wissenschaftler sind laut Graefen der Überzeugung, „dass das wissenschaftliche Schreiben nicht eigens gelehrt werden muss, sondern dass diese Fähigkeiten sich durch den aktiven Umgang mit Wissenschaft [...] nebenbei und wie von selbst einstellen“ (vgl. z.B. Graefen 2009: 277). Diese Erwartungshaltung scheint sich auch auf der Nähe der studentischen Hausarbeit zum wissenschaftlichen Artikel zu begründen. Studierende müssen also komplexen Anforderungen beim Schreiben einer Hausarbeit gerecht werden:

- Festlegung und Eingrenzung einer wissenschaftlichen Fragestellung, Einordnung in größere Zusammenhänge,
- angemessene Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur in Verbindung mit Form, Funktion und Menge von Zitaten und Textverweisen usw.,
- Struktur und Gliederung/Textorganisation und textsortenorganisatorische Aufgaben,
- Adressatenorientierung und Aufmerksamkeitssteuerung (Rezeptionshilfen), Sprecherrolle und Sprachduktus,
- Berücksichtigung der textmusterspezifischen Vorgaben und der konstitutiven Teiltexthe,
- Rekurs auf typische wissenschaftliche Darstellungsmuster (Beschreiben, Referieren, Erörtern, Argumentieren, Erklären),
- angemessener Umgang mit der Fachsprache, Verwendung von Termini usw.
- und Rekurs auf wissenschaftliche Methoden und Einhaltung entsprechender Arbeitsschritte (Bachmann-Stein/Stein 2009: 248).

Doch es sind nicht nur die formalen Vorgaben, an die sich Studierende halten müssen, sie müssen darüber hinaus auch sprachliche Herausforderungen meistern. Dabei geht es nicht nur um grammatikalische oder orthographische Richtigkeit, sondern vor allem um Eigenschaften der Wissenschaftssprache selbst. Wissenschaftssprache ist an die jeweilige Disziplin gebunden, denn die wissenschaftssprachlichen Merkmale variieren von Fachgebiet zu Fachgebiet. Selbst von StudienanfängerInnen, die zum Zeitpunkt der ersten wissenschaftlichen Hausarbeit in der Regel noch nicht länger als ein oder zwei Semester studieren, und somit die sprachlichen Eigenschaften ihres Faches noch nicht verinnerlicht haben, wird erwartet, dass ihre Texte in korrektem Wissenschaftsdeutsch verfasst sind. So wird verlangt,

- dass sie in Hochdeutsch und Schriftsprache verfasst sind; dass sie keine Fehler in Bezug auf Orthographie und Grammatik, Interpunktion, Trennung, Groß- und Kleinschreibung enthalten,
- dass sie die stilistischen und rhetorischen Eigenschaften der (allgemeinen) Wissenschaftssprache erfüllen,
- dass die fachspezifischen und fachsprachenspezifischen Besonderheiten des jeweiligen Fachs getroffen sind (Kruse 2003: 98).

Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, müssen Studierende ein hohes Maß an Textkompetenz mitbringen. Es sollte jedoch deutlich geworden sein, dass gerade zu Beginn eines Studiums von Studierenden nicht erwartet werden kann, dass sie alle nötigen Kompetenzen besitzen oder diese voll ausgebildet sind. Im Gegenteil, in der Forschung ist man sich auch einig, dass die Entwicklung studentischer Textkompetenz schrittweise erfolgt. Wie diese Entwicklung geschieht, wird im folgenden Kapitel untersucht.

2.3.3 Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden an der Universität

Erst mit Beginn des Studiums kann die eigentliche Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz beginnen. Wie diese Entwicklung erfolgen kann, hat Steinhoff (2003, 2007; Feilke/Steinhoff 2003) untersucht. Demnach ist Lesekompetenz eine wichtige Voraussetzung zum Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz (Feilke/Steinhoff 2003: 118; vgl. auch Messing 1998, Kruse 2003, Fix 2006 und Dittmann et al. 2003), da sich Studierende der Wissenschaftssprache zunächst lesend nähern:

Er lernt den wissenschaftssprachlichen Habitus als die Art und Weise kennen, wie sich Wissenschaftler in ihren Texten ausdrücken. Diese Art zu schreiben ist Teil eines für ihn zu Beginn fremden Sozialisationssystems, in dem die eigene alltagssprachliche Äußerung nicht angemessen ist. Die Aufgabe des Studierenden besteht darin, die Fremdheit nach und nach durch die Aneignung einer wissenschaftssprachlichen Kompetenz zu überwinden (Feilke/Steinhoff 2003: 118f.)

Durch das Lesen wissenschaftlicher Texte eignen sich Studierende nicht nur eine grobe Vorstellung davon an, wie man wissenschaftlich schreibt, sondern sie lernen auch formale Merkmale kennen, wie z.B. den Gebrauch von Zitaten oder Fachbegriffen (Steinhoff 2003: 39). Wie sich wissenschaftliche Kompetenz bei Studierenden entwickelt, hat Steinhoff in einer Untersuchung von 400 Hausarbeiten von 90 Studierenden aus sechs geisteswissenschaftlichen Fächern herausgearbeitet (vgl. Feilke/Steinhoff 2003, Steinhoff 2003, 2007). Die Analyse des Korpus zeigt, dass Studierende mit der Aneignung des wissenschaftlichen Habitus sehr unterschiedlich umgehen:

- Sie präferieren die ihnen konnotativ vertraute Sphäre der Alltagssprache und verlassen sich auf die Wirksamkeit alltagssprachlich bewährter Mittel.
- Sie reflektieren zwar die Notwendigkeit, den fremden Habitus zu übernehmen, üben sich aber in expliziter Rollendistanz.
- Sie übernehmen imitativ den fremden Habitus, ohne die funktionale Angemessenheit kontrollieren zu können. (Feilke/Steinhoff 2003: 118f.)

Feilke/Steinhoff (2003) bewerten die Taktik der Nachahmung jedoch als positiv, da die Analyse der Arbeiten ebenfalls zeigt, dass ihre wissenschaftliche Kompetenz dadurch nachweislich steigt: „Studierende machen sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben vertraut, indem sie Experten nachahmen“ (ebd.: 120f.) Aus den Analyseergebnissen entwickeln Feilke/Steinhoff die Annahme, dass sich die wissenschaftliche Kompetenz von Studierenden in vier Schritten entwickelt: Zunächst nutzen Studienanfänger die ihnen bekannte Alltagssprache, um den neuen, fremden Anforderungen der Wissenschaftssprache mit vertrauten Mustern zu begegnen. Im zweiten Schritt beginnen die Studierenden, die alltagssprachlichen Formen sukzessive durch wissenschaftliche Formen zu ersetzen. Der dritte Schritt der Entwicklung besteht vor allem darin, das Bewusstsein für die Spezifik der Wissenschaftssprache zu entwickeln und das Ausdrucksspektrum zu erweitern und auszubauen. Im vierten und letzten Schritt sind Studierende dann in der Lage, „die domänentypischen Ausdrücke und Konstruktionsmuster kontextuell passend einzusetzen.“ (Feilke/Steinhoff 2003: 121-125).

Neben dem Lesen wissenschaftlicher Texte ist das Schreiben selbst ebenfalls wichtig, um sich den wissenschaftlichen Habitus anzueignen:

Die Hausarbeit ist eine Übungsform wissenschaftlichen Schreibens und am Modell des wissenschaftlichen Artikels orientiert. Man erhofft sich von den Studenten im Optimalfall eine argumentative Abhandlung zu einem sachlich komplexen, wissenschaftlich relevanten Thema, die bestimmte formale Merkmale aufweist, die relevanten Begrifflichkeiten des Gegenstandsbereichs beinhaltet, den Konventionen der Wissenschaftssprache gerecht wird und am Stand der Forschung orientiert ist. Natürlich handelt es sich dabei um einen Prototyp einer Hausarbeit und zudem um ein Idealbild, dem normalerweise eher in späteren Semestern entsprochen wird und das daher Abweichungen erlaubt, insbesondere zu Beginn des Studienverlaufs (Steinhoff 2003: 39)

Studierende sind beim Schreiben einer Hausarbeit jedes Mal aufs Neue darauf angewiesen, ihre bis dahin gemachten Erfahrungen mit Schreiben zu restrukturieren und um neue Strategien zu ergänzen (Steinhoff 2003: 40). Steinhoff vermutet in seiner Untersuchung, dass der Erwerbsprozess in den Hausarbeiten Spuren hinterlässt.

„Anzunehmen ist, dass es den Studenten mit zunehmender Texterfahrung immer besser gelingt, ihre Arbeiten den Expertentexten sprachlich anzunähern“ (ebd.; vgl. auch Stezano Cotelo 2011: 93). Laut Jakobs (2003: 173) geht es im Studium nicht darum, Publikationen für die Fachwelt zu diskutieren, sondern zu lernen, „einen Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren und Sachverhalte auf fachlich vereinbarte Weise darzustellen.“ Daher plädiert sie dafür, das Schreiben im Studium nicht wissenschaftliches Schreiben zu nennen, sondern akademisches Schreiben (Jakobs 2003: 173). Diese Unterscheidung nehmen auch Dittmann et al. (2003: 157) in Anlehnung an Jakobs vor:

Studierende schreiben während des Studiums in der Regel (noch) nicht 'wissenschaftlich', sondern praktizieren 'akademisches Schreiben, das sich an den Normen wissenschaftlicher Textproduktion *orientiert*'. [...] Mit dem Abschluss des Studiums, schon in der Masterarbeit und vollends in der Dissertation, sollte dann aber das Niveau wissenschaftlicher Textproduktion erreicht sein.

Es zeigt sich also, dass der Erwerb von Textkompetenz ein fortdauernder Prozess ist, der aufgabenabhängig und bereichsspezifisch ist. Dies lässt sich nach Steinhoff (2007: 2) auch auf das wissenschaftliche Schreiben übertragen: Zwar sind Studierende schon aus der Schule ansatzweise mit wissenschaftlichen Texten vertraut, die Wissenschaftssprache in ihrer ganzen Bandbreite müssen sie jedoch im Studium kennen und anwenden lernen.

3. Korpus und Methode

Zur Bearbeitung der Fragestellung, inwiefern Studierende in der Lage sind, gute wissenschaftliche Texte zu schreiben, wurden fünf Bachelor-Arbeiten zur Analyse ausgewählt. In diesem Kapitel werden daher zunächst die Arbeiten anhand kurzer Zusammenfassungen vorgestellt. Anschließend wird im Kapitel 3.2 das Karlsruher Verständlichkeitskonzept von Göpferich (2006) beschrieben. Dabei handelt es sich um ein Textanalysemodell, welches als Basis für das in Kapitel 3.4 zu entwickelnde Analyseraster dient. Zuvor werden in Kapitel 3.3 die Modelle und Kriterien vorgestellt, welche das KVK erweitern und ergänzen.

3.1 Korpus

Für das zu analysierende Textkorpus wurden fünf Bachelorarbeiten aus der germanistischen Sprachwissenschaft ausgewählt. Alle Arbeiten wurden im Notenbereich gut bis sehr gut bewertet. Vier der fünf Arbeiten wurden als sehr gute Beispiele auf einer Institutshomepage¹² der TU Darmstadt veröffentlicht, die fünfte Arbeit wurde im Rahmen des Studiengangs „Sprache und Kommunikation“ an der Universität Marburg verfasst, und wurde mir von der Autorin selbst zur Verfügung gestellt.

Auch wenn die Korpustexte im Literaturverzeichnis ordnungsgemäß bibliographiert werden, werden für die Analyse aus Gründen der Übersicht die Autoren anonymisiert. Während der Analyse wird auf die Korpustexte als Analyseobjekte in *[Objektsprache]* verwiesen und nicht wie die Sekundärliteratur zitiert. Auf Seitenzahlen in den Korpustexten wird mit einer Kombination aus dem der jeweiligen Studentin zugewiesenen Buchstaben sowie der Seitenzahl verwiesen. C2 bedeutet entsprechend, dass es sich um Seite zwei aus dem Text der Studentin C handelt.

Studentin A – Moderne Fußballberichterstattung im Internet – Eine medienlinguistische Untersuchung des Live-Tickers

In ihrer Bachelorthesis beschäftigt sich Studentin A mit der neuen Textsorte des Live-Tickers. Anhand drei verschiedener Live-Ticker (11Freunde, sportschau, kicker) will die Studentin untersuchen, inwiefern es sich bei einem Live-Ticker um eine eigenständige Textsorte im Bereich der Presstexte handelt. Mithilfe des mehrdimensionalen Untersuchungsmodells nach Heinemann (2002) werden die makro- und mikrostilistische Eigenschaften der drei Ticker-Texte auf Funktion, Layout, Kommunikationssituation, Intertextualität sowie sprachliche Mittel analysiert.

Studentin B – „Fußball lebt durch seine Fans!“ Eine Diskursanalyse zum Thema Fan-Gewalt

Studentin B hat sich in ihrer Bachelorarbeit für eine Diskursanalyse zum Thema Fan-Gewalt im Fußball entschieden. Anhand des DIMEAN-Analysemodells nach Warnke/Spitzmüller (2011) wird der Diskurs über das umstrittene Sicherheitskonzept der Deutschen Fußball Liga (DFL) von 2012 untersucht. Als Diskursteilnehmer wählt die Studentin die DFL, die Politik vertreten durch den damaligen Bundesinnenminister Friedrich, die Fan-Organisation ProFans sowie die Medien vertreten durch den Spiegel.

¹² <https://www.linglit.tu-darmstadt.de/index.php?id=janich-abschlussarbeiten> (zuletzt abgerufen am 05.05.2016).

Im Rahmen der Analyse soll u.a. herausgearbeitet werden, *welche Rolle die Akteure und ihre Äußerungen in dem Diskurs über das Sicherheitskonzept spielen*, ob die Akteure spezielle stilistische Mittel verwenden, um ihre Position zu verdeutlichen oder *wie die Diskursteilnehmer durch ihre sprachliche Darstellung das öffentliche Bild des Fußballfans formen und inwiefern sich die erstellten Profile womöglich voneinander unterscheiden lassen* (B5).

Studentin C – Weibliche Stereotype in Frauenzeitschriften. Eine Diskursanalyse zur Image-Kampagne der Zeitschrift BRIGITTE

Studentin C führt eine diskursanalytische Untersuchung nach dem DIMEAN-Konzept von Warnke/Spitzmüller durch. Anhand dieser möchte die Studentin herausarbeiten, welches Frauenbild die Zeitschrift BRIGITTE mit der Image-Kampagne „Lebe lieber unperfekt!“ vermittelt und ob die Leserinnen dieses Frauenbild auch teilen. Neben dieser Hauptfragestellung versucht die Studentin, durch die Analyse weitere Fragen zu beantworten, wie z.B., ob die Zeitschrift bestimmte sprachliche Mittel nutzt, um ein bestimmtes Frauenbild zu beschreiben, oder ob *sie einen aktiven Beitrag zu Rolle der Frau in den Medien leisten möchte* (C2).

Studentin D – Unternehmenskommunikation über Twitter. Eine Sprachwissenschaftliche Untersuchung

Einen interdisziplinären Ansatz wählt die Studentin D für ihre Bachelorarbeit. Ziel der Arbeit ist es, am Beispiel der dm-Eigenmarke alverde *die Sprache in Twitternachrichten und ihre Besonderheiten zu analysieren sowie die Verwendung von Twitter im Sinne der Unternehmenskommunikation zu betrachten* (D2). Dies soll zum einen durch die Untersuchung der Textfunktion nach Brinker (2010) und zum anderen durch den sprachlichen Vergleich von Twitternachrichten zu gesprochener, Werbe- und SMS-Sprache erfolgen. Aus betriebswirtschaftlicher Sicht sollen die Formen der Unternehmenskommunikation in den Korpustexten analysiert werden.

Studentin E – Analyse von Werbeslogans in der Süßwarenbranche

Studentin E untersucht in ihrer Bachelorarbeit am Beispiel der Marken Milka und Ritter Sport die Frage, welche Funktionen ein Werbeslogan mithilfe von sprachlichen Mitteln erfüllen kann. Für ihre Analyse beschränkt sich die Studentin auf den Printbereich. Die Slogans von Milka und Ritter Sport werden hinsichtlich rhetorischer Stilmittel untersucht und wie sich diese Stilmittel auf die (Werbe)Funktion der Slogans auswirken. Welche

Funktionen es gibt, stellt die Studentin mithilfe von Bühlers Organon-Modell, der Funktionen nach Möckelmann/Zander und Baumgardt sowie der AIDA-Regel dar.

3.2 Das Karlsruher Verständlichkeitskonzept

In diesem Kapitel wird das Karlsruher Verständlichkeitskonzept (KVK) von Susanne Göpferich vorgestellt. Das KVK wurde als Basismodell für das spätere Analyseraster ausgewählt, da es aufgrund seiner Fokussierung auf die Verständlichkeit eines Textes sowohl den Sender, der einen verständlichen Text verfassen muss, als auch den Rezipienten, der in der Lage sein muss, den Text zu verstehen, einschließt. Darüber hinaus lässt das KVK durch die sechs Bewertungsdimensionen eine produktorientierte Textanalyse zu, wie sie für diese Arbeit notwendig ist. Wie das KVK im Einzelnen funktioniert, wird im Folgenden dargestellt.

Das KVK hat seinen Ursprung in den instruktionspsychologischen Verständlichkeitskonzepten der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts. Verständlichkeit wird danach durch vier verschiedene Dimensionen eines Textes gewährleistet: „Einfachheit“, „Gliederung – Ordnung“, „Kürze – Prägnanz“ und „anregende Zusätze“ (Göpferich 2006: 45). Göpferich kritisiert an diesen Konzepten hauptsächlich, dass sie textorientiert seien und wesentliche textexterne Faktoren weitgehend außen vor ließen.

Die Verständlichkeit eines Textes ist nämlich keine absolute Größe, sondern muss in Relation zu verschiedenen textexternen und über den Text hinausweisenden Faktoren gesehen werden, die für Verständlichkeitsbetrachtungen einen Bezugsrahmen bilden (Göpferich 2006: 45).

Verständlichkeit ist der zentrale Aspekt des KVK. Indem das Modell auf einen Text angelegt wird, wird dessen Verständlichkeit anhand verschiedener Faktoren überprüft. Dazu gehören nicht nur textinterne Faktoren wie Grammatik, Rechtschreibung, Satzbau und Layout, sondern es wird auch ein kommunikativer Rahmen miteinbezogen, zu welchem schlecht zu messende Größen wie die Adressaten oder das Vorwissen der Adressaten zu einem bestimmten Thema zählen. Der Zweck, zu dem der Text geschrieben wird sowie der Sender selbst spielen ebenfalls eine wichtige Rolle in diesem Modell. Des Weiteren geht Göpferich auf die sogenannten Textproduktionseckdaten ein, die von den Auftragsdaten (kommunikative Funktion, Zweck, Adressat, Sender) abhängig und maßgeblich sind, um für den angestrebten Text optimale Verständlichkeit zu erreichen. Im Folgenden soll nun kurz das KVK beschrieben werden. Die Beschreibung erfolgt nach Göpferich 2006: 46-64.

Am Aufbau der Grafik (Abbildung 3) wird deutlich, dass es sich bei dem KVK um ein Phasenmodell handelt. Ausgangspunkt sind die Auftragsdaten, denen die kommunikative Funktion des Textes zugrunde liegt. Die kommunikative Funktion bildet den Bezugspunkt des Textes und damit den Grund, aus dem der Text verfasst wird. Sie setzt sich zusammen aus dem Zweck, zu dem der Text verfasst wird, dem Sender als Textproduzent, der für die Beschaffenheit des Textes verantwortlich ist und den Adressaten, von denen der Textaufbau abhängt.

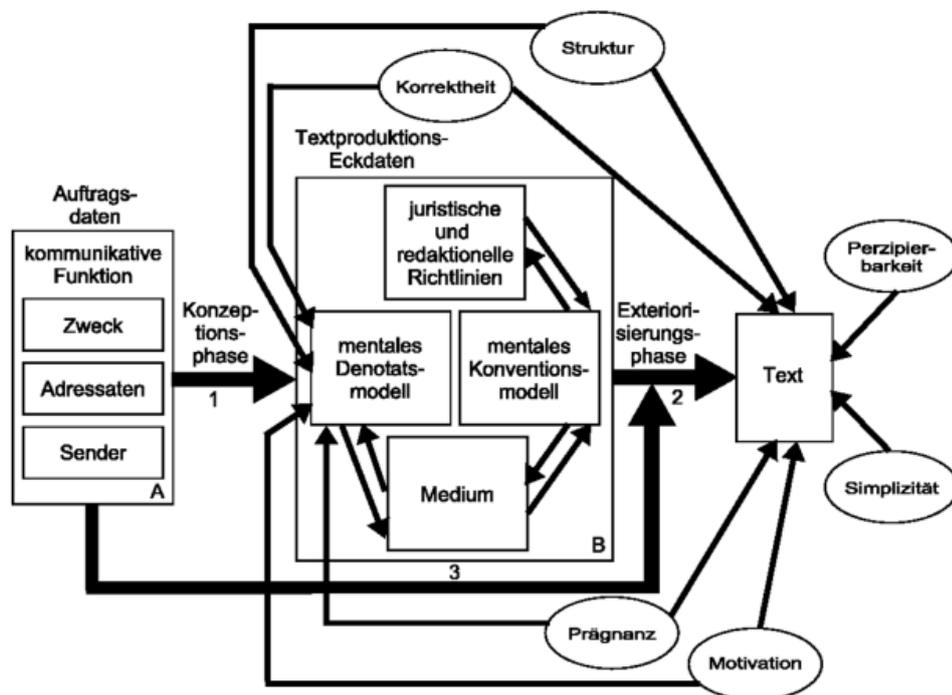


Abbildung 3: Das Karlsruher Verständlichkeitskonzept: Bezugsrahmen und Dimensionen für Textbewertungen (Göpferich 2008: 297).

Den zweiten Teil des Modells bilden die Textproduktions-Eckdaten. Diese sind Teil der Konzeptionsphase und abhängig von den Faktoren der Auftragsdaten. Die Textproduktions-Eckdaten bestehen aus vier verschiedenen Aspekten: Das mentale Denotatsmodell, welches im Grunde dem Thema eines Textes entspricht, ist maßgeblich für das Verstehen des Textes. Es basiert auf dem Vorwissen des Adressaten und muss je nachdem mehr oder weniger komplex aufgebaut werden. Im mentalen Konventionsmodell sind die Textsortenkonventionen verankert. Das bedeutet, dass ein Text entsprechend des Zwecks und der Adressaten so aufbereitet werden muss, dass die Erwartungshaltung des Lesers gegenüber einer bestimmten Textsorte erfüllt wird.

Geschieht dies nicht, kann das Verständnis des Textes für den Leser erschwert werden. Welches Medium für die Textdarstellung gewählt wird, ist sowohl vom mentalen Denotatsmodell als auch vom mentalen Konventionsmodell abhängig. Ein falsch gewähltes Medium in Bezug auf das mentale Denotatsmodell kann die Verständlichkeit eines Textes erheblich erschweren. In Bezug auf das mentale Konventionsmodell wird deutlich, dass Medium und Textsorte meistens voneinander abhängig sind: Einen wissenschaftlichen Aufsatz wird man in der Regel nicht in der regionalen Tageszeitung vorfinden. Zuletzt sind die juristischen und redaktionellen Richtlinien zu nennen. Diese sind interdependent mit dem mentalen Konventionsmodell. Während die Textsortenkonventionen in der Regel nicht schriftlich fixiert sind, werden die Richtlinien in Form von Unternehmensrichtlinien, universitären Vorgaben oder rechtlichen Anforderungen schriftlich festgehalten.

Auf die Textproduktions-Eckdaten folgt die Exteriorisierungsphase (Pfeil 2). Hier treffen die Kodierung der kommunikativen Funktion und die Kodierung der Textproduktions-Eckdaten aufeinander. Das Ergebnis führt im Idealfall zu einem verständlichen Text, der sechs Dimensionen zur Qualitätsbewertung enthalten muss: Prägnanz, Korrektheit, Motivation, Struktur, Simplizität und Perzipierbarkeit. Prägnant ist ein Text dann, wenn die Beschreibung des mentalen Denotatsmodells weder Lücken aufweist, noch überflüssige Details enthält. Korrektheit bedeutet auch Widerspruchsfreiheit. Diese Dimension kann auf alle bisher genannten Bezugsgrößen bezogen werden. Mit Motivation ist gemeint, dass der Text eine Motivation aus sich selbst heraus schaffen sollte. Der Text soll das Interesse des Adressaten auf sich ziehen und dann auch halten. Die Dimension der Struktur bezieht Göpferich ausschließlich auf die inhaltliche Strukturierung des Textes. Sie lässt sich untergliedern in die Makro- und die Mikroebenenstruktur. Simplizität bezieht sich ausschließlich auf die Textkodierung. Damit ist die Einfachheit von Wortwahl und Satzbau gemeint, d.h. es wird die sprachliche Einfachheit eines Textes untersucht. Die Dimension der Perzipierbarkeit ist angelehnt an die Ansichten der früheren Lesbarkeitsforschung und bezieht sich damit auf die Leserlichkeit des Textes.

3.3 Erweiterung des Karlsruher Verständlichkeitskonzepts

Mit dem KVK wird anhand verschiedener Untersuchungsebenen die Verständlichkeit von Texten untersucht. Besonders gut funktioniert dies bei instruktiven Texten wie Bedienungsanleitungen o.ä.. Dies ist damit begründet, dass instruktive Texte den Leser

zu konkreten Handlungen anleiten. Die Art, wie Leser die Instruktionen verstehen, wird durch die Handlungsausführung für den Außenstehenden beobachtbar (vgl. Göpferich 2008: 309). Bei nicht-instruktiven Texten ist es weitaus schwieriger, die Verständlichkeit von Texten zu bestimmen, da sich das Verständnis nicht von Außenstehenden beobachten lässt (ebd.). Dies gilt auch für wissenschaftliche Texte, deren Verständlichkeit von mehr Faktoren abhängig ist als nur von den von Göpferich genannten. Es ist jedoch nicht das primäre Ziel dieser Arbeit, die Verständlichkeit der zu analysierenden Texte zu überprüfen, auch wenn dies ein Teilergebnis aufgrund des gewählten Analysemodells ausmachen wird. Das Ziel dieser Arbeit ist es in erster Linie, anhand der Korpus-texte die wissenschaftliche Textkompetenz der Studentinnen herauszuarbeiten. Da das KVK nicht zum Ziel hat, Textkompetenz zu beurteilen, ist es für die spätere Analyse notwendig, das KVK um verschiedene Faktoren zu erweitern, um anschließend ein umfassendes Analyseraster zur Untersuchung von Textkompetenz *und* Verständlichkeit zu gestalten.

In seinem Kern soll das KVK erhalten bleiben. Die kommunikative Funktion von wissenschaftlichen Texten ist ebenso relevant wie die Textproduktions-Eckdaten und die Dimensionen zur Bewertung der Qualität von Texten. Allerdings greifen die Aspekte, die Göpferich den einzelnen Teilen zuordnet, an einigen Stellen zu kurz, sodass eine Erweiterung auf Basis des Zürcher Analyserasters (ZAR) nach Nussbaumer/Sieber (1994), den in Kapitel 2.1 erarbeiteten Merkmalen wissenschaftlicher Texte sowie den Hilfestellungen zum Abfassen von Abschlussarbeiten (Janich 2009) erfolgt. Bevor jedoch die erweiterte Beschreibung des KVK erfolgt, sollen knapp die Hilfestellungen zum Abfassen von Abschlussarbeiten (auf Grundlage von Janich 2009) sowie das ZAR (auf Grundlage von Nussbaumer/Sieber 1994: 142-186) vorgestellt werden.

Die Hilfestellungen zum Abfassen von Abschlussarbeiten von Janich (2009) sind vor allem auf Master-Absolventen zugeschnitten, lassen sich auf Bachelor-Studierende jedoch genauso anwenden. Inhaltlich gibt Janich Motivationstipps sowie Hilfestellungen zu Inhalt und Struktur, den Umgang mit der Forschungsliteratur, formale Vorgaben sowie Sprache und Stil. Das Dokument ist auf der Homepage des Instituts für Sprach- und Literaturwissenschaft der TU Darmstadt frei zugänglich. Zwar scheint dieser Ratgeber vor allem für Studierende der TU Darmstadt zu gelten, dennoch könnten theoretisch auch Studierende aller Universitäten auf das Dokument zugreifen und für sich nutzen.

Das Zürcher Analyseraster wurde im Rahmen einer Projektarbeit entwickelt, in der es um die Bewertung von Schülertexten ging. Das Raster stellt zunächst ganz generell die Frage „Wie ist der Text?“ (Nussbaumer/Sieber 1994: 149). Den Autoren ist es dabei wichtig, dass nicht nur negative Auffälligkeiten hervorgehoben werden, sondern auch positive Aspekte. Im Grunde geht es um eine neutrale Beurteilung von Texten (vgl. ebd.).

Das Raster ist unterteilt in drei Kategorien, den Nullteil, A-Teil und B-Teil, wobei der B-Teil sich noch einmal in drei Teile gliedern lässt. Der Null-Teil dient zur Ermittlung von Bezugsgrößen, um die Erkenntnisse aus dem A- und B-Teil in Bezug setzen zu können. Gesammelt (nicht beurteilt!) werden beispielsweise Daten zur Textlänge, Wortschatz, Satzbau oder Komplexität des Themas. Durch die Ermittlung der Bezugsgrößen sollen die festgestellten Texteigenschaften, d.h. was ist besonders positiv aufgefallen, welches sind die Schwachstellen, eine gewisse Aussagekraft bekommen.

Der A-Teil ist fehlerorientiert und untersucht die sprachsystematische und orthographische Richtigkeit. Dies ist der einzige Teil des Rasters, in dem zwischen richtig und falsch unterschieden wird. Analysiert werden Orthographie, Interpunktion, Morphologie, Syntax, Kohäsion sowie die Semantik von Funktionswörtern, Inhaltswörtern und komplexer Ausdrücke. Die Autoren weisen an dieser Stelle jedoch darauf hin, dass eine klare Einschätzung von richtig und falsch nur im Bereich Orthographie möglich sei. Im Bereich der Interpunktion sei dies nicht immer möglich, in den Bereichen Semantik und Textbau noch schwieriger. Gerade hier müsse man kontextsensitiv vorgehen (vgl. Nussbaumer/Sieber 1994: 158f.).

Im B-Teil steht die Angemessenheit des Sprachmittelgebrauchs „im Hinblick auf die Wirkungen, die damit erzielt werden sollen und erzielt werden“ im Vordergrund (Nussbaumer/Sieber 1994: 160). Anders als im A-Teil erfolgt hier keine fehlerorientierte Analyse, sondern die Angemessenheit wird in unterschiedlichen Graden gemessen. In diesem Teil wird sowohl das festgehalten, was negativ auffällt, als auch das, was als besonders positiv heraussticht.

Im Teil B.1 geht es um funktionale Angemessenheit, Verständlichkeit und Kohärenz. Dieser Teil bildet gleichzeitig auch den Schwerpunkt des Rasters. Anhand sieben verschiedener Kategorien werden Gesamtidee und Absicht des Textes (B.1.1), Aufbau und Gliederung (B.1.2), Thematische Entfaltung (B.1.3), Grad an Implizit- und Explizitheit (B.1.4), Rezipientenführung (B.1.5), Angemessenheit der Sprachmittel (B.1.6) sowie die

Erfüllung der Textmusternormen (B.1.7.) untersucht. In B.2 steht die sprachlich-formale Attraktivität bzw. Angemessenheit des Textes im Vordergrund. Um inhaltliche Relevanz und Qualitäten geht es im Teil B.3. Mithilfe dieses Punktes soll festgestellt werden, ob der Text

etwas zu sagen hat [...]. Gerade mit dem Stichwort der Relevanz nähern wir uns dem Zentrum dessen, was einen Text – zumindest in unserem Alltagsverständnis, in der kommunikativen Praxis der schnellen, auf Effizienz gerichteten Textkonsumtion – zu einem guten Text macht (Nussbaumer 1991: 291).

Nussbaumer weist an dieser Stelle jedoch darauf hin, dass die Relevanz des Gesamtthemas ausdrücklich von der Relevanz einzelner Textteile zu unterscheiden sei (Nussbaumer 1991: 292).

Im Rahmen dieser Arbeit soll keine Beurteilung der zu analysierenden Korpustexte im Sinne einer Notengebung vorgenommen werden, sondern wie im ZAR auch steht zunächst eine neutrale Untersuchung im Vordergrund. Das ZAR soll lediglich Anhaltspunkte für an die Texte zu stellende Fragen geben. Des Weiteren sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass – im Hinblick auf meinen eigenen Status als Studentin – eine inhaltliche Untersuchung der Texte nur in eingeschränktem Maße möglich ist.

Wie bereits erwähnt, soll das KVK in seinem Kern erhalten bleiben. Das bedeutet, dass die drei wesentlichen Kategorien kommunikative Funktion, Textproduktions-Eckdaten sowie die Bewertungsdimensionen ebenfalls erhalten werden sollen. Die Erweiterung durch ZAR, Kriterien wissenschaftlicher Texte sowie die Hilfestellungen zum Abfassen von Abschlussarbeiten erfolgen anknüpfend an die drei Kategorien des KVK.

Kommunikative Funktion

Zur kommunikativen Funktion von Texten zählen Zweck, Adressat und Sender. Bei Göpferich ist der Zweck eines Textes ausschließlich als Verwendungszweck anzusehen. Göpferich stellt also lediglich die Frage nach dem ‚Wozu‘, jedoch nicht nach dem ‚Warum‘. Die Frage, warum ein Text verfasst wird, spiegelt sich jedoch ebenso im Zweck eines Textes wider wie die Frage, wozu er verfasst wird. Hier können demnach auch Fragen über die Gesamtidee, das Thema und die Absicht des Textes beantwortet werden. Im ZAR entspricht dies dem Punkt B.1.1. Während also Göpferich den Zweck eher auf der Ebene der extrinsischen Motivation ansiedelt, geht es im ZAR vor allem um die inhaltliche Ebene des Zwecks.

Sowohl das KVK als auch das ZAR sind auf den potentiellen Leser des Textes ausgerichtet. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass es im KVK lediglich darum geht, das Verständnis *für den Adressaten* herzustellen, während im ZAR die an den Text gerichteten Fragen immer *aus Sicht des Adressaten* gestellt werden. Begründet werden kann dies damit, dass das KVK nicht benoten will, während eine Benotung das letztendliche Ziel des ZAR darstellt. Aus diesem Grund ist das ZAR senderorientiert. Es geht darum, die schriftsprachlichen Fähigkeiten des Schreibers zu beurteilen. Für professionelle wissenschaftliche Texte genügt m.E. die Adressatenorientierung, da eine Beurteilung des Senders hier – anders als in studentischen Abschlussarbeiten – nicht im Vordergrund steht. Da für Studierende der Zweck einer Abschlussarbeit in der Erlangung eines Abschlusses besteht, ist für die Studierenden selbst in der Regel der Adressat der Dozent bzw. die Dozentin, die die Arbeit letztendlich beurteilen wird. Dennoch wird erwartet, dass der Text so geschrieben wird, dass er als Forschungsbeitrag gesehen werden kann (vgl. Janich 2009: 6). Auch wenn die Adressatenorientierung in studentischen Abschlussarbeiten keinesfalls vernachlässigt werden darf, steht letztendlich doch die Senderorientierung in Abschlussarbeiten im Vordergrund. Dies ist schlicht dem Umstand geschuldet, dass, wie im ZAR auch, der Sender am Ende beurteilt wird. Daher erweist sich besonders für diesen Aspekt das ZAR als gute Ergänzung zum KVK, da dadurch eine zielgerichtete Untersuchung in Bezug auf die wissenschaftliche Textkompetenz der Studentinnen möglich wird.

Textproduktions-Eckdaten

Das Herzstück des KVK ist das mentale Denotatsmodell. Dieses ist maßgeblich für das Erfüllen der kommunikativen Funktion eines Textes und damit für das Verständnis. Im mentalen Denotatsmodell (oder mentalen Modell, wie es bei Portmann-Tselikas 2006 heißt) manifestiert sich zudem die Textkompetenz eines Schreibers. Aus diesem Grund kann der gesamte B.1-Teil des ZAR dem mentalen Denotatsmodell im KVK zugeordnet werden. Anhand der dort gestellten Fragen wird untersucht, wie das mentale Denotatsmodell aufgebaut und gegliedert ist, wie es sich thematisch entfaltet, ob die Entfaltung in sich logisch ist, aber auch, ob die Rezipientenführung durch metakommunikative Elemente, Kohäsionsmittel oder graphische Mittel gelingt. Dies gilt ebenso für professionelle wie studentische wissenschaftliche Texte. Im Kern steht die Fragestellung/Hypothese, deren thematische Entfaltung explikativ und/oder

argumentativ erfolgen muss. Für die zu analysierenden Texte eignen sich demnach die Fragen, die das ZAR an Texte zur Feststellung von deren Verständlichkeit stellt.

Das mentale Konventionsmodell, in welchem sich die Textsortenkonventionen manifestieren, steuert die Textproduktion und das Textverstehen. Im ZAR findet das mentale Konventionsmodell aus dem KVK seinen Platz unter B.1.7 „Erfüllung von Textmusternormen“ (Nussbaumer/Sieber 1994: 155). Gerade das mentale Konventionsmodell lässt sich gut durch die Merkmale wissenschaftlicher Texte, wie sie in Kapitel 2.1 erarbeitet wurden, ergänzen. Es geht also um die Erfüllung der Textsortenkonventionen wissenschaftlicher Texte. Diese manifestieren sich vor allem im wissenschaftlichen Stil, der sich bspw. durch einen bestimmten Gebrauch von Lexik, Syntax und Formulierungsmuster äußert, ebenso in einem für wissenschaftliche Texte typischen (epistemischen) Aufbau. Für studentische Abschlussarbeiten gelten diese Kriterien ebenfalls, sodass die Betrachtung des mentalen Konventionsmodells einen wesentlichen Punkt der Analyse ausmachen wird. An dieser Stelle kommen besonders die juristischen und redaktionellen Richtlinien aus dem KVK zum Tragen. Diese stehen in enger Interdependenz zum mentalen Konventionsmodell. Im Unterschied zu den Textsortennormen sind juristische und redaktionelle Richtlinien schriftlich fixiert. Für professionelle wissenschaftliche Texte gibt es solche Regeln meines Wissens nicht. Dies ist vermutlich dem Umstand geschuldet, dass zwischen den Disziplinen zu große Unterschiede bestehen, als dass eine Vereinheitlichung möglich wäre. Auch innerhalb von Disziplinen bestehen unterschiedliche Realisationsmöglichkeiten, bspw. was die Zitierweise oder die Art zu Bibliographieren angeht. Darüber hinaus müssen jedoch gewisse Vorgaben gestellt werden, um eine einheitliche Bewertung zu ermöglichen. Daher können die Hilfestellungen zum Abfassen von Abschlussarbeiten von Janich (2009) als juristische und redaktionelle Richtlinien behandelt werden¹³. Dort wird zum Beispiel die Länge einer Abschlussarbeit festgehalten, wie viele Unterpunkte es innerhalb eines Gliederungspunktes geben sollte oder wie viele Seiten das Literaturverzeichnis umfassen sollte.

Das Medium, durch welches ein Text gestaltet wird, steht in Wechselwirkung zum mentalen Denotats- und Konventionsmodell und muss entsprechend sinnvoll gewählt werden. Im ZAR wird das Medium nicht explizit genannt, einzig unter 1.5.3 „Graphische Mittel“ (Nussbaumer/Sieber 1994: 154) findet sich ein Hinweis darauf. Auch für

¹³ Diese werden im Rahmen der Analyse ausführlich dargestellt.

wissenschaftliche Texte und Abschlussarbeiten gibt es keine explizit genannten Vorgaben, allerdings haben Rezipienten wissenschaftlicher Texte eine gewisse Erwartungshaltung gegenüber der Ausgestaltung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Dazu gehört bspw., dass der Text schriftlich fixiert sein sollte. Wenn es der Verständlichkeit dient, werden auch Graphiken, Tabellen, Statistiken etc. als sinnvoll erachtet. Eine Ausgestaltung der wissenschaftlichen Erkenntnisse in anderen Formen, z.B. ausschließlich als Plakat oder Flyer, würde vermutlich eher auf Ablehnung stoßen.

Dimensionen zur Bewertung der Qualität von Texten

Die Dimension der Prägnanz, die bei Göpferich besagt, dass ein Text weder zu große inhaltliche Lücken, noch überflüssige Details enthalten sollte, findet sich im ZAR im Punkt B.1.4 „Grad an Implizitheit/Explizitheit“ (Nussbaumer/Sieber 1994: 154) wieder. Nussbaumer/Sieber fragen entsprechend, ob der Text so implizit wie möglich und so explizit wie nötig ist. Übertragen auf wissenschaftliche Texte und studentische Abschlussarbeiten bedeutet das, dass nur das im Text stehen sollte, was zur Beantwortung der Forschungsfrage notwendig ist. Auf unnötige Wiederholungen sollte verzichtet, Querverweise nur dort, wo sie notwendig sind, eingebaut werden. Die Dimension der Prägnanz wird im KVK auch auf die Kodierung bezogen: So viele Zeichen wie nötig, so wenige wie möglich. Dies kann auf den wissenschaftlichen Stil bezogen werden, der klar, widerspruchsfrei, genau, *ungeschmückt* (vgl. Weinrich 1994: 7) sein soll.

Wie im KVK auch kann die Dimension der Korrektheit auf alle Bezugsgrößen bezogen werden. Im ZAR manifestiert sich die Korrektheit hauptsächlich im A-Teil (daran anknüpfend auch in B.1.6), welcher traditionell fehlerorientiert ist. Aber auch durch B.1 insgesamt kann der zu untersuchende Text auf Korrektheit überprüft werden, vor allem, wenn Anhaltspunkte vorhanden sind. Damit ist in diesem Fall gemeint, dass in Übertragung auf wissenschaftliche Texte mit Hilfe von B.1 entsprechend konkrete Fragen an den Text gestellt werden können, um dessen Korrektheit festzustellen. Dabei ist zu beachten, dass Korrektheit lediglich im A-Teil richtig oder falsch bedeutet. Im B-Teil wird untersucht, ob die Erwartungen erfüllt wurden. Im Bereich wissenschaftlicher Texte gilt dies zum Beispiel für den wissenschaftlichen Stil, Adressatenorientierung oder Konventions-/Richtlinienverstöße. Für studentische Abschlussarbeiten ist darüber hinaus noch die orthographische und grammatikalische sowie formale Richtigkeit von Bedeutung, die ebenfalls in die Bewertung der Arbeit mit einfließt.

Wenn im KVK nach der Motivation gefragt wird, ist die Motivation, welche der Text aus sich selbst heraus schafft, gemeint. Es geht darum, dass der Text so geschrieben ist, dass er zunächst das Interesse des Lesers weckt und anschließend halten kann. Im ZAR spiegelt sich die Motivation in den Punkten B.3.2 (Was hat der Text zu sagen?), sowie B.1.1 und B.1.3 (Was ist die Absicht des Textes und wie entfaltet sich diese?) wider. Diese Fragen können und sollen so auch an wissenschaftliche Texte und Abschlussarbeiten gestellt werden. Darüber hinaus kann vor allem für Abschlussarbeiten nach der Motivation des Schreibers gefragt werden. Während ein Wissenschaftler seine Abhandlung vermutlich eher aus intrinsischer Motivation heraus verfasst, kann für studentische Abschlussarbeiten in erster Linie eine extrinsische Motivation angenommen werden, nämlich die Motivation, einen akademischen Grad zu erreichen, was ohne Abschlussarbeit nicht möglich ist. Erst an zweiter Stelle ist die intrinsische Motivation zu setzen, die je nach Persönlichkeit unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann.

Die Dimension der Struktur wird im KVK ausschließlich auf der inhaltlichen Ebene untersucht. Die äußere Struktur von Texten wird in Göpferichs Modell vernachlässigt, dabei ist diese ebenfalls für die Verständlichkeit eines Textes relevant. Die Struktur, innere wie äußere, findet ihren Platz im ZAR in den Punkten B.1.2 und B.1.3. In B.1.2 wird ausdrücklich zwischen innerer und äußerer Gliederung unterschieden, in B.1.3 wird danach gefragt, inwiefern sich die Thematik logisch entfaltet. Hier geht es demnach explizit um die innere Gliederung eines Textes. Für wissenschaftliche Texte und studentische Abschlussarbeiten sind sowohl die innere, als auch die äußere Struktur wichtig, da diese die Leserführung maßgeblich unterstützt (vgl. Janich 2009: 9f., 12f.). An dieser Stelle sollen zum einen die Fragen, die das ZAR diesbezüglich stellt, zum anderen die Textsortenkonventionen und die juristischen und redaktionellen Richtlinien berücksichtigt werden.

Simplizität wird im KVK ausschließlich auf die Kodierung, also Satzbau, Lexik, Stil, bezogen. (Die Einfachheit des mentalen Denotatsmodells wird über die Dimension Prägnanz abgedeckt). Simplizität ist jedoch mehr als die Einfachheit der Kodierung. Im ZAR wird diese durch die Frage nach der Rezipientenführung (B.1.5) und die Qualität der Sprachmittel (B.2.2) abgedeckt. In diesem Zusammenhang scheint Simplizität daher nicht der richtige Begriff zu sein; der Begriff Angemessenheit ist für die vorliegende Arbeit treffender, da wissenschaftliche Texte weniger simpel sondern vielmehr

angemessen und damit verständlich in ihrer Umsetzung sein sollen. Der Begriff Angemessenheit wird daher im Folgenden statt des Begriffes Simplizität verwendet. Untersucht werden in wissenschaftlichen Texten und studentischen Abschlussarbeiten neben der angemessenen Verwendung von metakommunikativen Elementen, Kohäsionsmitteln und graphischen Mitteln Wortwahl, Satz- und Textbau. Unter den Punkt Angemessenheit könnte auch die Anwendung des wissenschaftlichen Stils gefasst werden. Dieser Aspekt wird jedoch ausreichend durch die Kategorie Korrektheit abgedeckt.

Die Dimension der Perzipierbarkeit bezieht sich auf die Leserlichkeit des Textes. Da laut Göpferich Leserlichkeit u.a. über fehlerfreie Schreibung hergestellt wird, findet sich diese Dimension im ZAR im A-Teil und in B.1.6 („Angemessenheit der Sprachmittel“) wieder. Darüber hinaus ist die Rezipientenführung unter B.1.5, besonders Kohäsionsmittel und graphische Mittel, für eine bessere Perzipierbarkeit hilfreich. Diese beiden Punkte werden jedoch über die vorangehende Kategorie Angemessenheit abgedeckt. In den Merkmalen wissenschaftlicher Texte findet die Perzipierbarkeit keine ausdrückliche Erwähnung, in den Hilfestellungen zum Abfassen von Abschlussarbeiten lediglich über den Aspekt der Fehlerfreiheit (vgl. Janich 2009: 21, 24, 27), vor allem bezogen auf fehlerfreie Orthographie und Interpunktion. Auch unvollständige Sätze, welche laut Janich in studentischen Arbeiten besonders häufig seien, sollten vermieden werden, (vgl. ebd. 24).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Erweiterungen des KVK besonders in den Bereichen mentales Konventionsmodell, juristische und redaktionelle Richtlinien sowie den Bewertungsdimensionen notwendig sind, um eine umfassende Analyse des Korpus gewährleisten zu können.

Nachdem nun alle notwendigen Analyseaspekte zusammengetragen wurden, wird auf dieser Basis im Folgenden das Analyseraster entwickelt.

3.4 Das Analyseraster

Als Basis zur Entwicklung des Analyserasters (Tabelle 2) dienen das KVK, das ZAR, die Hilfestellungen zum Abfassen von Abschlussarbeiten sowie die Merkmale guter wissenschaftlicher Texte, wie sie in Kapitel 2.1 erarbeitet wurden. Auf dieser Grundlage wurde ein Fragenkatalog zu den einzelnen Kategorien entwickelt. Mit diesem

Fragenkatalog soll eine umfassende Analyse der Korpus-texte und darauf aufbauend eine Bewertung der studentischen wissenschaftlichen Textkompetenz ermöglicht werden.

Den Kern dieses Modells machen die sechs Bewertungsdimensionen Prägnanz, Struktur, Motivation, Korrektheit, Perzipierbarkeit und Angemessenheit aus. In diesen Dimensionen manifestieren sich die kommunikative Funktion sowie die Textproduktions-Eckdaten. Um eine übersichtliche Analyse zu gewährleisten, werden anhand der Fragenkataloge der einzelnen Bewertungsdimensionen Schlüsselfragen entwickelt, die die jeweiligen Fragenkataloge zusammenfassen.

Über die Dimensionen Prägnanz, Struktur und Motivation wird das mentale Denotatsmodell eines Textes analysiert. Dazu wird untersucht, ob alle Inhalte zur Beantwortung der Fragestellung relevant sind, ob der Text logisch strukturiert und aufgebaut ist und ob der Text aus sich selbst heraus Motivation schafft, also aufgrund von Thema und Struktur das Interesse des Lesers wecken und auch halten kann. Mithilfe dieser Dimensionen wird demnach untersucht, welche Wirkung der Text auf den Adressaten hat. Verantwortlich dafür ist der Sender, denn insgesamt wird danach gefragt, ob der Sender in der Lage ist, einen adressatenorientierten Text zu verfassen.

Das mentale Konventionsmodell wird über die Dimensionen Korrektheit, Angemessenheit und Perzipierbarkeit abgedeckt. Überprüft wird die Korrektheit des Textes im Hinblick auf die Textsortenkonventionen wissenschaftlicher Texte sowie die juristischen und redaktionellen Richtlinien, welche die Vorgaben für studentische Abschlussarbeiten darstellen. An die Dimension der Korrektheit schließt unmittelbar die Dimension der Angemessenheit an. Es wird untersucht, ob die Textsortenkonventionen und Richtlinien sprachlich so umgesetzt wurden, dass der Rezipient dem Text problemlos folgen kann. Neben der sprachlichen Angemessenheit wird die graphische Oberfläche des Textes betrachtet, da diese zur Lesbarkeit beiträgt und damit zum problemlosen Rezipieren.

Der Zweck des Textes umfasst die Frage, warum und wozu der Text verfasst wurde. In diesen Aspekt fließen zwei Fragen aus der Dimension Motivation ein. Es wird danach gefragt, aus welcher intrinsischen bzw. extrinsischen Motivation heraus die Arbeit geschrieben wurde und was deren Verwendungszweck ist.

Analysekriterien	Fragenkatalog	Schlüsselfragen
Kommunikative Funktion		
Zweck, Sender, Adressat	Zu welchem Zweck wurde der Text geschrieben? Aus welcher Motivation heraus wurde der Text verfasst?	
	Wer ist der Sender?	
	Wer ist der Adressat?	
Textproduktions-Eckdaten		
Mentales Denotatsmodell	Was ist das Thema?	
	Was ist das Erkenntnisinteresse?	
Mentales Konventionsmodell	Welches mentale Konventionsmodell wurde angewendet?	
Medium	Welches Medium wurde gewählt?	
juristische und redaktionelle Richtlinien	Gibt es eine Fragestellung?	
	Welche Inhalte werden in der Einleitung verarbeitet?	
	Welche Inhalte werden im Fazit verarbeitet?	
	Gibt es ein Inhaltsverzeichnis?	
	Gibt es ein Literaturverzeichnis?	
	Gibt es ein Korpusverzeichnis?	
	Gibt es ein Abkürzungsverzeichnis?	
	Gibt es ein Tabellenverzeichnis?	
	Gibt es ein Abbildungsverzeichnis?	
	Gibt es einen Anhang?	
	Wurden alle Seiten fortlaufend nummeriert?	
	Wurden die Kapitel nummeriert?	
	Wie wurde zitiert?	
	Wie wurden Zitate belegt?	
	Wurden Zitate und Objektsprache gekennzeichnet?	
	Wurden Auslassungen und Hervorhebungen gekennzeichnet?	
Wurde der Seitenumfang eingehalten?		

Analysekriterien	Fragenkatalog	Schlüsselfragen
Bewertung des mentalen Denotatsmodells		
Prägnanz	Weist der Text inhaltliche Lücken auf?	Sind alle Inhalte für die Beantwortung der Fragestellung relevant?
	Enthält der Text überflüssige Details?	
	Sind alle Inhalte für die Beantwortung der Fragestellung relevant?	
	Gibt es inhaltliche "Ausflüge"?	
	Werden unnötige Wiederholungen vermieden?	
	Gibt es notwendige Quer- oder Rückverweise?	
Motivation	Schafft der Text aus sich selbst heraus Motivation?	Schafft der Text aus sich selbst heraus Motivation?
Struktur	Folgt der Text einer logischen äußeren Gliederung?	Ist der Text logisch strukturiert und aufgebaut?
	Ist die thematische Entfaltung in sich selbst logisch?	
	Stimmen innere und äußere Struktur überein?	
Bewertung des mentalen Konventionsmodells		
Korrektheit	Ist der Text fehlerfrei?	Ist der Text korrekt im Hinblick auf die Textsortenkonventionen und die juristischen und redaktionellen Richtlinien?
	Entspricht der Stil den wissenschaftlichen Vorgaben?	
	Wird der Text nach dem Vorbild eines professionellen wissenschaftlichen Textes gestaltet?	
	Werden die juristischen und redaktionellen Richtlinien eingehalten?	
	Wird Fachterminologie korrekt verwendet?	

Analysekriterien	Fragenkatalog	Schlüsselfragen
Angemessenheit	Passen Satzbau und Lexik zur gewählten Textsorte?	Gelingt die Rezipientenführung durch die gewählten sprachlichen Mittel?
	Gibt es metakommunikative Elemente?	
	Wie ist der Text mikrostrukturell organisiert?	
Perzipierbarkeit	Ist der Text fehlerfrei?	Ist der Text gut lesbar?
	Wurden die Lesbarkeit fördernde graphische Mittel verwendet?	
	Dient das Layout der Lesbarkeit?	

Tabelle 2: Das Analyseraster

Das Raster wurde so gestaltet, dass die Fragenkataloge der Kategorien kommunikative Funktion und Textproduktions-Eckdaten der Informationssammlung dienen. Zu Beginn werden die Fragen nach dem Zweck, Sender und Adressat beantwortet, welches Thema und welche Fragestellung gewählt wurden sowie um welches mentale Konventionsmodell es sich handelt und welches Medium gewählt wurde. Eine Bewertung der studentischen wissenschaftlichen Textkompetenz sowie die Verständlichkeit der Texte erfolgt im nächsten Schritt. Hier wird zwischen dem mentalen Denotatsmodell und dem mentalen Konventionsmodell unterschieden. Das mentale Denotatsmodell der Texte wird hinsichtlich seiner Prägnanz, Motivation sowie Struktur untersucht, das Konventionsmodell auf seine Korrektheit, Angemessenheit und Perzipierbarkeit überprüft.

4. Analyseergebnisse

Auf Basis des Analyserasters, welches im vorangegangenen Kapitel vorgestellt wurde, wird nun das Vorgehen beschrieben, nach welchem die Analyseergebnisse zusammengefasst werden.

Im ersten Schritt werden die kommunikative Funktion sowie die Textproduktions-Eckdaten vorgestellt, welche der Informationssammlung dienen und nicht nur für die Analyse selbst, sondern auch für die spätere Ergebnisauswertung relevant sind. Für die kommunikative Funktion sind dies im Einzelnen Zweck, Sender und Adressat. In diesem

Zusammenhang wird der Zweck der Arbeit, welcher durch Teile der Dimension Motivation ergänzt wird, ausführlicher dargestellt. Sender und Adressat werden nur knapp hinsichtlich ihrer Merkmale beschrieben. Da das ganze Raster darauf ausgelegt ist, zu untersuchen, inwiefern es dem Sender gelingt, einen adressatenorientierten Text zu verfassen, ist eine ausführlichere Beschreibung nicht notwendig. Eine Auswertung der Ergebnisse in Bezug auf die wissenschaftliche Textkompetenz der Studentinnen erfolgt in Kapitel 5.

Auch die Textproduktions-Eckdaten werden nur knapp beschrieben. Dies sind im Einzelnen das mentale Denotats- und Konventionsmodell, die juristischen und redaktionellen Richtlinien sowie das Medium. Auf eine ausführliche Darstellung der mentalen Denotatsmodelle der fünf Korpus-texte wird jedoch verzichtet, da dies bereits durch das Kapitel 3.1, in welchem das Korpus vorgestellt wurde, abgedeckt wird. Das mentale Konventionsmodell wird ebenfalls nur kurz angeschnitten, da eine ausführliche Beschreibung im entsprechenden Analyseschritt erfolgt. Das Gleiche gilt für die juristischen und redaktionellen Richtlinien.

Im zweiten Schritt erfolgt die Analyse des mentalen Denotatsmodells auf Basis der Fragenkataloge der Dimensionen Prägnanz, Motivation und Struktur. Diese drei Dimensionen hängen sehr eng zusammen und bedingen einander, was in der Ergebnisdarstellung deutlich werden wird.

Im dritten und letzten Schritt wird das mentale Konventionsmodell untersucht. Ausschlaggebend für dieses sind die Dimensionen Korrektheit, Angemessenheit und Perzipierbarkeit. Besonders die Korrektheit ist für die Beurteilung des Konventionsmodells relevant. Hier wird überprüft, ob die Textsortenkonventionen und davon abhängig die juristischen und redaktionellen Richtlinien eingehalten wurden.

4.1 Kommunikative Funktion und Textproduktions-Eckdaten

Zunächst wurde nach dem Verwendungszweck der Arbeiten sowie nach der intrinsischen und extrinsischen Motivation zum Verfassen der Texte gefragt. Diese Faktoren gelten für alle untersuchten Arbeiten gleichermaßen: Der Verwendungszweck der Arbeiten ist es, den Bachelor-Abschluss zu erlangen, und dies nach Möglichkeit mit einer guten Note. Der Verwendungszweck entspricht demnach auch der extrinsischen Motivation, also der Pflicht, die Arbeit zu verfassen, ohne die die Erlangung eines Abschlusses nicht möglich ist. Somit tritt die intrinsische Motivation zunächst hinter der

extrinsischen zurück. Es steht den Absolventen jedoch frei, ihr Thema selbst zu wählen, was auch Janich (2009: 4) empfiehlt, da die Studierenden sich mehrere Monate mit ihrem Thema auseinandersetzen müssen. Dies fällt leichter, wenn man sich für sein Thema interessiert, d.h. intrinsisch motiviert ist, sein Thema zu bearbeiten. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Themenwahl bei allen Studentinnen aufgrund persönlicher Interessen erfolgt ist.

Auch die Eigenschaften der Senderinnen sind weitgehend identisch: Bei allen fünf Autorinnen handelt es sich um Studentinnen der Germanistik, die sich zum Zeitpunkt des Verfassens der Arbeiten im ca. sechsten Semester ihres Bachelor-Studiums befanden. Das Bachelor-Studium ist in der Regel auf sechs Semester ausgelegt und die Abschlussarbeit wird normalerweise in diesem Zeitraum verfasst. Vier der fünf Studentinnen haben des Weiteren an der TU Darmstadt ihr Studium absolviert, sodass ihnen ähnliche Erfahrungswerte im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens im Fach Germanistik zugesprochen werden können¹⁴. Da das Studium gleicher oder ähnlicher Fächer von Universität zu Universität variiert, muss davon ausgegangen werden, dass Studentin E andere Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben gemacht hat als die Studentinnen A-D.

Adressaten von Bachelor-Arbeiten sind die Dozierenden und BetreuerInnen, die die Arbeiten bewerten müssen. Studierende haben dadurch häufig das Gefühl, nur für ihre Dozierenden zu schreiben (Steinhoff 2003: 39f.) und die Adressatenorientierung ihres Textes voll und ganz auf diese auszurichten. Dies ist jedoch nicht das Ziel und auch nicht gewollt, denn obwohl Schreiben im universitären Rahmen tatsächlich mehr oder weniger ausschließlich für die Bewertenden der studentischen Arbeiten erfolgt, so wird doch erwartet, dass die Abschlussarbeiten einen gewissen wissenschaftlichen Mehrwert enthalten und dass Studierende vorgeben, für die wissenschaftliche Gemeinschaft zu schreiben, auch wenn dies in der Regel erst auf Promotionsniveau der Fall ist (vgl. dazu Feilke/Steinhoff 2003: 118f.; auch: Dittmann et al. 2003). Daher ist der Adressat von Bachelor-Arbeiten in erster Linie ein imaginärer: die wissenschaftliche Gemeinschaft. Die Dozierenden bewerten lediglich, ob die Studierenden ein Maß an wissenschaftlicher

¹⁴ An der TU Darmstadt wird der sogenannte Joint Bachelor of Arts angeboten, bei dem zwei Hauptfächer gleichberechtigt studiert werden können (<http://www.tu-darmstadt.de/studieren/abschluesse/bachelor/index.de.jsp>, zuletzt abgerufen am 03.04.16). Die Zweitfächer der Studierenden und ihre Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben dort werden nicht berücksichtigt.

Textkompetenz mitbringen, das es ihnen (theoretisch) ermöglicht, die wissenschaftliche Gemeinschaft zu erreichen.

Das mentale Konventionsmodell wählten alle Studentinnen so aus, dass die gewählte Textsorte dem Vorbild des professionellen wissenschaftlichen Textes entspricht. Darauf aufbauend wurde das Medium gewählt, welches sich bei den fünf Arbeiten nur in wenigen Aspekten unterscheidet. Alle Studentinnen haben sich für einen gedruckten Fließtext auf DIN A4-Papier entschieden, was für studentische Arbeiten üblich ist. In allen Texten sind Abbildungen, Graphiken oder Tabellen zur Veranschaulichung zu finden. Um die juristischen und redaktionellen Richtlinien, die vom mentalen Konventionsmodell abhängen und dieses auch beeinflussen, zu erfassen, wurden verschiedene Fragen in Anlehnung an die Hilfestellungen zum Abfassen von Abschlussarbeiten von Janich (2009) gestellt. Hierbei geht es vor allem um die formalen Anforderungen, denen eine Abschlussarbeit entsprechen muss, wie z.B. ob es eine Fragestellung gibt, ob und welche Verzeichnisse es gibt, ob Seiten und Kapitel durchgehend nummeriert wurden, wie zitiert wurde und Zitate belegt wurden, wie mit Objektsprache umgegangen wird oder ob der Seitenumfang eingehalten wurde. Inwiefern diese Anforderungen eingehalten wurden, wird in Kapitel 4.3 dargestellt.

Nachdem die Analyseergebnisse der kommunikativen Funktion und der Textproduktionseckdaten beschrieben wurden, welche eine wesentliche Grundlage für die folgende Analyse und spätere Auswertung darstellen, werden nun die Ergebnisse der Analyse des mentalen Denotatsmodells vorgestellt.

4.2 Analyse des mentalen Denotatsmodells

Das mentale Denotatsmodell spiegelt das Thema eines Textes und dessen Verarbeitung wider. Nur durch eine adäquate, für den Adressaten interessante und strukturierte Beschreibung kann Verstehen hergestellt werden.

Das Ziel jeder Arbeit sollte es sein, einen Text so zu verfassen, dass er das Interesse des Lesers wecken und dann auch halten kann. Studentische Texte schaffen jedoch (im Idealfall) nicht nur intrinsisches Interesse beim Leser, sondern auch extrinsisches: Die Texte müssen schon allein deswegen gelesen werden, da es sich um zu bewertende studentische Arbeiten handelt. Eine Bewertung durch die Dozierenden, ohne den Text gelesen zu haben, ist nicht möglich. Für Dozierende steht damit die extrinsische Lesemotivation im Vordergrund, unabhängig davon, ob das Thema für sie interessant ist,

oder nicht. Die Bewertung, ob ein Text für einen Leser interessant ist, ist darüber hinaus extrem subjektiv. Auch ein sehr gut geschriebener Text kann nur schwer den Leser motivieren, wenn ihm das Thema nicht gefällt¹⁵. Insgesamt ist es den Studentinnen im Großen und Ganzen gut gelungen, ihre Bachelor-Arbeiten so zu verfassen, dass sie für den Rezipienten gut und interessant zu lesen sind. Alle haben sich für aktuelle, mehr oder weniger gesellschaftlich relevante Themen entschieden und diese entsprechend aufbereitet. Die Studentinnen A und B entschieden sich für das Themengebiet Fußball. Studentin A verarbeitete das Thema in einem sprachwissenschaftlich noch weitgehend unerforschten Gebiet, dem Live-Ticker als neue Textsorte. Aus wissenschaftlicher Sicht gelingt es dem Text, das Interesse des Lesers zu wecken und zu halten, da die Arbeit einen wissenschaftlichen Mehrwert enthält. Im Mittelpunkt der Arbeit steht jedoch der Breitensport Fußball. Für einen Leser, der sowohl sprachwissenschaftlich als auch fußballerisch interessiert ist, ist der Text spannend zu lesen. Das Gleiche gilt für die Arbeit B. Hier wird das Thema *Fan-Gewalt im Fußball* durch eine Diskursanalyse verarbeitet, also ein Zusammenhang zwischen sprachlichen und gesellschaftlichen Strukturen hergestellt. Das Interesse des Lesers zu wecken und zu halten, gelingt auch den Arbeiten C und D. Arbeit C behandelt mit dem Thema *Weibliche Stereotype in Frauenzeitschriften* im Rahmen einer Diskursanalyse ebenfalls eine gesellschaftliche und dazu noch kontrovers diskutierte Thematik, während Arbeit D es schon allein durch den Einstieg schafft, das Interesse zu wecken: Studentin D nutzt in ihrer Arbeit zum Thema *Unternehmenskommunikation über Twitter* ein Twitter-Zitat und einen erzählenden Einstieg. Darüber hinaus steht auch hier der wissenschaftliche Mehrwert im Zentrum: Nicht nur, dass es sich um einen interdisziplinären Ansatz handelt (Sprachwissenschaft und BWL), sondern die Erforschung des Themas wird auch dadurch gerechtfertigt, dass der Informationsdienst Twitter und Social Media im Allgemeinen sprachwissenschaftlich noch kaum untersucht sind. Lediglich der Arbeit E fällt es schwer, das Interesse des Lesers zu halten, dies liegt weniger an der Thematik (*Werbeslogans in der Süßwarenbranche*), die zumindest für Schokoladenliebhaber und Werbeinteressierte spannend sein sollte, sondern vielmehr an der Fehlerlastigkeit, die irritiert und den Leser häufig vom eigentlichen Thema ablenkt. Auf die Fehler in den Arbeiten wird im nächsten Teilkapitel noch näher eingegangen.

¹⁵ Auch wenn auf größtmögliche Objektivität bei der Analyse geachtet wird, ist eine gewisse Subjektivität nicht vermeidbar.

Es wurde die Schlüsselfrage, ob die Texte Motivation aus sich herauschaffen, beantwortet. Für die Bejahung dieser Frage ist jedoch nicht nur die Thematik an sich wichtig, sondern es muss auch die Frage gestellt werden, ob alle Inhalte für die Beantwortung der Fragestellung(en) relevant sind. Hinter dieser Schlüsselfrage verstecken sich verschiedene Analyseaspekte wie die Frage nach inhaltlichen Lücken, überflüssigen Details, inhaltlichen Ausflügen, Wiederholungen und Querverweisen. Die Frage nach der Prägnanz des Textes kann jedoch nur mit Einschränkungen beantwortet werden, da eine umfassende inhaltliche Beurteilung von mir im Hinblick auf meinen eigenen Status als Studentin nicht geleistet werden kann (und zudem auch einer gewissen Subjektivität unterliegt). Dies ist zudem für die Bestimmung der wissenschaftlichen Textkompetenz nicht zwingend notwendig. Daher beschränkt sich die Beurteilung der Prägnanz darauf, welche Aspekte die Fragestellung umfasst, was in der Einleitung darüber hinaus angekündigt wird und ob eine Übereinstimmung mit dem Inhaltsverzeichnis vorliegt.

Die Schlüsselfrage, ob alle Inhalte relevant sind, kann für alle untersuchten Arbeiten weitgehend beantwortet werden. Den Studentinnen ist es gelungen, die zur Beantwortung der Fragestellungen benötigten Inhalte in ihre Texte zu integrieren, sodass sich in keinem der Texte wesentliche inhaltliche Lücken finden. Auch überflüssige Details konnten nicht festgestellt werden, jedoch entscheiden sich drei der fünf Studentinnen für kleinere inhaltliche Ausflüge. Diese haben per se nichts mit der Fragestellung zu tun, können aber das Verständnis und den Lesefluss erleichtern. Die Einleitung von Studentin A bezieht sich ausschließlich auf den Live-Ticker, sodass sie für den ersten Abschnitt des Theorieteils eine kleinere Einleitung zum Thema Textsorten und Textsortenverständnis einfügt. Dieser Teil hätte im Lesefluss der eigentlichen Einleitung fehl am Platz gewirkt, daher erscheint eine Platzierung dieses Abschnitts an der Stelle sinnvoll. Dennoch kann dieser einleitende Absatz als inhaltlicher Ausflug bezeichnet werden, da er für die nachfolgenden Teilkapitel und deren Verständlichkeit nicht unbedingt notwendig ist. Das Thema der Arbeit C lautet *Weibliche Stereotype in Frauenzeitschriften*, sodass ein Kapitel mit der Überschrift *Stereotype Frauendarstellung* zunächst logisch erscheint, da es dem Gesamtthema entspricht. Die dort erwähnten Begriffe tauchen jedoch anschließend im Text nicht mehr konkret auf. Allerdings wirken sie verständniserleichternd, da der Leser sich auf diese Weise vorstellen kann, was unter Stereotypen zu verstehen ist, obwohl die Begriffe im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung, welches Frauenbild die Zeitschrift BRIGITTE kreiert, eher irrelevant zu sein

54

scheinen. In Arbeit D wird der inhaltliche Ausflug als solcher gekennzeichnet. Das Kapitel 2.1 trägt die Überschrift *Exkurs in die Sprechakttheorie*. Das verdeutlicht, dass dieses Kapitel zwar interessant ist und im Hinblick auf die folgenden Teilkapitel verständnis erleichternd wirkt, für den Gesamtkontext ist es jedoch nicht zwingend notwendig, da die Begrifflichkeiten der Sprechakttheorie im weiteren Verlauf des Textes nicht mehr auftauchen.

Die Frage, ob alle Inhalte für die Beantwortung der Fragestellung relevant sind, wurde nicht nur hinsichtlich inhaltlicher Lücken und überflüssiger Details beantwortet, sondern auch hinsichtlich Wiederholungen und Querverweise, welche ebenfalls ausschlaggebend für die Prägnanz eines Textes sind. Die Analyseergebnisse diesbezüglich werden im Folgenden dargestellt.

Wiederholungen sind nur dann sinnvoll, wenn diese der Erinnerungsauffrischung des Lesers dienen. Unnötig werden Wiederholungen dann, wenn zwischen der ersten Erwähnung und der Wiederholung nur wenige Seiten liegen. Dies ist nur in Arbeit D einmal der Fall. Der Grundlagenteil auf Seite D5 wird eingeleitet, indem das Vorgehen erläutert wird. Dieses wird jedoch schon in der Einleitung in ähnlichem Wortlaut zwei Seiten zuvor auf Seite D3 beschrieben.

Rückverweise werden in den Arbeiten A und B nur spärlich verwendet, häufiger tauchen diese in den anderen drei Texten auf. Diese werden v.a. durch metakommunikative Elemente repräsentiert (C20 *Aus den vorherigen Beschreibungen*, C29 *Wie das vorherige Kapitel zeigt*, C43 *Die oben genannte Frage*, D24 *Bei der Lektüre der vorangegangenen Kapitel fällt auf*, E4 *wie jedoch bereits in [sic!] der Einleitung hervorgeht*, E13 *im letzten Kapitel wurde*, E18 *wie bereits erwähnt*). Besonders in Arbeit D erfolgen Querverweise auch durch die Nennung der einzelnen Kapitelnummern (D46, D50, D54, D55). Auch Studentin E nutzt Querverweise. Auf Seite E29 heißt es: *Die dort erkennbare Bescheidenheit kann auch Ritter Sports Slogan nachgesagt werden (Begründung siehe Kapitel 2.4)*. *Bescheidenheit* bezieht sich in diesem Fall auf das Analyseergebnis, dass der Ritter Sport-Slogan *Quadratisch. Praktisch. Gut.* als bescheiden anzusehen ist. Ein Querverweis auf das entsprechende Kapitel mag an dieser Stelle für die Studentin zwar sinnvoll erschienen sein, ist für den Leser jedoch eher eine inhaltliche Lücke, die er durch Nachschlagen füllen muss. Auf der gleichen Seite findet sich ein weiterer Querverweis: *Die Tafel ist quadratisch und kann mit Begründung (siehe Zitat Geschichte Ritter Sport) als praktisch erachtet werden*. Auch an dieser Stelle wäre eine Darstellung der

Begründung an Stelle des bloßen Querverweises sinnvoll gewesen. Einen sehr auffälligen Querverweis findet sich auf Seite E15 (→ *abstrakte Relevanz*). Die Studentin verzichtet auf das Wort *siehe* oder *vergleiche*, sondern nutzt den durch den Pfeil repräsentierten graphischen Verweis.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass allen fünf Studentinnen gelingt, für die Beantwortung der Fragestellung notwendige Inhalte zu verarbeiten und überflüssige Details zu vermeiden. Somit können alle Texte als inhaltlich prägnant angesehen werden, was ein wichtiger Aspekt für die Darstellung des mentalen Denotatsmodells ist. Für die verständliche Darstellung des mentalen Denotatsmodells ist jedoch nicht nur die inhaltliche Prägnanz relevant, sondern auch die Struktur und Gliederung des Textes.

Dazu wurden sowohl die innere, als auch die äußere Gliederung untersucht, welche im Idealfall übereinstimmen. Die äußere Struktur entspricht der Gliederung, wie sie im Inhaltsverzeichnis festgelegt ist, oder – allgemeiner – der gängigen Struktur eines wissenschaftlichen Textes, wie sie in Kapitel 2.2.1 aus den Ansätzen von Graefen/Thielmann (2007) und Weinrich (1994a) herausgearbeitet wurden. Diese entspricht im Idealfall dem Schema Einleitung – Theorieteil – Methode – Analyse(ergebnisse) – Schluss. Die innere Struktur ist die thematische Entfaltung des Textes. Dabei wird untersucht, ob die einzelnen Textschritte sinnvoll aufeinander aufbauen, oder ob sich Brüche oder Sprünge im Text finden.

An dem klassischen Gliederungsschema orientieren sich alle fünf Korpustexte. Auffälligkeiten gibt es in den Arbeiten A und E. Studentin A nimmt keine strikte Trennung der Teile Methode, Theorie und Analyse vor, sondern kombiniert diese. In Kapitel 1, welches dem Theoriekapitel entspricht, stellt die Studentin zunächst einen theoretischen Aspekt zum Thema Textsorten und Textsortenverständnis vor, beschreibt in einem weiteren Unterkapitel jedoch auch die gewählte Methode, das mehrdimensionale Untersuchungsmodell nach Heinemann. Eine detaillierte Vorstellung des Modells erfolgt an dieser Stelle nicht. Der weitere Textverlauf wird grob zwischen *Makrostilistik* und *Mikrostilistik* gegliedert. Diese dienen als Hauptüberschriften und sind jeweils untergliedert in die einzelnen Analyseaspekte. Diese Analyseaspekte (*Funktionalität, Layout, Kommunikationssituation, mediale Intertextualität, sowie Sprachmittel*) werden erläutert und deren Relevanz für die Analyse begründet, bevor das Korpus auf diese Merkmale hin analysiert wird (z.B. A7 *Folglich ist die Textfunktion das wichtigste zentrale Merkmal des Textes.*). Eine ähnliche Vermischung nimmt auch

Studentin E vor. In dieser Arbeit werden die Werbeslogans von den Schokoladenmarken Milka und Ritter Sport auf rhetorische Mittel und ihre Funktionen untersucht. Zunächst werden die Slogans in einem gesonderten Kapitel auf rhetorische Stilmittel hin analysiert. In diesem Kapitel werden die notwendigen theoretischen Grundlagen geschaffen, bevor anschließend die Analyse erfolgt. Im darauffolgenden Kapitel geht es um die Funktionen von Werbeslogans. Diese werden auf Basis von Sekundärliteratur erarbeitet und dienen dazu, die herausgearbeiteten rhetorischen Stilmittel zu operationalisieren. Es folgt die Analyse der Slogans auf deren Funktionen hin.

Auffällig an den beiden Texten ist, dass es kein Methodenkapitel in dem Sinne gibt, dass eine Analysemethode vorgestellt wird. Die Methode entspricht in diesem Fall eher der Vorgehensweise, welche in beiden Texten (in A ausführlicher als in E) in der Einleitung vorgestellt wird. Methodenkapitel im klassischen Sinne gibt es in den Arbeiten B und C, in welchen eine Diskursanalyse nach dem Modell DIMEAN vorgenommen wird. Dieses Modell wird in einem eigenen Methodenteil vorgestellt. In Arbeit C gibt es ebenfalls ein eigenes Methodenkapitel. Dieses umfasst allerdings - wie in A und E auch - keine Analysemethode im Sinne eines Modells, sondern lediglich die Vorstellung des Korpus sowie der Vorgehensweise.

Für alle Texte kann festgehalten werden, dass innere und äußere Struktur übereinstimmen. Den Studentinnen ist es gelungen, ihre Texte inhaltlich so zu gliedern, dass die einzelnen Schritte sinnvoll aufeinander aufbauen und es dem Leser auf diese Weise möglich wird, den Text zu verstehen. Dort, wo ein direkter Aufbau oder Bezug nicht möglich ist (vor allem in den Theoriekapiteln, wo unterschiedliche, jedoch für die Beantwortung der Fragestellung relevante, Grundlagen geschaffen werden), werden häufig durch metakommunikative Elemente und einleitende Absätze Verbindungen hergestellt. In allen Fällen gelingt es, in der Analyse und vor allem im Fazit, in welchem die Fragestellung(en) beantwortet und häufig auch Ergebnisse interpretiert werden, ggf. lose Enden zu verknüpfen und so allen Textschritten einen Sinn zu geben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es allen Studentinnen gelingt, ihre Themen so aufzubereiten, dass sie für den Adressaten interessant zu lesen sind, alle notwendigen Inhalte verarbeitet werden und einer logischen Struktur folgen. Die mentalen Denotatsmodelle der einzelnen Texte sind damit als verständlich zu bezeichnen.

4.3 Analyse des mentalen Konventionsmodells

Die Bewertung des mentalen Konventionsmodells erfolgt vor allem über die Dimension Korrektheit. Hier wird untersucht, ob die Korpustexte fehlerfrei sind, inwiefern sie den Vorgaben wissenschaftlicher Texte entsprechen und ob die juristischen und redaktionellen Richtlinien eingehalten werden. Ergänzt werden diese Aspekte durch die Dimensionen Angemessenheit und Perzipierbarkeit. Die Analyse des mentalen Denotatsmodells bewegt sich vor allem auf der Textoberfläche. Indem also die Umsetzung des mentalen Denotatsmodells analysiert wird, wird eine Grundlage geschaffen, die wissenschaftliche Textkompetenz der Studierenden zu beurteilen.

Insgesamt gelingt allen Studentinnen weitgehend die Gestaltung ihrer Arbeiten nach dem Vorbild eines professionellen wissenschaftlichen Textes. Äußerlich ist dies am Aufbau der Texte zu erkennen, wie er schon im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde. Für studentische Arbeiten gelten jedoch nicht nur die (ungeschriebenen) Vorgaben für wissenschaftliche Texte, sondern auch die tatsächlich schriftlich fixierten, wie sie Janich (2009) in ihren Hilfestellungen zum Abfassen von Hausarbeiten festgelegt hat. Dort wird zum Beispiel vorgegeben, welche Inhalte in Einleitung und Fazit verarbeitet werden sollten, welche Verzeichnisse benötigt werden und dass Seiten und Kapitel nummeriert werden müssen. Auch diese Vorgaben setzen die Studentinnen gut um. Inwiefern die Umsetzung gelingt und wo es noch Schwächen gibt, soll im Folgenden beschrieben werden.

In einer Einleitung sollte die Relevanz des Themas erläutert, die Fragestellung begründet, u.U. ein Forschungsstand, der das Forschungsdesiderat erklärt, dargestellt, sowie der Aufbau der Arbeit kommentiert und begründet werden. Diesen Anforderungen kommen die Studentinnen in unterschiedlichem Maße nach. In allen Arbeiten wird die Relevanz des Themas dargelegt. In den Arbeiten A, D und E erfolgt dies über die wissenschaftliche Relevanz, indem das Forschungsinteresse auf Grund einer Forschungslücke begründet wird. In den beiden diskursanalytischen Arbeiten B und C wird die Relevanz des Themas auf Grund eines gesellschaftlichen Interesses begründet. Alle Arbeiten enthalten Fragestellungen. Auffällig ist, dass in jeder Arbeit immer mehrere Fragen gestellt werden. Aus diesen Fragen setzt sich das gesamte Erkenntnisinteresse zusammen. Wie aus den Ergebnissen der Analysen der Textstrukturen hervorgeht, werden alle Aspekte, die diese Fragestellungen ausmachen, im Text verarbeitet und im Fazit entsprechend beantwortet. Neben der Beantwortung

der Fragestellungen liefern alle Studentinnen in ihren Schlusskapiteln noch einmal eine knappe Zusammenfassung der Ergebnisse, eine Interpretation nehmen nur die Studentinnen C, D und E vor, in Ansätzen auch B (B63 *Daraus lässt sich schließen*). Einen Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten geben die Arbeiten A, C und D.

Alle Arbeiten verfügen über ein Inhalts- und Literaturverzeichnis. Die Korpusverzeichnisse, sofern sie vorhanden sind (nur nicht in E), werden als Primärquellen in die Literaturverzeichnisse integriert. Im Literaturverzeichnis sind darüber hinaus in allen Arbeiten auch die Sekundär- und Internetquellen aufgeführt. Dabei kann für alle Arbeiten gesagt werden, dass eine weitgehend einheitliche Bibliographierung der Forschungsliteratur erfolgt. Dazu sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Art zu bibliographieren sich von Institut zu Institut unterscheiden kann (vgl. Janich 2009: 17). Dennoch gibt es einige Richtlinien, die zumindest innerhalb des Faches gelten und daher eingehalten werden sollten: Die Vorgabe, das Literaturverzeichnis nach dem Alphabet zu sortieren, setzen alle fünf Studentinnen um. Bibliographierte Aufsätze aus Sammelbänden werden mit Seitenzahlen angegeben, die Angaben werden in allen Arbeiten außer B formal richtig mit einem Punkt beendet. Die Studentinnen D und E wählen die Variante, das Erscheinungsjahr in Klammern hinter den Autor und vor den Titel zu setzen, die Studentinnen A-C setzen das Erscheinungsjahr ohne Klammern an das Ende der Angabe. Nur bei bibliographischen Angaben von Zeitschriftenartikeln wird einheitlich das Erscheinungsjahr nach der Bandnummer in runde Klammern gesetzt. Außer in Arbeit E werden die Vornamen der Autoren ausgeschrieben. Bei mehreren Titeln des gleichen Autors sollten die bibliographischen Angaben von alt nach neu sortiert werden, was in Arbeit B nur uneinheitlich umgesetzt wird: Während die beiden Publikationen von Warnke/Spitzmüller (2008/2011) chronologisch aufgeführt werden, folgen die Publikationen von Spieß (2008/2011) keiner zeitlichen Reihenfolge. In den Arbeiten A, C und D wird diese Vorgabe korrekt umgesetzt. Für alle Arbeiten kann gesagt werden, dass die Bibliographien in sich einheitlich sind, da gewählte Reihenfolgen, Angaben und Interpunktionen eingehalten werden.

Über ein Abkürzungsverzeichnis verfügen nur die Arbeiten B und C. Beide platzieren es jedoch an unterschiedlichen Stellen: In B wird das Abkürzungsverzeichnis dem Literaturverzeichnis vorangestellt, in C folgt es dem Inhaltsverzeichnis. Ein Tabellenverzeichnis bindet nur Studentin D in ihren Text ein. Sie platziert es an dritter Stelle hinter dem Inhalts- und dem Abbildungsverzeichnis. Ein Abbildungsverzeichnis

benötigen die Studentinnen A, B, D und E. Auch hier werden die Verzeichnisse wieder an unterschiedlichen Stellen untergebracht: A und D schließen es an das Inhaltsverzeichnis an, B und E an das Literaturverzeichnis. Die Vorgaben besagen, dass – vom Literaturverzeichnis abgesehen – weitere Verzeichnisse an das Literaturverzeichnis anschließen sollten, sodass sich hier Schwächen in der Umsetzung der Vorgaben ablesen lassen (vgl. Janich 2009: 9).

Einen Anhang binden alle Studentinnen in ihre Arbeit ein. Bis auf Arbeit D, in welcher der Anhang noch vor dem Literaturverzeichnis platziert wird, findet sich in den übrigen Arbeiten ganz zum Schluss, wie dies auch von Janich (2009: 9) empfohlen wird. Während die Studentinnen A, B, und D ihre Korpora anhängen, fügt Studentin E eine Tabelle mit detaillierten Analyseergebnissen als Anhang ein.

Auch im Bereich der Seiten- und Kapitelnummerierungen gibt es Unterschiede. Vorgabe ist, dass alle Seiten, also auch Verzeichnisse und Anhang, eine fortlaufende Seitennummerierung tragen sollten (Janich 2009: 9). In den Arbeiten A und E beginnt die Seitennummerierung mit Seite 1 jedoch erst mit der Einleitung, in Arbeit B ist nur die zweite Seite des Inhaltsverzeichnisses ohne Seitenzahl, in den Arbeiten C, D und E sind die Verzeichnisse und Anhänge mit römischen Zahlen markiert, nur die Fließtexte mit arabischen Zahlen. Schwächen zeigen sich bei der Kapitelnummerierung. Nur die Arbeiten D und E weisen eine konsequente Umsetzung auf: Die einzelnen Kapitel sind nummeriert, die daran anschließenden Verzeichnisse nicht. In Arbeit A wurden Einleitung und Fazit nicht nummeriert. Die Kapitelnummerierung in Arbeit B ist in sich uneinheitlich: Im Inhaltsverzeichnis erhalten die an den Fließtext anschließenden Teile Selbstständigkeitserklärung, Verzeichnisse und Anhang eine Kapitelnummer, im Dokument selbst gibt es diese Kapitelnummer nicht. Des Weiteren gibt es in dieser Arbeit zwar ein Kapitel 5.3.1, jedoch kein 5.3.2 usw. In Arbeit C bekommt das Literaturverzeichnis eine Kapitelnummer, jedoch nicht das Abbildungsverzeichnis, welches direkt daran anschließt. Somit ist auch hier keine Einheitlichkeit gegeben.

In der Sprachwissenschaft ist die angloamerikanische Zitierweise, also Direktbelege im Text, üblich (Janich 2009: 16f.). Dennoch ziehen alle fünf Studentinnen das Zitieren über Fußnoten vor. Belegt werden Quellen in der Regel nach dem Schema Nachname Jahr, Seite. Doch auch hier gibt es Unterschiede. Studentin B wählt bspw. das Schema Nachname, Vorname (Jahr), Seite, jedoch wird dieses Schema nicht konsequent durchgezogen. So fehlt z.B. auf Seite B26 die Seitenangabe, auf Seite B31 fehlen die

Vornamen. In den Arbeiten A und D werden Quellen, wenn sie das erste Mal auftauchen, vollständig bibliographiert. Studentin D geht danach zum o.g. Schema über, während sich Studentin A für eine verkürzte bibliographische Angabe entscheidet nach dem Schema Nachname: verkürzter Titel, Jahr, Seite. Auch URLs werden unterschiedlich belegt. Studentin E verkürzt die URLs *auf name.de*, während Studentin D die Internetadresse immer vollständig angibt.

Fast ausschließlich indirekte Zitate verwendet Studentin A. Wörtliche Zitate gibt es nur sehr wenige (A3, A6, A37f., A45). In den übrigen vier Texten wird sowohl direkt als auch indirekt zitiert. Zitate im Fließtext werden in allen Arbeiten durch Anführungszeichen gekennzeichnet. Zitate, die drei Zeilen und länger sind, werden eingerückt, doch auch hier liegt keine Einheitlichkeit vor. Studentin B setzt eingerückte Zitate in Anführungszeichen, Studentin E setzt diese sogar noch kursiv. Nur in C und D werden auf weitere Kennzeichnungen von eingerückten Zitaten in Form von Anführungsstrichen oder Kursivschreibung verzichtet.

Auch im Bereich Objektsprache zeichnen sich deutliche Schwächen ab. Objektsprache – das ist die Sprache, die untersucht wird – wird kursiv gesetzt (Janich 2009: 21). Dieser Vorgabe kommt jedoch nur Studentin B nach. In Arbeit A und D wird Objektsprache wie Zitate recte mit Anführungszeichen gekennzeichnet und ist damit auf den ersten Blick nicht von Zitaten aus der Sekundärliteratur zu unterscheiden. Uneinheitlich geht Studentin C vor: Mal setzt sie Objektsprache kursiv, dann jedoch wieder recte und in Anführungszeichen (C38).

Auslassungen und Hervorhebungen in wörtlichen Zitaten kennzeichnet nur Studentin D fehlerfrei. Hervorhebungen werden von den Studentinnen B, C und E nicht in dem Sinne gekennzeichnet, dass ersichtlich würde, ob die Hervorhebung von ihnen selbst stammt oder im Original vorhanden ist. Studentin B markiert Auslassungen durch drei Punkte in runden Klammern, nicht in eckigen Klammern, wie es eigentlich sein sollte (Janich 2009: 16).

Der Seitenumfang von 50-60 Seiten wird eingehalten, nur Studentin E verfasst einen Text über 32 Seiten. Dies liegt jedoch vermutlich an den Vorgaben von Seiten der Universität Marburg.

In Bezug auf die juristischen und redaktionellen Richtlinien kann festgehalten werden, dass es zwar in vielen Bereichen deutliche Schwächen zu verzeichnen gibt, vor allem in

den Bereichen Objektsprache und Zitieren (Hervorhebungen), die Vorgaben jedoch im Großen und Ganzen gut umgesetzt werden.

Neben den schriftlich fixierten Richtlinien sind für die Bewertung des mentalen Konventionsmodells auch die Vorgaben in Bezug auf den wissenschaftlichen Stil relevant. Diese wurden im Kapitel 2.1.2 dieser Arbeit vorgestellt. Dazu gehören beispielweise der Verzicht auf Metaphern und Erzählstrukturen, das Vermeiden von Ich- und man-Formen, das Verwenden von Fachterminologie und wissenschaftlicher syntaktischer Strukturen (Passiv- und Nominalstrukturen aber auch Verbalstil) sowie das Vermeiden von Umgangssprache.

In den Arbeiten A-D gelingt die Umsetzung des wissenschaftlichen Stils gut. Auf die Verwendung von Metaphern wird in allen Arbeiten verzichtet, die Ich-Form verwendet nur Studentin B (*Ich, meines Erachtens*; B21, B24, B30, B62). In den anderen Arbeiten wird diese Form meistens durch Passivformulierungen umgangen (z.B. E31 *Kriterium, welches in dieser Arbeit nur oberflächlich angesprochen wurde*; D2 *Zu diesem Zweck werden [...] untersucht*; C2 *Bevor der Diskurs beschrieben und analysiert wird*), teilweise erfolgen jedoch auch Personifizierungen von Gliederungspunkten oder ganzen Arbeiten (B15 *Die Arbeit beschäftigt sich*, D2 *die vorliegende Arbeit will*, D3 *Der Methodenteil stellt zunächst [...] vor*, D38 *Der erste Teil untersucht*).

Auch auf Erzählstrukturen wird weitgehend verzichtet. Lediglich die Studentinnen B und D wählen einen erzählenden Einstieg, indem markante Zitate vorne angestellt und deren Geschichten erzählt werden, um die Aufmerksamkeit des Lesers zu wecken. Durch umgangssprachliche Formulierungen werden ebenfalls häufig erzählende Strukturen erzeugt, wie dies z.B. in Arbeit E häufiger der Fall ist: E14 *Nun stellt sich die Frage nach dem Warum. Warum ausgerechnet [...]?* E17 *[...] interessant anzuschauen. Der Slogan als ausführendes Element der Ausdrucksfunktion?*, E29 *[...] wurden vielfach Fragen aufgeworfen. Manche bereits beantwortet, andere stehen noch im Raum. Auf diese gilt es nun zu reagieren*. Missglückte oder umgangssprachliche Formulierungen finden sich in fast allen Arbeiten (B15 *Diese These vertritt [...] die Ansicht*, B4 *öfters*, B7 *Achtziger*, B55 *zu guter Letzt*, C5 *erschließt sich die Erkenntnis*, C7 *topgestylt*, D2 *verschiedenste*. Oft äußern sich diese Formulierungsunfälle in Form von pseudowissenschaftlichen Ausdrücken. Diese finden sich besonders häufig in Arbeit E (E5 *[sie] hat zum Zwecke ihrer Analyse von Werbeslogans verschiedene Literaturen zu Rate gezogen*, E6 *nach*

eingehender Analyse, E17 Ganz abgesehen von der Tatsache, E23 Ähnlichkeiten festmachen, handelt es sich darum).

Einen sicheren Umgang mit der Fachterminologie beweisen die Studentinnen A, B und C. In diesen Arbeiten konnten bei einer Stichprobenanalyse keine Schwächen in diesem Bereich festgestellt werden. In Arbeit D wird ein Fachbegriff (*Varietät*) nicht völlig korrekt verwendet, jedoch weist die Studentin darauf hin: *Innerhalb dieser Arbeit sollen dennoch die drei betrachteten Unterarten der Einfachheit halber als Varietäten bezeichnet werden, da eine detailliertere Auseinandersetzung mit der Problematik im [sic!] diesem Umfang nicht zu leisten ist* (D13). Auch Arbeit E weist kleinere Schwächen im Umgang mit Fachterminologie auf. Zu erkennen ist dies an diesem Beispiel: E26 *Figuren der Sentenz*. Der Begriff wird hier auf den Slogan bezogen, ist der Definition nach jedoch ein „kurz und treffend formulierter, einprägsamer Ausspruch, der Allgemeingültigkeit beansprucht“ (www.duden.de¹⁶).

Der syntaktische Stil wissenschaftlicher Arbeiten wird in allen Arbeiten weitgehend angemessen umgesetzt. Dies wurde anhand exemplarischer Analysen einzelner Textabschnitte in den Arbeiten festgestellt. Alle Studentinnen entscheiden sich für nicht zu verschachtelte, gut lesbare und verständliche Satzstrukturen, die nie länger als vier Zeilen sind. Dabei handelt es sich in der Regel um Kernsätze in Form von Aussagesätzen, die als Hypotaxe mit einem oder mehreren Nebensätzen verfasst werden. Bei diesen Nebensätzen handelt es sich in den meisten Fällen um Relativsätze (A7 *So erhält der Betreffende einen schriftlichen Bescheid, der ihn in seiner Sache informiert [...]*; B6 *Zu diesem Zeitpunkt war Fußball bereits ein Massensport, der überall auf der Welt populär geworden war*), Konsekutivsätze (D14 *Betrachtet man die gesprochene Sprache, so ist die erste Auffälligkeit, dass sie das Gegenteil [...]*) oder Finalsätze (A7 *Ein Sachbearbeiter zum Beispiel beherrscht das Textsortenwissen, um einen Bescheid oder eine Mahnung zu verfassen;*). Daneben finden sich auch Instrumentalsätze (B7 *Vor allem die Jugendlichen [...] entwickelten ein anwachsendes Gruppenbewusstsein, mit welchem sie sich von den restlichen Besuchern [...] abgrenzten.*) und Kausalsätze (C4 *Diese Wirkung betrifft aber auch die Gesellschaft als Ganzes, denn hier wird das Vermittelte [...]*). Es werden aber auch häufig Parataxe verwendet (D14 *Die Twitternachrichten werden nicht phonisch realisiert und lassen sich deshalb nicht der gesprochenen Sprache zuordnen;* E7 *Hierbei ist Baumgart mit ihrer Definition sehr vorsichtig, betrachtet die Übertreibung zwar auch*

¹⁶ www.duden.de/rechtschreibung/Sentenz (zuletzt abgerufen am 06.04.16)

als ein für die Werbung essentielles Mittel, überlässt aber die Einschätzung einer Übertreibung dem Einzelnen). Einfache Hauptsätze sind eher selten. Die genannten Beispiele zeigen neben einem unkomplizierten Satzbau, dass die Studierenden nicht nur den in wissenschaftlichen Texten häufig bevorzugten Nominalstil verwenden, sondern auf diesen häufig zugunsten verbaler Formulierungen verzichten. Auch dies ist ein Merkmal, das zu gut verständlichen und lesbaren Texten führt.

Lexikalisch gelingt den Studentinnen größtenteils eine angemessene Umsetzung. Hier sei auf die oben bereits erwähnte Umgangssprache verwiesen, die in den meisten Arbeiten trotz guter Beherrschung des wissenschaftlichen Stils unterläuft (B4 *öfters*, B7 *Achtziger*, C7 *topgestylt*, D2 *verschiedenste*; E5 *Literaturen*, E31 *Gebilde*¹⁷). Wenig Varianz im Bereich Lexik zeigt sich in Arbeit D, was sich an dem mikrostrukturellen Aufbau des Textes (Satzverknüpfungen) spiegelt. Dies zeigt sich im häufigen Vorkommen von Rekurrenzen (D14 *gesprochene Sprache*, *Twitternachrichten*, D15 *Kommunikationsbedingungen*, D18 *Pause*, *Phänomen*). Größere lexikalische Vielfalt weisen die anderen vier Arbeiten auf. In diesen wird häufiger mit Substitutionen (A10 *unterhalten und belustigt – humorvoll*, B6 *Untersuchungsansätze – diese Berichte*, *Fußball – der Sport*, *Gruppen – Fanclubs*, C5 *Geschlechterbild – Männer- und Frauenbild*, E7 *Anspielung – indirekter Vergleich*) oder partiellen Rekurrenzen gearbeitet (A10 *Textfunktion – informative Funktion*, *informative – Information*, B7 *_Fanbewusstsein – Gruppenbewusstsein*, C5 *weiblich – Weiblichkeit*, *Darstellung von Frauen – Frauendarstellung*). Die häufigsten Kohäsionsmittel sind jedoch Konnektive wie Pronominaladverbien (da, damit, deshalb...), Relativpronomen (der, die, das, welche, welcher, welches) oder kausale (weil, da, denn), konsekutive (dass, sodass) oder restriktive Subjunktionen (während), ebenso wie Textdeiktika.

Als Kohäsionsmittel dienen darüber hinaus metakommunikative Mittel, welche nicht nur einzelne Textabschnitte miteinander verknüpfen, sondern sowohl die Lesbarkeit, als auch die Leserführung unterstützen. Diese werden in allen Texten gleichermaßen verwendet: A3 *in den nachfolgenden Kapiteln*, *innerhalb der nachfolgenden Untersuchung*, A13 *Schlussfolgernd lässt sich festhalten*, B6 *wie bereits angedeutet*, B11 *Doch bevor dessen Analyse erfolgt*, *wird im nächsten Kapitel*, B30 *Bevor [...] untersucht*

¹⁷ Das Wort *Gebilde* wird im Zusammenhang mit Slogans verwendet. Wissenschaftlicher wäre jedoch das Wort „Konstrukt“ (vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Gebilde>; zuletzt abgerufen am 06.04.16.).

wird, [...] zunächst [...] zu bestimmen, C2 werden in den vorangestellten Kapiteln [...] erläutert, C9 Diese Problematik wird in Kapitel 3.3 [...] näher beleuchtet, D12 Im Analyseteil [...] sollen [...] untersucht werden, E14 Im Folgenden. Eine andere Variante der Leserführung wird in Arbeit A gewählt, in der solche metakommunikativen Mittel einige Male durch Fragen ersetzt werden, z.B. *Was muss bei der Zuordnung [...] beachtet werden?* (A6); *Wie verhalten sich die Autoren der Live-Ticker bzw. sind sie im Text explizit präsent?* (A23).

Die Lesbarkeit eines Textes wird weiterhin durch Fehlerfreiheit gefördert. Viele Fehler können den Leser irritieren und den Lesefluss stören. Studentische Texte sind in der Regel nicht völlig fehlerfrei. Die häufigsten Fehler liegen – wie die bisherigen Analyseergebnisse zeigen – vor allem im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens, hauptsächlich betroffen ist die korrekte Ausdrucksverwendung. Wie bereits in Kapitel 2.3 dargelegt wurde, gelingt Studierenden in den ersten Semestern häufig noch keine klare Trennung zwischen Wissenschaftssprache und Alltagssprache. Dies äußert sich besonders in Arbeit E.

Fehlerfreiheit bezieht sich aber auch auf die Textoberfläche. Obwohl orthographische und grammatikalische Fehlerfreiheit gerade bei Sprachwissenschaftsstudierenden zu erwarten wäre, finden sich in dieser Hinsicht in allen Texten einige Fehler. Ob diese auf mangelnde Kompetenz oder schlecht durchgeführtes Korrekturlesen zurückzuführen sind, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht festgestellt werden. Festzustellen bleibt, dass die Arbeiten A, B und C insgesamt recht fehlerarm sind. Es finden sich nur vereinzelt Komma- oder Rechtschreibfehler (z.B. A2 *es ist daher förderlich_diese auf [...] zu untersuchen; Wolfgang Heinemann (2002) spricht die Problematik der Vagheit und Ungenauigkeit bei einzelnen Forschungsfeldern, besonders bei einer Eingrenzung der Begrifflichkeit „Textsorte“_an.; A6 können [...] von einander differenziert werden; B7 Obwohl der Begriff des Hooligan_; C3 Jedoch werden im Ergebnisteil die, für diese Arbeit relevanten, Kategorien vorgestellt). Häufiger finden sich Kommafehler in Arbeit D, in der sich eine Schwäche im Bereich der Nebensatzabgrenzung zeigt. Hier finden sich auf nur einer Seite gleich mehrere Kommafehler (D2 [...] lässt es sich für die Kommunikation mit Personen, die außerhalb des Unternehmens stehen_auf verschiedenste Art einsetzen; [...] Anhaltspunkt_um die sprachlichen Besonderheiten zu analysieren; Ziel ist es also, am Beispiel eines bestimmten Unternehmens, die Sprache [...]). Ähnlich ist dies auch der Fall in Arbeit E: E1 *Wie schon erwähnt_ist der Slogan in vielen Werbeanzeigen, heutzutage**

auch auf sozialen Netzwerken wie beispielsweise Facebook_präsent [...]; Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich die Funktionserfüllung [...]).

Während die wenigen Fehler in den ersten drei Arbeiten für den Lesefluss unerheblich sind, wirken sie in D und E teilweise irritierend. Besonders in Arbeit E ist dies der Fall. Allerdings sind hier weniger die Rechtschreib- und Kommafehler ursächlich für Irritationen, sondern viel mehr die Ausdrucksfehler (siehe oben), welche den Leser stören und ablenken können.

Die Perzipierbarkeit eines Textes wird jedoch nicht nur durch Fehlerfreiheit, unkomplizierten Satzbau und metakommunikative Elemente gefördert, sondern auch durch das gesamte Erscheinungsbild eines Textes. Konkret bedeutet dies, dass sowohl das Layout als Teil des Mediums, als auch graphische Mittel die Verständlichkeit eines Textes fördern können.

Weiter oben wurde bereits das Medium beschrieben, für welches sich die Studierenden entschieden haben: einen gedruckten Fließtext auf DIN A4-Papier. Zum Layout gehören ein Deckblatt, welches ebenfalls in allen Arbeiten enthalten ist, das Schriftbild und die Textgestaltung selbst. Alle Studentinnen entscheiden sich für gut lesbare Schriftarten im Blocksatz (A und C: Arial, Schriftgröße 11; B und E: Times New Roman, Schriftgröße 12; D: TU-Design, vorgegebene Schriftart und -größe). Des Weiteren verwenden alle einen anderthalbfachen Zeilenabstand, wie es für studentische Arbeiten üblich ist, ebenso wie der ca. drei bis vier Zentimeter breite Korrekturrand. Des Weiteren haben alle Studentinnen den für wissenschaftliche Texte üblichen Blocksatz gewählt. Überschriften werden durch Fettdruck oder eine Überschriften-Formatvorlage vom Fließtext abgehoben. Für eine Kapitelanzeige in Kopf- bzw. Fußzeile entscheiden sich nur zwei der Studentinnen, jedoch gelingt die Umsetzung nur in Arbeit D. In Arbeit A steht über dem gesamten Text *Einleitung* in der Kopfzeile.

Graphische Mittel tragen ebenfalls zur Perzipierbarkeit bei. In allen Arbeiten sind Graphiken und/oder Tabellen zu finden, die entweder zur Ergebnisbündelung oder zur Veranschaulichung von Modellen o.ä. beitragen. Studentin A nutzt beispielweise eine tabellarische Darstellung ihres Korpus (z.B. A8), Studentin B leitet ihre Arbeit mit einem Bild (B4) ein und nutzt eingescannte Graphiken zur Veranschaulichung ihres gewählten Analysemodells (B22-B25) (ebenso auch Studentin C; C29-C33). Studentin D nutzt Graphiken zur Erläuterung von Wortbildungen, um zu veranschaulichen, wie Komposita

gebildet werden (D19f.). Studentin E nutzt Bilder, um die graphische Verarbeitung der von ihr zur Analyse ausgewählten Slogans darzustellen (E9, E11).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Texte weitgehend korrekt und angemessen hinsichtlich der Umsetzung der wissenschaftlichen Vorgaben betreffend Aufbau und Stil sowie der juristischen und redaktionellen Richtlinien sind. Besonders positiv herauszuheben ist der unkomplizierte Satzbau, welcher sich aus einer Mischung aus Verbal- und Nominalstil zusammensetzt. Schwächen sind vor allem im Bereich des wissenschaftlichen Ausdrucks zu finden sowie teilweise in der Umsetzung der formalen Vorgaben. Hier ist besonders die Objektsprache zu nennen, die allen Studentinnen Schwierigkeiten zu bereiten scheint. Auch in der Einhaltung und Umsetzung der Formalia insgesamt sind Schwächen zu erkennen, bspw. in der Platzierung der Verzeichnisse oder der Kennzeichnung von Auslassungen oder Hervorhebungen in wörtlichen Zitaten.

5. Auswertung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Analyseergebnisse auf Basis der Fragestellung, inwiefern die Bachelor-Arbeiten guten wissenschaftlichen Texten entsprechen, ausgewertet. Als Auswertungsgrundlage dient die in Kapitel 2.2.2 entwickelte Definition von wissenschaftlicher Textkompetenz. Die Ergebnisse der Auswertung werden anschließend zu den Erkenntnissen aus Kapitel 2.3, welchen Anforderungen Studierende beim Schreiben in der Hochschule begegnen und wie sich wissenschaftliche Textkompetenz an der Universität entwickeln kann, in Bezug gesetzt.

Wissenschaftliche Textkompetenz wurde definiert als die Fähigkeit, kohärente Texte adressatenorientiert und verständlich zu verfassen, wissenschaftliche Textsortenkonventionen umzusetzen, den wissenschaftlichen Stil zu beherrschen, mentale Modelle zu kontextualisieren, vernetzen und aufzubereiten. Es ist die Fähigkeit, Texte so aufzubereiten, dass die gewonnenen Erkenntnisse an die wissenschaftliche Gemeinschaft weitergegeben werden können. Lese- und Sachkompetenz¹⁸ sind zwei

¹⁸ Da die Analyse und entsprechend auch die Auswertung ausschließlich produktorientiert sind, kann zu den Kompetenzen Sach- und Lesekompetenz keine Aussage getroffen werden. Diese beiden Kompetenzen können lediglich als Voraussetzung für das Verfassen gelungener Texte angesehen und ihre Beherrschung durch die Studierenden daher nur angenommen werden.

weitere Teilkompetenzen, ohne die wissenschaftliche Kommunikation nicht möglich wäre.

Den Studentinnen kann eine hohe Textualisierungskompetenz zugesprochen werden. Dies lässt sich besonders an den Ergebnissen der Analyse in Bezug auf die Schlüsselfrage, ob alle Inhalte zum Beantworten der Fragestellung relevant sind, ablesen. Textualisierungskompetenz meint, ein mentales Denotatsmodell, also das gewählte Thema, kohärent, adressatenorientiert und verständlich zu erstellen. Dies ist erkennbar daran, dass in den untersuchten Korpustexten wenige bis keine inhaltlichen Lücken oder überflüssige Details zu finden sind. Es wurden lediglich in drei der Arbeiten kleinere inhaltliche Ausflüge gefunden, welche jedoch nicht störend wirken, sondern vielmehr das Verständnis bzw. den Lesefluss unterstützen. Die mentalen Denotatsmodelle entspringen dem Kern der Arbeit, der Fragestellung, welche ebenfalls in jeder der Arbeiten vorhanden ist. Überraschend ist, dass es nur in einer der Arbeiten (D) gelingt, eine zentrale Fragestellung zu entwickeln. In Arbeit A wird sogar explizit von *verschiedenen zentralen Fragen* gesprochen. Auch der Studentin E fällt es schwer, sich auf eine zentrale Fragestellung festzulegen. Zwar hebt sie auf Seite E1 eine Fragestellung fett hervor (*Welche Funktionen kann ein Werbeslogan anhand von sprachlichen Mitteln erfüllen?*), jedoch folgt auf E2 eine weitere Formulierung. Es ist allerdings anzunehmen, dass es sich um eine Konkretisierung der zuvor genannten Frage handelt: *[...] kann man mit einer Untersuchung der jeweils verwendeten sprachlichen Mittel untersuchen, ob beispielsweise zwei verschiedene Slogans, die ähnlich lange „im Geschäft“ sind, dieselben und im Idealfall – nach einigen Meinungen – alle Funktionen erfüllen können oder nicht.* Auch in den Arbeiten B und C werden mehrere Fragen an den Text gestellt. Für alle Arbeiten gilt jedoch, dass alle Fragestellungen Eingang in die Gliederung finden und im Fazit wieder aufgegriffen und beantwortet werden. Aufgrund dieser Ergebnisse kann angenommen werden, dass es Studierenden auf Bachelor-Niveau schwer fällt, eine einzige zentrale Fragestellung zu formulieren. Dennoch ist hervorzuheben, dass es in den untersuchten Arbeiten gelingt, die formulierten Fragen durchgehend zu bearbeiten und schlussendlich zu beantworten. Es scheint den Studierenden also durchaus bewusst zu sein, dass ein wissenschaftlicher Text eine (oder mehrere) Fragestellung verlangt und diese auch beantwortet werden muss.

Die kohärente Aufbereitung und Kontextualisierung der mentalen Denotatsmodelle lässt sich am logischen und strukturierten Aufbau der einzelnen Texte ablesen. Alle

Studentinnen haben sich an der für eine sprachwissenschaftliche Arbeit typischen Gliederung orientiert. Zudem konnte in der Analyse festgestellt werden, dass es den Studentinnen gelungen ist, ihre Texte so zu verfassen, dass die einzelnen Textabschnitte logisch aufeinander aufbauen. Dies unterstützt die prägnante Umsetzung des mentalen Denotatsmodells. Ein logischer Aufbau der mentalen Denotatsmodelle wird ermöglicht durch die Vernetzung des Themas mit Erkenntnissen aus der Forschungsliteratur, welche alle Studierenden nutzen. Dadurch wird es möglich, das mentale Modell so zu kontextualisieren, also in die Wissensbestände der Forschungsliteratur und in die Analyseergebnisse einzubinden, dass am Ende die Fragestellungen beantwortet und neue Erkenntnisse gewonnen werden können. Dass den Studentinnen eine gute Strukturierung sowie Bearbeitung des Themas gelingt, könnte auf bisher gemachte Erfahrungen mit wissenschaftlichen Texten, sei es schreibend oder lesend, zurückzuführen sein.

Den Studentinnen kann ebenfalls eine recht hohe Textmusterkompetenz zugesprochen werden. Dies äußert sich in mehreren Faktoren. Zum einen enthalten – wie bereits erwähnt – alle Bachelor-Arbeiten eine oder mehrere Fragestellungen, die sowohl durchgehend bearbeitet als auch beantwortet werden. Des Weiteren ist durch logische Gedankenführung und aufeinander aufbauende Textschritte ein Roter Faden zu erkennen, der sich anhand der charakteristischen Gliederung durch die Texte zieht. Weiterhin werden die für Einleitung und Fazit typischen Inhalte verarbeitet, wie die Relevanz des Themas, die Fragestellung und Zielsetzung sowie das Vorgehen in der Einleitung, die Beantwortung der Fragestellung, Zusammenfassung und ggf. Interpretation der Ergebnisse sowie ein möglicher Forschungsausblick im Fazit. Textmusterkompetenz ergibt sich jedoch nicht nur durch die erfolgreiche Einhaltung der Textsortenkonventionen, sondern im Fall der Bachelor-Arbeiten auch durch die Umsetzung der juristischen und redaktionellen Richtlinien. Die Analyseergebnisse der Richtlinien zeigen, dass es hier noch Schwächen in der Umsetzung gibt, sodass den Studentinnen zwar eine hohe, jedoch keine vollständig ausgeprägte Textmusterkompetenz zugeschrieben werden kann. Schwächen zeigen sich in der korrekten Platzierung der Verzeichnisse, die laut Janich (2009: 9) alle (abgesehen vom Inhaltsverzeichnis) an das Literaturverzeichnis anschließen sollten. Auch die korrekte und konsequente Kapitelnummerierung sowie Einheitlichkeit beim Zitieren und Bibliographieren scheinen den Studierenden teilweise Schwierigkeiten zu bereiten (z.B. Arbeit B). Deutliche Probleme zeigen sich jedoch im Bereich der Objektsprache. Der

Unterschied zwischen Zitaten aus der Sekundärliteratur und Zitaten aus dem Korpus scheint den Studentinnen nicht immer klar zu sein, sodass hier offensichtlich Nachholbedarf besteht.

An die Textmusterkompetenz gekoppelt ist die Kommunikationskompetenz, welche sich in Kombination mit der Sprachkompetenz in der Stil- sowie Ausdruckskompetenz äußert. Obwohl der wissenschaftliche Stil von den Studentinnen größtenteils gut umgesetzt wird, was sich beispielsweise am unkomplizierten Satzbau oder in der vorwiegend korrekten Verwendung von Fachterminologie äußert, sind immer noch deutliche Schwächen im Bereich des Ausdrucks zu erkennen. Besonders deutlich zeigt sich dies bei Studentin E, welche große Probleme mit dem wissenschaftlichen Formulieren hat. In Anlehnung an Graefen (2009: 277) und Feilke/Steinhoff (2003: 120f.) kann angenommen werden, dass die Studentin nicht genügend Erfahrung mit dem wissenschaftlichen Schreiben hat, d.h. noch dabei ist, diesen zu erlernen und in der Folge, um eine gute Arbeit zu schreiben, den Stil nachahmt. Aber auch in den anderen Arbeiten zeigen sich kleinere Schwächen im Ausdruck. Diese äußern sich vor allem in der Verwendung von Umgangssprache, der Verwendung der eher unwissenschaftlichen man-Form oder der Personifizierung von bestimmten Textteilen (z.B. D2 *Die vorliegende Arbeit will*), um die Ich-Form zu umgehen. Auf sich selbst durch die Ich-Form bezieht sich nur Studentin B. Auch wenn das Ich-Verbot in den letzten Jahren deutlich gelockert wurde, scheint sich diese Lockerung vor allem im studentischen Bereich noch nicht durchgesetzt zu haben. An das Metaphern-Verbot halten sich alle Studentinnen, Erzählstrukturen werden dagegen häufiger eingebunden. Besonders deutlich zeigt sich dies in den Arbeiten B und D, die mit prägnanten Zitaten und der Geschichte dahinter eingeleitet werden. Auch Studentin E lässt häufiger erzählende Strukturen einfließen. Diese treten meist in Zusammenhang mit den oben angesprochenen pseudowissenschaftlichen – nachahmenden – Formulierungen auf.

Sprach- und Kommunikationskompetenz sind maßgeblich für die Fähigkeit, einen leserfreundlichen Text zu verfassen, d.h. sie sind verantwortlich für die Leserführung, was aufgrund der raumzeitlichen Trennung von Sender und Adressat besonders wichtig ist. Alle Studentinnen sind in der Lage, nicht nur durch eine klare Struktur, sondern auch durch metatextuelle Elemente den Leser durch den Text zu führen. Während Studentin A häufiger auf Fragen zurückgreift (z.B. A6 *Was muss bei der Zuordnung [...] beachtet werden?*), verlassen sich die anderen vier Autorinnen auf klassische Formulierungen wie

Im Nachfolgenden (B27), In Kapitel [...] wird deshalb [...] thematisiert (C5) oder werden in dieser Arbeit [...] betrachtet (D24). Aus diesem Grund kann den Studentinnen eine hohe metatextuelle Kompetenz zugesprochen werden. Aufgrund der gelungenen Leserführung durch metakommunikative Elemente, der verständlichen Verarbeitung des mentalen Denotatsmodells sowie des logischen und strukturierten Aufbaus kann zudem festgehalten werden, dass alle fünf Studentinnen über eine ausgeprägte Kommunikationskompetenz verfügen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass in allen untersuchten Arbeiten sowohl die Textsortenkonventionen, wie sie in Kapitel 2.1 beschrieben wurden, als auch die juristischen und redaktionellen Richtlinien weitgehend eingehalten wurden. Dies bedeutet, dass es sich bei allen Arbeiten um gute wissenschaftliche Texte handelt und den Studentinnen somit bereits zum Zeitpunkt der Bachelor-Arbeit nach ca. drei Jahren Studium eine hohe wissenschaftliche Textkompetenz zugesprochen werden kann.

Die Gründe, warum die Studentinnen zu diesem Zeitpunkt des Studiums bereits über eine solch ausgeprägte wissenschaftliche Textkompetenz verfügen, sind vielfältig, ebenso wie die Gründe für die erwähnten Schwächen. Diese sollen nun im Folgenden mit den Erkenntnissen aus Kapitel 2.3 in Zusammenhang gesetzt und ausgewertet werden.

Studierende werden bereits früh im Studium mit hohen Anforderungen und Erwartungshaltungen ihrer Dozierenden in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben konfrontiert. Die Anforderungen beziehen sich sowohl auf die wissenschaftssprachlichen Fertigkeiten, wie den Stil oder den richtigen und kompetenten Umgang mit Fachterminologie, als auch auf die Umsetzung von Textsortenkonventionen. Dass die Studierenden besonders diesen Anforderungen gerecht werden, konnte bereits weiter oben gezeigt werden. Schwächen zeigen sich jedoch in der Umsetzung der sprachlichen Anforderungen, was den Rückschluss zulässt, dass das Erlernen der formalen Textsortenkonventionen leichter fällt als das Anwenden der Wissenschaftssprache.

In Kapitel 2.3.3 wurde auf die Entwicklung von wissenschaftlicher Textkompetenz in der Universität eingegangen. Dabei wurde festgestellt, dass Studierende anhand des professionellen wissenschaftlichen Textes lernen. Zum einen eignen sich die Studierenden durch das Lesen wissenschaftlicher Texte den wissenschaftlichen

Schreibstil an, zum anderen erfolgt die Aneignung aber auch schriftlich, indem die Studierenden die Hausarbeiten zum Üben nutzen (vgl. Feilke/Steinhoff 2003: 120f.; Steinhoff 2007: 39). Es kann also angenommen werden, dass das Erlernen des wissenschaftlichen Stils schrittweise erfolgt und es den Studierenden mit jeder Hausarbeit und damit zunehmender Schreiberfahrung besser gelingt, sich dem professionellen wissenschaftlichen Text anzunähern (vgl. Stezano Coteló 2011: 93; auch Feilke/Steinhoff 2003: 121-125).

In den Arbeiten A-D konnten nur wenige orthographische und grammatikalische Fehler oder Ausdrucksfehler festgestellt werden, der wissenschaftliche Stil wird von diesen Studentinnen – bis auf kleinere Schwächen – bereits gut umgesetzt. Dies lässt den Schluss zu, dass es den Studentinnen bis zum Zeitpunkt der Bachelor-Arbeit möglich war, Schreiberfahrung zu sammeln und wissenschaftliche Textkompetenz aufzubauen. Übertragen auf die Theorie von Feilke/Steinhoff, dass Textkompetenz in vier Schritten erworben wird, sind die Studentinnen mindestens auf der dritten Entwicklungsstufe anzusiedeln, in welcher das Bewusstsein für die Spezifik der Wissenschaftssprache entwickelt und das Ausdrucksspektrum erweitert und ausgebaut wird. Eine Steigerung dieser Textkompetenz ist das Erreichen von Stufe 4, auf welcher die Fähigkeit einsetzt, „die domänentypischen Ausdrücke und Konstruktionsmuster kontextuell passend einzusetzen“. Es kann anlehnend an Dittmann et al. (2003: 157) angenommen werden, dass diese Form der Textkompetenz mit zunehmender Erfahrung, also auf Master-, auf jeden Fall aber auf Dissertationsniveau erreicht wird.

Heraus sticht die Arbeit von Studentin E. Zwar gibt es wenige Grammatik- und Orthographiefehler, jedoch sind viele Probleme vor allem im Bereich Lexik und Ausdruck sichtbar. Gerade hier wird deutlich, dass die Studentin zwar versucht, wissenschaftlich zu schreiben, allerdings misslingt ihr dies häufiger im Laufe des Textes. Anlehnend an die Annahme, dass Schreiben (fast) nur durch Schreiben erlernt wird, muss angenommen werden, dass Studentin E, die ihre Arbeit an einer anderen Universität verfasst hat, im Laufe ihres Bachelor-Studiums nicht ausreichend Gelegenheit hatte, ihre wissenschaftliche Textkompetenz zu entwickeln. In der Entwicklungsfolge nach Feilke/Steinhoff ist die Studentin daher auf der zweiten Stufe anzusiedeln. Auf dieser Stufe werden die alltagssprachlichen Formen nach und nach durch wissenschaftliche Formen ersetzt. Tatsächlich scheint es so zu sein, dass sich die Studentin noch auf einem wissenschaftlichen Schreibniveau befindet, auf welchem sie sich durch das Nachahmen

des Expertenstils mit dem wissenschaftlichen Schreiben vertraut macht. Dies zeigt sich besonders an Ausdrücken wie *Ähnlichkeiten festmachen, gut erkenntlich, handelt es sich darum* (E23) oder *rein hinsichtlich* (E31).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Studentinnen den Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben größtenteils gerecht werden. Besonders die formalen Anforderungen werden gut umgesetzt, die wenigen Probleme in diesem Bereich (v.a. Objektsprache) sollten im Idealfall durch das Schreiben weiterer wissenschaftlicher Hausarbeiten beseitigt werden können. Hier ist allerdings anzumerken, dass diese formalen Anforderungen zwar durch die Hilfestellungen zum Abfassen durch Hausarbeiten abgedeckt werden, es scheinbar dennoch Gesprächsbedarf in dieser Hinsicht gibt. Da jedoch die Hilfestellungen eindeutige Angaben machen („Objektsprache (also Sprache, über die gesprochen wird/ die untersucht wird) wird kursiv gesetzt“ (Janich 2009: 21)), kann angenommen werden, dass die Studentinnen nicht oder nur wenig damit gearbeitet haben. Auch sprachlich gelingt den Studentinnen weitgehend die Erfüllung der Anforderungen, obwohl es innerhalb der einzelnen Arbeiten größere Unterschiede zu verzeichnen gibt. Diese könnten mit nicht ausreichender Übung zu erklären sein.

Dennoch ist die Erkenntnis, dass die Studentinnen über eine hohe wissenschaftliche Textkompetenz verfügen, mit Vorsicht zu behandeln. In dieser Arbeit wurden lediglich fertige Texte untersucht. Wie es zu diesen Texten kam, also der Schreibprozess als Ganzes, konnte nicht untersucht werden. So kann es möglich sein, dass die hohe Stilkompetenz einem sehr guten Korrekturleseprozess geschuldet sein kann, und die Studierenden den Stil ursprünglich nicht so gut umsetzen konnten. An dieser Stelle sei jedoch an das ZAR verwiesen. Nussbaumer/Sieber gehen davon aus, „von vorhandenen, vorgefundenen positiven Textqualitäten auf dahinterliegende Fähigkeiten schliessen zu dürfen, wenn wir anders nicht annehmen wollen, dass ein guter Text aus blossem Zufall gut geworden ist“ (Nussbaumer/Sieber 1994: 151). Daran anknüpfend wird im Rahmen dieser Arbeit in Bezug auf die untersuchten Korpustexte davon ausgegangen, dass die Studierenden tatsächlich *in der Lage* waren bzw. sind, gute Texte zu verfassen. Dennoch zeugt auch ein sehr guter Korrekturleseprozess, wozu es gehört, den Text von Anderen Korrektur lesen zu lassen, von einer hohen wissenschaftlichen Kompetenz (vgl. auch Janich 2009: 23).

Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass Dozierende ihre Erwartungen an die Studierenden und deren unmittelbare Lernumgebung anpassen müssen, damit es den Studierenden möglich wird, den Anforderungen gerecht zu werden. Wie eine solche Umsetzung gelingen kann, ist Thema des nächsten Kapitels.

6. Vorschlag für ein Erwartungsraster

Wie die in Kapitel 2.3.2 beschriebenen Studien gezeigt haben, wird von Studierenden häufig erwartet, dass sie eine hohe wissenschaftliche Textkompetenz aus der Schule mitbringen. Dass dies nicht der Fall sein kann, haben zum einen verschiedene Studien bewiesen, und wurde zum anderen auch durch die vorliegende Analyse gezeigt, die in vielen Bereichen Schwächen aufgedeckt hat. Gleichwohl konnte durch die Analyse aber gezeigt werden, dass Sprachwissenschaftsstudierenden zum Ende des Bachelor-Studiums bereits eine recht hohe wissenschaftliche Textkompetenz zugetraut werden kann. Diese Stärke wurde durch ausreichende Übung im wissenschaftlichen Schreiben erklärt. Zu bedenken ist jedoch, dass jeder Schreiber individuell ist und dass nicht jeder Schreiber die Chance zum Üben nutzt oder bekommt. Dies unterscheidet sich zudem von Universität zu Universität. Die Entwicklung von studentischer wissenschaftlicher Textkompetenz ist darüber hinaus abhängig vom Aufbau des jeweiligen Studiengangs. In den wenigsten Studiengängen sind Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben in das Curriculum eingebunden. Aus diesem Grund sind Dozierende darauf angewiesen, ihren Studierenden die Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens selbst zu vermitteln. Dazu gehört es, die Erwartungen und Anforderungen transparent zu machen, beispielsweise in Form eines Erwartungsrasters, welches den Studierenden idealerweise während ihres gesamten Studiums Orientierung bietet.

Zunächst ist es wichtig, formale Anforderungen transparent zu machen, so wie dies in den Hilfestellungen zum Abfassen von Abschlussarbeiten von Janich (2009) geschieht. Des Weiteren sollte es einen Kriterien- oder Fragenkatalog, ähnlich, wie er in Tabelle 1 beschrieben wurde, geben, der den Studierenden zeigt, worauf im Speziellen bei der Korrektur von Haus- und Abschlussarbeiten geachtet wird. Darüber hinaus müssen die stilistischen Anforderungen an wissenschaftliche Texte vermittelt werden. Trotz der zahlreichen wissenschaftlichen Texte, die Studierende im Laufe ihres Studiums lesen müssen, gelingt es vielen Studierenden häufig nicht, den wissenschaftlichen Stil in ihren

eigenen Texten umzusetzen. Zuletzt müssen sich Dozierende im Klaren darüber sein, wer der Schreiber ist: handelt es sich um einen Studenten im dritten Semester, der gerade sein zweite Hausarbeit schreibt, können die Erwartungen nicht so hoch gesetzt werden wie bei einem Studenten im dritten Semester, der seine vierte Hausarbeit schreibt. Die Kenntnis solcher Informationen kann den Dozierenden allerdings nicht ohne Weiteres zugesprochen werden, die Kenntnis der Modulpläne und der verlangten Prüfungsformen jedoch schon. Daher sollten Dozierende den Studienfortschritt und die bis dahin gemachten Erfahrungen von Studierenden berücksichtigen.

Auf Basis dieser Überlegungen wurde ein Erwartungsraster (Tabelle 2) entwickelt, welches Dozierende der Sprachwissenschaft dabei unterstützen soll, die Arbeiten ihrer Studierenden entsprechend ihrer zu erwartenden Fähigkeiten zu beurteilen. Das Raster kann und soll zudem von den Dozierenden selbst erweitert werden. Wichtig ist, dass ein solches Raster den Studierenden zugänglich gemacht wird, damit diese wissen, welchen Anforderungen ihre Texte zu genügen haben, denn dies ist eines der häufigsten Probleme: Studierende wissen nicht, was ihre Dozenten von Ihnen erwarten (vgl. Furchner et al. 2003: 65f.).

Basis dieses Rasters ist das für diese Arbeit entwickelte Analyseraster. Da jedoch nicht vorausgesetzt werden kann, dass jeder Dozierende mit dem KVK oder dem ZAR vertraut ist, wurde auf die Fachterminologie aus diesen Modellen verzichtet und stattdessen allgemeinere Begriffe gewählt.

Analysekriterien	Fragenkatalog	Erläuterung
Rahmenbedingungen	Wer ist der Sender?	In welchem Semester ist der Sender? Wieviel Erfahrung konnte der Sender bis zum Zeitpunkt dieser Arbeit sammeln?
	Wer ist der Adressat?	Wurde der Text so verfasst, dass er auch der wissenschaftlichen Gemeinschaft vorgelegt werden könnte?
Thema	Was ist das Thema der Arbeit?	
	Was ist das Erkenntnisinteresse?	
	Hat das gewählte Thema einen wissenschaftlichen Mehrwert?	

Analysekriterien	Fragenkatalog		Erläuterung
Umsetzung der Textsortenkonventionen	Wie wurde der wissenschaftliche Stil umgesetzt?		Nominalstil, Passivierungen, Ich-/man-Form, Metaphern, Erzählstrukturen, Neutral, objektiv, unpersönlich, transparent, Widerspruchsfreiheit, Folgerichtigkeit
	Erfolgt der Aufbau nach dem Vorbild eines professionellen wissenschaftlichen Textes?		Einleitung – Theorieteil – Methodenteil – Analyseergebnisse – Schlussteil
	Wurde Forschungsliteratur verwendet und kontextualisiert?		
	Werden die formalen Vorgaben eingehalten?	Welche Inhalte werden in der Einleitung verarbeitet?	Relevanz des Themas, Fragestellung, ggf. Forschungsüberblick, kommentierte Gliederung
		Welche Inhalte werden im Fazit verarbeitet?	Zusammenfassung der Ergebnisse, ggf. Interpretation, Beantwortung der Fragestellung, Forschungsausblick
		Gibt es eine zentrale Fragestellung?	Ergänzend: Ist die Fragestellung im Rahmen der Arbeit bearbeitbar?
		Gibt es ein Inhaltsverzeichnis?	
		Gibt es ein Literaturverzeichnis?	
		Welche Verzeichnisse gibt es sonst noch?	z.B. Abkürzungsv., Abbildungsv., Tabellenv. ...
		Wo wurden die Verzeichnisse platziert?	
		Gibt es einen Anhang?	
Sind die Seiten durchnummeriert?			
Sind die Kapitel nummeriert?			

Analysekriterien	Fragenkatalog	Erläuterung
	Stimmen Kapitelüberschriften in Text und Inhaltsverzeichnis überein?	
	Wie wurde zitiert?	direkt oder indirekt
	Wie wurden Zitate belegt?	Fußnoten oder angloamerikanisch
	Wie wurden Zitate gekennzeichnet?	recte in Anführungsstrichen
	Wie wurde Objektsprache gekennzeichnet?	kursiv
	Wie wurden Auslassungen und Hervorhebungen gekennzeichnet?	
	Wurde der Seitenumfang eingehalten?	
	Wie wurde bibliographiert?	
	Wurde einheitlich zitiert und bibliographiert?	
	Entsprechen Lexik und Satzbau den Textsortenkonventionen?	
Wurde Fachterminologie korrekt verwendet?		
Ist der Text fehlerfrei?		
Inhaltliche Bewertung	Folgt der Text einer logischen thematischen Entfaltung?	
	Folgt der Text einer logischen äußeren Gliederung?	
	Bauen die einzelnen Textschritte aufeinander auf?	
	Stimmen innere und äußere Gliederung überein?	
	Sind alle Inhalte für die Beantwortung der Fragestellung relevant?	
	Gibt es inhaltliche Lücken?	Wirken verständniserschwerend
	Gibt es überflüssige Details?	
	Gibt es inhaltliche "Ausflüge"?	Für das Beantworten der Fragestellung nicht relevant, jedoch verständniserleichternd.

Analysekriterien	Fragenkatalog	Erläuterung
Inhaltliche Bewertung	Wird logisch argumentiert?	
	Schafft der Text Motivation aus sich heraus?	Kann der Text das Interesse des Lesers wecken und halten?
Rezipientenführung und Leserfreundlichkeit	Werden Satzbau, Lexik und Stil leserfreundlich umgesetzt?	
	Gibt es metakommunikative Mittel zur Leserführung?	
	Ist der Text fehlerfrei?	
	Ist das Layout leserfreundlich?	Hier können Vorgaben gemacht werden, wie z.B. Schriftgröße, Seitenrand, Zeilenabstand...

Tabelle 3: Vorschlag für ein Erwartungsraster

Wie das KVK und das ZAR steht auch dieses Erwartungsraster unter der Überschrift Verständlichkeit und Adressatenorientierung. Zunächst sollen die Rahmenbedingungen geklärt werden, besonders die Frage, um welchen Sender es sich handelt. Das Ziel ist es, die restliche Analyse an den Sender und seinen aktuellen Studienfortschritt anzupassen. Anschließend werden die Textsortenkonventionen abgefragt. Im Zentrum stehen zum einen die stilistischen und strukturellen Merkmale guter wissenschaftlicher Texte und zum anderen die formalen Vorgaben (oben als juristische und redaktionelle Richtlinien bezeichnet), die Dozierende ihren Wünschen entsprechend anpassen können. Es folgt die inhaltliche Bewertung, in welcher die äußere Struktur, die thematische Entfaltung und die verarbeiteten Inhalte selbst untersucht werden. Im letzten Schritt wird auf die Rezipientenführung und Leserfreundlichkeit geachtet. Untersucht werden Satzbau, Lexik und Stil, metakommunikative Mittel sowie das Layout, welches ebenfalls die Verständlichkeit unterstützt.

Insgesamt soll das Erwartungsraster zum einen dazu dienen, dass sich Dozierende ihre eigene Erwartungshaltung hinsichtlich der studentischen wissenschaftlichen Textkompetenz bewusst machen und zum anderen diese Erwartungshaltung den Studierenden gegenüber auch transparent machen. Auf diese Weise können Missverständnisse vermieden werden und Studierende auf Basis dieses Rasters Probleme in bestimmten Bereichen (bspw. Objektsprache oder Stil) sukzessive bearbeiten und lösen. Zwar ersetzt dieses Raster nicht die Schulung der Studierenden im

Bereich des wissenschaftlichen Schreibens, es kann die stetige Verbesserung der Studierenden jedoch wesentlich unterstützen.

7. Schluss

Der Schlussteil dieser Arbeit umfasst zunächst eine Zusammenfassung der Merkmale einer Bachelor-Arbeit. In diesem Rahmen soll geklärt werden, ob es sich bei einer Bachelor-Arbeit um eine eigenständige Textsorte handelt. Anschließend wird eine Zusammenfassung der Ergebnisse geliefert, zum Schluss erfolgt ein Fazit und ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten.

7.1 Textsorte Bachelor-Arbeit?

Bei einer Bachelor-Arbeit handelt es sich um eine Variante der Textsorte wissenschaftlicher Artikel, denn sie weist wesentliche Merkmale eines wissenschaftlichen Artikels auf. Es gibt viele verschiedene Ratgeber, wie eine Bachelor-Arbeit aussehen sollte, jedoch wurde diese Textsorte nie eindeutig definiert. Eine Definition der Textsorte Bachelor-Arbeit war nicht das übergeordnete Ziel dieser Arbeit, dennoch erscheint es sinnvoll, zum Schluss eine solche Bestimmung auf Basis der Ergebnisse dieser Arbeit vorzunehmen.

Wie bereits erwähnt ist die Bachelor-Arbeit eine Variante des wissenschaftlichen Artikels. Sie ist somit der Textsorte wissenschaftlicher Text zuzuordnen. Entsprechend umfasst die Bachelor-Arbeit dieselben Charakteristika wie ein professioneller wissenschaftlicher Text. Obwohl bei einer studentischen wissenschaftlichen Arbeit der konkrete Adressat der beurteilende Betreuer ist, so sollten Studierende ihre Arbeiten dennoch so verfassen, als ob sie die wissenschaftliche Gemeinschaft über neueste wissenschaftliche Erkenntnisse informieren. Aus diesem Grund ist einer Bachelor-Arbeit die Informationsfunktion zuzuordnen. Des Weiteren sollte das Thema sowohl explikativ als auch argumentativ entfaltet werden. Wichtig dafür ist eine logische Gedankenführung, die sich in einer entsprechenden Gliederung äußert. Bachelor-Arbeiten folgen in der Regel einer Gliederung nach dem Schema Einleitung – Theorie – Methode – Analyse – Schluss. In der Einleitung sollten die Relevanz des Themas, die Fragestellung und die Zielsetzung sowie das Vorgehen beschrieben und begründet werden. Im Theorieteil folgt ggf. ein Forschungsstand (auch in der Einleitung möglich) und die theoretische Basis, in der die notwendigen Grundlagen zur Bearbeitung der

Fragestellung und der Analyse gelegt werden. Im Methodenteil wird entweder eine Analysemethode vorgestellt oder konkret beschrieben, wie die Analyse aufgebaut und vorgenommen wird. Im Analyseteil werden in der Regel die Analyseergebnisse selbst dargestellt. Eventuell folgt in diesem Teil die Auswertung oder Interpretation der Ergebnisse. Dies kann jedoch auch im Schlussteil geschehen. Im Schlussteil erfolgt die Beantwortung der Fragestellung, eine Zusammenfassung und ggf. ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten.

Der Stil einer Bachelor-Arbeit entspricht im Idealfall dem Stil eines professionellen wissenschaftlichen Textes. Dieser sollte neutral, objektiv, unpersönlich, nachvollziehbar und widerspruchsfrei sein. Darüber hinaus ist Fachterminologie korrekt und eindeutig zu verwenden. Syntaktisch sind Bachelor-Arbeiten eher unkompliziert konstruiert, wie die Analyse gezeigt hat. Es werden sowohl Nominal- als auch Verbalkonstruktionen verwendet sowie Passivierungen, um den direkten Verweis auf den Autor zu vermeiden. Nur in seltenen Fällen wird die Ich-Form verwendet (siehe Arbeit B). In der Kritik von Aussagen aus der Fachliteratur sind Studierende ebenfalls zurückhaltend.

Bachelor-Arbeiten ähneln professionellen wissenschaftlichen Texten auch in den formalen Anforderungen. So wird die Einbindung von Forschungsliteratur sowie deren korrektes und einheitliches Zitieren und Bibliographieren verlangt. Des Weiteren wird eine konkrete Forschungsfrage und eine Zielsetzung erwartet. Inhalts- und Literaturverzeichnis sind zwingend erforderlich, weitere Verzeichnisse bei Bedarf. Seiten sollten durchgehend nummeriert sein, ebenso wie die einzelnen Kapitel. Kapitelüberschriften in Inhaltsverzeichnis und Text müssen zudem übereinstimmen. Zitate und Objektsprache müssen klar voneinander abgrenzbar sein. Auslassungen und Hervorhebungen in wörtlichen Zitaten müssen deutlich gekennzeichnet werden, Auslassungen durch drei Punkte in eckigen Klammern, bei Hervorhebungen muss verdeutlicht werden, ob diese im Original vorhanden sind oder die Autorin sie hinzugefügt hat. Des Weiteren sollten studentische Abschlussarbeiten in einer serifenfreien, gut lesbaren Schriftart (z.B. Times New Roman oder Arial) mit eineinhalbfachem Zeilenabstand verfasst werden. Zudem wird in den meisten Arbeiten ein Korrekturrand von mindestens drei Zentimetern freigehalten. Einzig der Seitenumfang scheint von Universität zu Universität zu variieren, wie dies in Arbeit E der Fall ist. Diese Arbeit hat einen Umfang von ca. 30 Seiten, während die Arbeiten A-D 50-60 Seiten umfassen. Einen letzten großen Unterschied zu einem professionellen

wissenschaftlichen Text stellt die Selbstständigkeitserklärung (auch Eigenständigkeits- oder Anti-Plagiarismus-Erklärung) dar. In diesem Abschnitt versichern die Studierenden mit ihrer Unterschrift, dass sie ihre Arbeit ohne fremde Hilfe verfasst und alle verwendeten Quellen angegeben haben.

Auf Grund der aufgelisteten Merkmale lässt sich festhalten, dass es sich bei einer Bachelor-Arbeit zunächst nur um eine Variante der Textsorte wissenschaftlicher Text handelt. Ob dies tatsächlich der Fall ist, müsste durch eine umfassende Textsortenklassifizierung untersucht werden, welche im Rahmen dieser Arbeit weder vorgesehen noch möglich war.

7.2 Fazit und Ausblick

Das Thema dieser Arbeit lautet „Wissenschaftliche Textkompetenz von Bachelor-Studierenden“. Bearbeitet wurde das Thema unter der zentralen Fragestellung, inwiefern die Abschlussarbeiten von Bachelor-Studierenden einem guten wissenschaftlichen Text entsprechen. Darauf aufbauend wurde die wissenschaftliche Textkompetenz der Studierenden bewertet, um festzustellen, ob und inwiefern Bachelor-Studierende den Anforderungen ihrer Dozierenden in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben gerecht werden können.

Um die Fragestellung zu beantworten, wurde ein Analyseraster entwickelt. Grundlegend für dieses Raster war das KVK, welches von der kommunikativen Funktion von Texten ausgeht und somit Texte auf ihre Verständlichkeit und Adressatenorientierung untersucht. Für die verschiedenen Bewertungskriterien wurde ein Fragenkatalog erstellt, welcher auf dem KVK, dem ZAR, den in Kapitel 2.1 herausgearbeiteten Merkmalen eines guten wissenschaftlichen Textes sowie den Hilfestellungen zum Abfassen von Abschlussarbeiten basiert.

Es wurden fünf mit gut bis sehr gut bewertete Bachelor-Arbeiten aus der Sprachwissenschaft untersucht. Die Analyse zeigte, dass alle Arbeiten bis auf kleinere Schwächen im Bereich Ausdruck, Stil und einiger Formalien weitgehend dem Vorbild eines guten wissenschaftlichen Textes entsprechen und den Anforderungen gerecht werden. Dies war vor allem am Aufbau, an der Verarbeitung der jeweiligen Themen sowie am größtenteils gut umgesetzten Stil zu erkennen. Aus diesen Ergebnissen und im Hinblick auf die Definition des Begriffs wissenschaftliche Textkompetenz konnte geschlossen werden, dass Bachelor-Studierende der Sprachwissenschaft zum Zeitpunkt

der Abschlussarbeit bereits über eine recht hoch entwickelte wissenschaftliche Textkompetenz verfügen. Dies wurde erklärt anhand der Theorien aus der Fachliteratur (z.B. Furchner et al. 2003, Feilke/Steinhoff 2003, Steinhoff 2007 u.a.), dass Kompetenzen im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens sowohl durch das Lesen von Fachliteratur, als auch nach und nach durch das Schreiben von eigenen wissenschaftlichen Texten. Somit ist ein möglicher Grund für die ausgeprägte Kompetenz der Studierenden, dass sie bis zum Zeitpunkt der Abschlussarbeit ausreichend Gelegenheit zum Üben hatten. Lediglich eine Arbeit wies deutliche Probleme mit dem wissenschaftlichen Stil auf, was im Umkehrschluss durch nicht ausreichende Übung begründet werden kann.

In Kapitel 2.3 wurde die wissenschaftliche Textkompetenz von Studierenden thematisiert. Es wurde dargestellt, welche Voraussetzungen zum wissenschaftlichen Schreiben Studienanfänger aus der Schule mitbringen, welchen Anforderungen sie im Bereich des Schreibens im Studium gerecht werden müssen und wie sich die wissenschaftliche Textkompetenz im Laufe des Studiums entwickeln kann. In diesem Abschnitt wurde u.a. dargelegt, dass Studierende häufig nicht wissen, was ihre Dozierenden von ihnen erwarten und entsprechend den Anforderungen kaum gerecht werden können. Wie auch in der Fachliteratur vorgeschlagen, besteht eine Lösung dieses Problems darin, dass Dozierende ihre Erwartungen gegenüber den Studierenden transparent machen. Die Analyse hat zwar gezeigt, dass Studierende auf Bachelor-Niveau den Anforderungen sehr wohl gerecht werden; dies ist jedoch nur das Ergebnis einer Analyse von Texten sehr guter Studierender. Entsprechend wäre zu erwarten, dass weniger gute Bachelor-Arbeiten diesen Anforderungen nicht gerecht werden können. Daher wurde auf Grund dieser Problematik und auf Basis der Analyseergebnisse und des Analyserasters ein Erwartungsraster für Sprachwissenschaftsdozierende entwickelt. Es wurden die wesentlichen Elemente einer studentischen Abschlussarbeit herausgearbeitet und ein entsprechender Fragenkatalog entwickelt. Bei dem Erwartungsraster handelt es sich um einen Entwurf, der auf Basis empirischer Erkenntnisse aus der Analyse, der Fachliteratur, aber auch aus studentischer Sicht entstand, und der von Dozierenden entsprechend ihrer eigenen Vorstellungen ergänzt, erweitert und ausgefüllt werden kann und soll. Die Kernidee eines solchen Rasters ist jedoch, dass sich die Studierenden die Erwartungen ihrer Dozierenden bewusst machen, da auf diese Weise Missverständnissen vorgebeugt und eine stetige Verbesserung der Studierenden ermöglicht wird.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sind nicht repräsentativ. Es wurden lediglich beispielhaft fünf mir zugängliche Bachelor-Arbeiten analysiert. Zum einen war nur eine produktorientierte Analyse möglich; um die wissenschaftliche *Schreibkompetenz* von Bachelor-Studierenden, also die Fähigkeit, einen guten Text *herzustellen*, zu analysieren, sind Langzeitstudien erforderlich, welche die Studierenden während des gesamten Schreibprozesses begleiten. Einen solchen Ansatz verfolgte bereits Steinhoff (2007), der die Entwicklung von wissenschaftlicher Textkompetenz untersuchte, indem er 90 Hausarbeiten von 400 Studierenden analysierte. Daraus konnte abgeleitet werden, wie sich wissenschaftliche Textkompetenz entwickelt. Um ein repräsentatives Ergebnis über die tatsächliche Textkompetenz von Bachelor-Studierenden zu erhalten, müssten wesentlich mehr Abschlussarbeiten untersucht werden, sowohl sehr gute als auch schlecht bewertete. Des Weiteren wurden in dieser Arbeit nur Sprachwissenschaftsstudierende berücksichtigt. Um ein umfassendes Bild über die Textkompetenz von Bachelor-Studierenden zu erhalten, müsste diese Untersuchung in allen Fachgebieten durchgeführt werden. Weiterhin war eine inhaltliche Analyse der untersuchten Arbeiten nur eingeschränkt möglich, da ich als Studentin nicht über alle erforderlichen Fachkenntnisse verfüge. In dieser Arbeit wurden vor allem formale Merkmale untersucht, die zu den vorliegenden Ergebnissen führten. Es wäre möglich, dass eine umfassende inhaltliche Analyse das Ergebnis ändert. Dennoch ist der Ausgang dieser Arbeit als positiv zu bewerten, denn es konnte bestätigt werden, dass Studierende in der Lage sind, gute wissenschaftliche Texte zu verfassen und den Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben in hohem Maße gerecht werden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Barinova, Anastasija (2010): Moderne Fußballberichterstattung im Internet – Eine medienlinguistische Analyse des Live-Tickers. Bachelorthesis. Vorgelegt am Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft der Technischen Universität Darmstadt.
- Cordes, Vanessa (2013): Analyse von Werbeslogans in der Süßwarenbranche. Bachelorthesis. Vorlegt am Institut für ... der Philipps-Universität Marburg.
- Müller, Ann-Katrin (2013): „Fußball lebt durch seine Fans!“ Eine Diskursanalyse zum Thema Fan-Gewalt. Bachelorthesis. Vorlegt am Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft der Technischen Universität Darmstadt.
- Müller, Katharina Sarah (2014): Weibliche Stereotype in Frauenzeitschriften. Eine Diskursanalyse zur Image-Kampagne der Zeitschrift BRIGITTE. Bachelorthesis. Vorlegt am Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft der Technischen Universität Darmstadt.
- Rohmann, Stefanie (2011): Unternehmenskommunikation über Twitter – Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung. Bachelorthesis. Vorlegt am Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft der Technischen Universität Darmstadt.

Sekundärliteratur

- Adamzik, Kirsten/Heer, Nelly (2009): Textkompetenz. Zur analytischen Unterscheidung von Fähigkeiten im Umgang mit Texten, in: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter: Textarbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr. S. 247-285.
- Auer, Peter/ Baßler, Harald (2007): Der Stil der Wissenschaft, in: Auer, Peter/ Baßler Harald (Hrsg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt/Main: Campus. S. 9-29.
- Bachmann-Stein, Andrea/ Stein, Stephan (2009): Schriftliche Textproduktion im Studium – Probleme, Strategien und Lösungsvorschläge aus der Sicht von Deutsch- und Germanistikstudierenden, in: Lévy-Tödter, Magdalène/ Meer, Dorothee (Hrsg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt/Main: Lang. S. 241-262.
- Beste, Gisela (2003): Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Oberstufe – Vorbereitungen auf die Hochschule? In: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/ New York: De Gruyter. S. 273-285.
- Carobbio, Gabriella (2011): Einleitungen und Schlüsse wissenschaftlicher Artikel im Vergleich, in: Knorr, Dagmar/Nardi, Antonella (Hrsg.): Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln. Frankfurt/Main: Peter Lang. S. 111-133.

- Dittmann, J./ Geneuss K. A./ Nennstiel, Ch./ Quast N. A. (2003): Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung, in: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/ New York: De Gruyter. S. 155-185.
- Ehlich, Konrad (1994): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate, in: Kretzenbacher, Heinz L./ Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter. S. 325-351.
- Ehlich, Konrad (2011): Wissenschaftssprachliche Strukturen, in: Eins, Wieland/ Glück, Helmut/ Pretschner, Sabine (Hrsg.): Wissen schaffen – Wissen kommunizieren. Wissenschaftssprachen in Geschichte und Gegenwart. Wiesbaden: Harrassowitz. S. 117-131.
- Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (2003): Einleitung, in: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/ New York: De Gruyter. S. 1-9.
- Eisenberg, Peter (2011): Deutsch mit und ohne Wissenschaft, in: Eins, Wieland/ Glück, Helmut/ Pretschner, Sabine (Hrsg.) (2011): Wissen schaffen – Wissen kommunizieren. Wissenschaftssprachen in Geschichte und Gegenwart. Wiesbaden: Harrassowitz. S. 133-148.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2012): Richtig wissenschaftlich schreiben. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Feilke, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmuth/ Klotz, Peter/ Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn u.a.: Schöningh. S. 178-192.
- Feilke, Helmuth/ Steinhoff, Thorsten (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten, in: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hrsg.) (2003): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/ New York: De Gruyter. S. 112-128.
- Fix, Martin (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Furchner, Ingrid/ Ruhmann, Gabriele/ Tente, Christina (2003): Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozierende, in: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriele (Hrsg.) (2003): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. S. 61-72.
- Gansel, Christina/Jürgens, Frank (2007): Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Göpferich, Susanne (2006): Ein kommunikationsorientiertes Modell zur Bewertung der Qualität von Texten, in: Strohner, Hans/ Brose, Roselore (Hrsg.):

Kommunikationsoptimierung. Verständlicher – instruktiver – überzeugender. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 45-66.

- Göpferich, Susanne (2008): Textverstehen und Textverständlichkeit, in: Janich, Nina (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr Verlag. S. 291-312.
- Graefen, Gabriele (2009): Muttersprachler auf fremden Terrain? Absehbare Probleme mit der Sprache der Wissenschaft, in: Lévy-Tödter, Magdalène/ Meer, Dorothee (Hrsg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt/Main: Lang. S. 263-279.
- Graefen, Gabriele/ Thielmann, Winfried: Der wissenschaftliche Artikel, in: Auer, Peter/ Baßler Harald (Hrsg.) (2007): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt/Main: Campus. S. 67-97.
- Hoffmann, Nora/Seipp, Till (2015): Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz, in: Zeitschrift Schreiben 8.9.2015. S. 1-13. http://www.zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_Foerderung_Schreibkompetenz.pdf (Zuletzt abgerufen am 15.02.2016)
- Hoppe, Almut (2003): Vermittelt der Deutschunterricht in der Oberstufe des Gymnasiums Schreibkompetenz im Sinne wissenschaftspropädeutischen Arbeitens, in: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/ New York: De Gruyter. S. 251-272.
- Jakobs, Eva-Maria (2003): Normen der Textgestaltung, in: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriele (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. S. 171-190.
- Janich, Nina (2009): Hilfestellungen zum Abfassen von Hausarbeiten. URL: <https://www.linglit.tu-darmstadt.de/fileadmin/linglit/sprache/download/dox/abschlussarbeiten.pdf> (zuletzt abgerufen am 19.05.2016).
- Kretzenbacher, Heinz L. (1992): Wissenschaftssprache. Heidelberg: Groos.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1994): Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Kretzenbacher, Heinz L./ Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter. S. 15-39.
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven, in: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/ New York: De Gruyter. S. 95-111.
- Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick, in: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriele (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. S. 19-34.

- Kruse, Otto/ Ruhmann, Gabriele (2003): Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte, in: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriele (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. S. 109-121.
- Lehnen, Katrin (2009): Disziplinspezifische Schreibprozesse und ihre Didaktik, in: Lévy-Tödter, Magdalène/ Meer, Dorothee (Hrsg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt/Main: Lang. S. 281-300.
- Ludwig, Otto (2003): Entwicklungen schulischer Schreibdidaktik in Deutschland und ihr Bezug zum akademischen Schreiben, in: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/ New York: De Gruyter. S. 235-250.
- Messing, Barbara (1998): Schreiben im Studium. zib Zentrum für Information und Beratung der Universität Karlsruhe.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer.
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1994): Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster, in: Sieber, Peter (Hrsg.): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau/Frankfurt am Main/Salzburg: Sauerländer. S. 141-186.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2005): Was ist Textkompetenz?
<https://www.uzh.ch/ds/wiki/ssl-dir/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> (zuletzt abgerufen am 01.09.2015)
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2006): Textkompetenz und Studienerfolg. Fragen und Probleme an der Schnittstelle zwischen unterschiedlichen akademischen Traditionen, in: DAAD (Hrsg.): Germanistentreffen Tagungsbeiträge. Deutschland Süd-Ost-Europa 2.-6.10.2006. Bonn: DAAD. S. 267- 289.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2011): Mesebene – die Basisstruktur wissenschaftlicher Texte. Mit einem Ausblick über die Didaktik, in: Knorr, Dagmar/Nardi, Antonella (Hrsg.): Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln. Frankfurt/Main: Peter Lang. S. 25-54.
- Ruhmann, Gabriela (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann, in: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/Main u.a.: Lang. S. 125-139.
- Schiewe, Jürgen (2007): Zum Wandel des Wissenschaftsdiskurses in Deutschland, in: Auer, Peter/ Baßler Harald (Hrsg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt/Main: Campus. S. 31-49.
- Schmidt, Julia (2009): Die Autorenrolle in wissenschaftlichen und studentischen Texten aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum, in: Lévy-Tödter, Magdalène/

Meer, Dorothee (Hrsg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion.
Frankfurt/Main: Lang. S. 221- 240.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2007): Auf dem Weg zur Literalen Didaktik, in:
Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr.
S. 207-222.

Spinner, Kaspar (2001): Deutsch in der gymnasialen Oberstufe. Probleme und
Perspektiven, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe.
Mathematik – Deutsch – Englisch. Weinheim, Basel: Beltz. S. 142-154.

Steets, Angelika (2003): Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die Facharbeit, in:
Bogdal, Klaus Michael et al. (Hrsg.): Der Deutschunterricht. 3/2003. Velber:
Friedrich. S. 58-69.

Steinhoff, Torsten (2003): Wie entwickelt sich wissenschaftliche Textkompetenz, in:
Bogdal, Klaus Michael et al. (Hrsg.): Der Deutschunterricht. 3/2003. Velber:
Friedrich. S. 38-47.

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

Stezano Cotelo, Kristin (2011): Aufgabenbewältigung. Der Weg zum wissenschaftlichen
Schreiben am Beispiel von Seminararbeiten fremdsprachlicher Studierender, in:
Knorr, Dagmar/Nardi, Antonella (Hrsg.): Fremdsprachliche Textkompetenz
entwickeln. Frankfurt/Main: Peter Lang. S. 91-110.

Weidacher, Georg (2007): Multimodale Textkompetenz, in: Schmölzer-Eibinger, Sabine/
Weidacher, Georg (Hrsg.): Textkompetenz: Eine Schlüsselkompetenz und ihre
Vermittlung. Tübingen: Narr. S. 39-55.

Weinrich, Harald (1989): Formen der Wissenschaftssprache, in: Weinrich, Harald:
Wissenschaftssprache und Sprachkultur. Tutzing: Evangelische Akademie. S. 3-
21.

Weinrich, Harald (1994): Sprache und Wissenschaft, in: Kretzenbacher, Heinz L./
Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York:
de Gruyter. S. 3-13.

Weinrich, Harald (1994a): Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der
Wissenschaft, in: Kretzenbacher, Heinz L./ Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik
der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter. S. 155-174.

Internetquellen

<http://apps.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload967.pdf>; zuletzt
abgerufen am 03.06.2016.

http://gymnasium.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/gymnasium.bildung-rp.de/service/veroef/handreichung/3_Facharbeit_und_BLL.pdf; zuletzt abgerufen am
03.06.2016.

www.duden.de/rechtschreibung/Gebilde; zuletzt abgerufen am 06.04.16.

www.duden.de/rechtschreibung/Sentenz; zuletzt abgerufen am 06.04.16.

www.linglit.tu-darmstadt.de/index.php?id=janich-abschlussarbeiten; zuletzt abgerufen am 05.05.2016.

www.owl.tu-darmstadt.de/wissenschaftliches_schreiben_fuer_maschinenbau_studierende/ingenieurinnen_und_ingenieure_in_der_gesellschaft/ingenieurinnen_und_ingenieure_in_der_gesellschaft.de.jsp; zuletzt abgerufen am 08.03.16.

www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Gymnasium/Sek-2/FAQ-Oberstufe/FAQ14/index.html; zuletzt abgerufen am 10.03.16.

www.tu-darmstadt.de/studieren/abschluesse/bachelor/index.de.jsp; zuletzt abgerufen am 03.04.16.

www.uni-kassel.de/uni/nc/universitaet/nachrichten/article/wissenschaftssprache-deutsch-schlüssel-zum-erfolgreichen-studium.html; zuletzt aufgerufen am 29.04.16.

www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-sw-1/tagungen/index.html; zuletzt aufgerufen am 29.04.16.

www.uni-siegen.de/start/news/oeffentlichkeit/587702.html; zuletzt aufgerufen am 29.04.16.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, Nathalie Brandenburger, geboren am 23. Mai 1989, dass ich die vorliegende Masterthesis mit dem Titel „Wissenschaftliche Textkompetenz von Bachelor-Studierenden am Beispiel Sprachwissenschaft“ selbstständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quellen (einschließlich des World Wide Web und anderer elektronischer Text- und Datensammlungen) kenntlich gemacht.

Darmstadt, 06.06.2016

(Nathalie Brandenburger)

Anhang

Analysekriterien	Fragenkatalog Kommunikative Funktion	Schlüsselfragen	Allgemein	Analyse A	Analyse B	Analyse C	Analyse D	Analyse E
Zweck, Sender, Adressat	Zu welchem Zweck wurde der Text geschrieben? Wer ist der Sender? Wer ist der Adressat?			<p>Adressat ist der Dozent/die Dozentin, die den Text bewerten muss. "magnäner" Adressat ist die wissenschaftliche Gemeinschaft. Auch wenn studentische Arbeiten "nur" für den Dozenten geschrieben werden, so sollten doch gerade auch Abschlussarbeiten einen gewissen wissenschaftlichen Mehrwert enthalten. Es wird erwartet, dass Studierende "so tun", als ob sie für die wissenschaftliche Gemeinschaft schreiben.</p>	Zweck der Arbeit ist es, eine gute Note zu bekommen und den Bachelorabschluss zu erlangen.			
Mentales Denotatsmodell	Was ist das Erkenntnisinteresse?			<p>Moderne Fußballberichterstattung im Internet</p> <p>Durch eine medienlinguistische Analyse soll herausgearbeitet werden, inwiefern der Liveticker eine eigenständige Textsorte im Bereich der Presstexte darstellt.</p>	<p>Fan-Gewalt im Fußball</p> <p>Durch eine Diskursanalyse soll erarbeitet werden, welche Rolle Akteure im Diskurs spielen, wie sie ihre Position verdeutlichen und wie sie das öffentliche Bild des Fußballfans formen</p>	<p>Weibliche Stereotype in Frauenzeitschriften</p> <p>Anhand einer Diskursanalyse soll untersucht werden, welches Frauenbild die Zeitschrift BRIGITTE mit ihrer Image-Kampagne "Lebe lieber unperfekt" kreiert und ob dieses Bild von den Leserinnen geteilt wird</p>	<p>Durch eine sprachwissenschaftliche Untersuchung soll erarbeitet werden, welches die sprachlichen Besonderheiten von Twiternachrichten sind, welche kommunikative Funktion sie erfüllen und welche Formen der Unternehmenskommunikation mithilfe von Twitter realisiert werden.</p>	<p>Analyse von Werbeslogans in der Süßwarenbranche</p> <p>Welche Funktionen kann ein Werbeslogan anhand von sprachlichen Mitteln erfüllen? Erfüllen die Slogans von Milka und Ritter Sport die gleichen Funktionen?</p>
Mentales Konventionsmodell	Welches mentale Konventionsmodell wurde angewendet?							
Medium	Welches Medium wurde gewählt?			<p>gedruckter Text, hauptsächlich Fließtext, Tabellen zur Korpusdarstellung, Bilder zur Veranschaulichung</p>	<p>gedruckter Fließtext, Tabellen und Bilder/Graphiken zur Veranschaulichung</p>	<p>gedruckter Fließtext, Abbildungen zur Veranschaulichung</p>	<p>gedruckter Fließtext, Graphiken und Tabellen zu Veranschaulichung, teils Aufzählungen mithilfe von Stichpunkten (D27) für besseren Überblick; Unterschiedliche Schriftarten Text - Korpus</p>	<p>gedruckter Fließtext: Bilder zur Veranschaulichung</p> <p>Welche Funktionen kann ein Werbeslogan anhand von sprachlichen Mitteln erfüllen? Erfüllen die Slogans von Milka und Ritter Sport die gleichen Funktionen?</p>
	Gibt es eine Fragestellung?			<p>Ist der Live-Ticker eine neue, eigenständige Textsorte? Besitzt die Textsorte Live-Ticker [...] spezifische linguistische oder mediale Besonderheiten, die sich als feste Eigenschaften der Textsorte festhalten lassen?</p>	<p>Welche Rolle spielen Akteure und ihre Äußerungen im Diskurs? Nutzen Akteure bestimmte sprachliche und stilistische Mittel, um ihre Interessen durchzusetzen und Position zu verdeutlichen? Wie formen Diskursteilnehmer durch ihre sprachliche Darstellung das öffentliche Bild der Fußballfans?</p>	<p>Zentrale Fragestellung: Welches Frauenbild kreiert die Zeitschrift BRIGITTE mit ihrer Image-Kampagne "Lebe lieber unperfekt"? Will die Zeitschrift mithilfe sprachlicher Mittel ein bestimmtes Frauenbild beschreiben? Einen aktiven Beitrag zur Rolle der Frau in den Medien leisten? Wie reagieren die Leserinnen?</p>	<p>Interdisziplinäre Arbeit, daher zwei Fragestellungen, eine sprachwissenschaftliche und eine BWL: Sprachwiss: Welches sind die sprachlichen Besonderheiten von Twiternachrichten und welche Funktion erfüllen sie? BWL: Welche Formen der Unternehmenskommunikation werden mithilfe von Twitter realisiert?</p>	

Analyseskriterien	Fragenkatalog	Schlüsselfragen	Allgemein	Analyse A	Analyse B	Analyse C	Analyse D	Analyse E	
Juristische und redaktionelle Richtlinien	Welche Inhalte werden in der Einleitung verarbeitet?		gefordert: Erläuterung der Fragestellung, Relevanz des Themas, ggf. Forschungsstand und warum die Forschung am gewählten Thema lohnt, Erläuterung und Begründung des Aufbaus	Relevanz des Themas (Textsortentypisierung), kein Forschungsstand, dafür Darstellung des historischen Verlaufs der Sportberichterstattung; Begründung des Aufbaus der Arbeit erfolgt über die Erläuterung der Methode, jedoch keine konkrete kommentierte Darstellung des Aufbaus	Relevanz des Themas: besonders für Fußballinteressierter gesellschaftliche Relevanz; kein Forschungsstand in der Einleitung (dafür in 2.1.); kommentierter, begründeter Aufbau	gesellschaftliche Relevanz des Themas, Fokus auf Frauenzeitschriften; daraus resultierende Fragestellung, Darstellung und Begründung des Aufbaus zugeschnitten auf die Fragestellung	Relevanz des Themas, Begründung der Fragestellung, kommentierter Aufbau; kurzer Forschungsüberblick; gegliedert in Allgemein, Zielsetzung (1.1) und Forschungsüberblick (1.2)	Hinführung zu Thema, Relevanz der Fragestellung und Begründung derselben, Kurzbegründung, kurze Darstellung der Methode, Ausblick auf ein mögliches Ergebnis ("Es besteht die Chance..."), dadurch Hypothesenformulierung; kurze Darstellung der Vorgehensweise; ungewöhnlich: Vorstellung der beiden Marken und deren Slogans schon in der Einleitung (1.1 und 1.2)	
	Welche Inhalte werden im Fazit verarbeitet?		gefordert: evtl. Zusammenfassung und Interpretation, Ausblick, Beantwortung der Fragestellung	Beantwortung der Fragestellung; Zusammenfassung, aber keine Ergebnisinterpretation; kurzer Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten	Zusammenfassung und Beantwortung der in der Einleitung gestellten Fragen; nur wenig Interpretation (B63 "Daraus lässt sich schließen", "scheint"); kein Forschungsausblick	Ergebnisse und Interpretation, Beantwortung der Fragestellungen, Ausblick	Beantwortung der BWL-Fragestellung + Interpretation und Auswertung (5.1), danach ergebnisorientierte Zusammenfassung, Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten	Aufgreifen der Fragestellung, Beantwortung der Fragestellungen und Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	
	Gibt es ein Inhaltsverzeichnis?		ja	ja	ja, zweiseitig, nur eine der beiden Seiten nummeriert	ja	ja	ja	ja
	Gibt es ein Literaturverzeichnis?		ja, gegliedert nach Korpusarten, Internetquellen, Sekundärliteratur	ja, unterteilt in Primärliteratur (Korpus), Sekundär- und Internetquellen	ja, gegliedert nach Primärliteratur (Korpus), Sekundärliteratur und Internetquellen	ja, gegliedert nach Primärliteratur (Korpus), Sekundärliteratur und Internetquellen	ja, gegliedert nach Primärliteratur (Korpus), Sekundärliteratur und Internetquellen	ja, gegliedert nach Primärliteratur (Korpus; hier: URL), Sekundärliteratur, Online-Quellen	ja, enthält Sekundärliteratur und Internetquellen
	Gibt es ein Korpusverzeichnis?		ja, im Literaturverzeichnis	ja, im Literaturverzeichnis	ja, im Literaturverzeichnis	ja, im Literaturverzeichnis	ja, im Literaturverzeichnis	ja, im Literaturverzeichnis	-
	Gibt es ein Abkürzungsverzeichnis?		-	-	ja, vor dem Literaturverzeichnis	ja, nach dem Literaturverzeichnis	ja, nach dem Inhaltsverzeichnis	ja, nach dem Inhaltsverzeichnis	-
	Gibt es ein Tabellenverzeichnis?		-	-	-	-	-	-	-
	Gibt es ein Abbildungsverzeichnis?		ja, anschließend an das Inhaltsverzeichnis	ja, anschließend an das Inhaltsverzeichnis	ja, nach dem Literaturverzeichnis	ja, nach dem Literaturverzeichnis	ja, nach dem Literaturverzeichnis	ja, nach dem Literaturverzeichnis	ja, nach dem Literaturverzeichnis
	Gibt es einen Anhang?		ja	ja	ja, ganz zum Schluss	ja, ganz zum Schluss	ja, ganz zum Schluss	ja, aber noch vor dem Literaturverzeichnis	ja, umfasst die Analyseergebnisse
	Wurden alle Seiten fortlaufend nummeriert?		erst ab der Einleitung, danach durchgehend: Inhalts- und Abbildungsverzeichnis ohne Seitennummerierung	erst ab der Einleitung, danach durchgehend: Inhalts- und Abbildungsverzeichnis ohne Seitennummerierung	ja, bis auf die zweite Seite des Inhaltsverzeichnisses	ja, Inhalts- und Abbildungsverzeichnis ab Einleitung arabisch	ja, Inhalts- und Abbildungsverzeichnis ab Einleitung arabisch	ja, Verzeichnisse und Anhang römisch, Fließtext arabisch	weltgehend; Fließtext arabisch, Verzeichnisse und Anhang römisch, Inhaltsverzeichnis ohne Seitenzahl
	Wurden die Kapitel nummeriert?			ja, jedoch nicht Einleitung und Fazit	ja, allerdings uneinheitlich: Nachdem Fazit zwar Kapitelnummerierungen im Inhaltsverzeichnis, jedoch nicht im Text (Selbstständigkeitserklärung, Verzeichnisse, Anhang)	ja, aber Abbildungsverzeichnis ohne Kapitelnummer, Inhaltsverzeichnis mit Kapitelnummer --> keine Einheitlichkeit	ja, aber Abbildungsverzeichnis ohne Kapitelnummer, Inhaltsverzeichnis mit Kapitelnummer --> keine Einheitlichkeit	ja	ja
	Wie wurde zitiert?			vorwiegend indirektes Zitieren, nur sehr wenige wörtliche Zitate (A3, A6, A37, A38, A45)	sowohl direkte als auch indirekte Zitate; längere Zitate zentral eingerückt, einzellig, mit Anführungszeichen, 11Pkt.	sowohl direkt als auch indirektes Zitieren; längere Zitate ab drei Zeilen Länge, oder Zitate, die vom restlichen Text abgehoben werden sollen (D30) eingerückt, kleinere Schriftgröße	hauptsächlich indirekt, aber auch viele direkte Zitate; Zitate ab drei Zeilen Länge eingerückt, einzellig, kleinere Schriftgröße, ohne Anführungszeichen	sowohl direktes als auch indirektes Zitieren; längere Zitate ab drei Zeilen Länge, oder Zitate, die vom restlichen Text abgehoben werden sollen (D30) eingerückt, kleinere Schriftgröße	sowohl direktes als auch indirektes Zitieren; Zitate drei Zeilen+ eingerückt, kursiv, mit Anführungszeichen (D4)

Analysekriterien	Fragenkatalog	Schlüsselfragen	Allgemein	Analyse A	Analyse B	Analyse C	Analyse D	Analyse E
	Wie wurden Zitate belegt?			über Fußnoten; wenn eine Quelle das erste Mal angegeben wird, wird diese vollständig bibliographiert; danach verkürzte Darstellung "Nachname: verkürzter Titel, Jahr, Seite	über Fußnoten nach dem Schema (Nachname, Vorname (Jahr), Seite; nicht einheitlich, Manchmal fehlt die Seitenangabe (B26), manchmal die Vornamen (B31))	über Fußnoten nach dem Schema (Nachname (Studien, Internet) ausführlicher bzw. mit URLs	über Fußnoten; erstes Auftauchen der Quelle = vollständig bibliographieren, anschließend nach Schema (Nachname Jahr, Seite; vollständig Angabe von URLs	über Fußnoten (Name Jahr, Seite), verkürzte URLs
	Wurden Zitate und Objektsprache gekennzeichnet?			Kennzeichnung wörtlicher Zitate durch Anführungsstriche; Objektsprache ebenso, lässt sich damit auf den ersten Blick nicht von Zitaten aus der Sekundärliteratur unterscheiden	Kennzeichnung wörtlicher Zitate durch Anführungsstriche; "Objektsprache" auch für zu erklärende Begriffe aus der Sekundärliteratur, wo Anführungsstriche richtig gewesen wären (B11-B26; Theoretieil)	direkte Zitate recte in Anführungsstrichen; Objektsprache uneinheitlich: mal kursiv, mal recte in Anführungsstrichen (C38); dadurch leicht Verwechslung mit Sekundärliteratur	Zitate recte mit Anführungszeichen, Objektsprache durch Courier New (-> nicht kursiv); Metasprache (D10) wird kursiv gekennzeichnet (Metasprache nicht in den Richtlinien verankert); Begriffe aus der Fachliteratur auch kursiv (müssten eigentlich recte sein), dadurch auf den ersten Blick keine Unterscheidung von der Metasprache	Zitate im Fließtext gekennzeichnet durch drei Anführungsstriche, Zitate drei Zeilen+ kursiv mit Anführungszeichen; Anführungszeichen innerhalb von Zitaten werden nicht durch einzelne ersetzt (nur einmal E19), Anführungszeichen, nicht kursiv, dadurch zunächst nicht von normalen Zitaten unterscheidbar
	Wie wurde bibliographiert?			Bibliographierte Aufsätze aus Sammelbänden werden mit Seitenzahlen angegeben, die Angaben werden formal richtig mit einem Punkt beendet; alphabetische Sortierung des Verzeichnisses; Jahreszahl am Ende der Angabe ohne Klammer; Bei Zeitschriften Erscheinungsjahr in Klammern hinter der Bandnummer;	Bibliographierte Aufsätze aus Sammelbänden werden mit Seitenzahlen angegeben, die Angaben werden formal richtig mit einem Punkt beendet; alphabetische Sortierung des Verzeichnisses; Jahreszahl am Ende der Angabe ohne Klammer; Bei Zeitschriften Erscheinungsjahr in Klammern hinter der Bandnummer; mehrere Publikationen des gleichen Autors (Warnke/Spitzmüller; Spiel) nicht in chronologischer Reihenfolge	Bibliographierte Aufsätze aus Sammelbänden werden mit Seitenzahlen angegeben, die Angaben werden formal richtig mit einem Punkt beendet; alphabetische Sortierung des Verzeichnisses; Jahreszahl am Ende der Angabe ohne Klammer; Bei Zeitschriften Erscheinungsjahr in Klammern hinter der Bandnummer;	Bibliographierte Aufsätze aus Sammelbänden werden mit Seitenzahlen angegeben, die Angaben werden formal richtig mit einem Punkt beendet; alphabetische Sortierung des Verzeichnisses; Jahreszahl in Klammern hinter den Autor; Bei Zeitschriften Erscheinungsjahr in Klammern hinter der Bandnummer;	Bibliographierte Aufsätze aus Sammelbänden werden mit Seitenzahlen angegeben, die Angaben werden formal richtig mit einem Punkt beendet; alphabetische Sortierung des Verzeichnisses; Jahreszahl in Klammern hinter den Autor; Bei Zeitschriften Erscheinungsjahr in Klammern hinter der Bandnummer;
	Wurden Auslassungen und Hervorhebungen gekennzeichnet?			keine	Auslassungen durch (...); Hervorhebungen nicht als eigene oder originale gekennzeichnet (B18)	Auslassungen in Zitaten durch (...); kaum Hervorhebungen in Zitaten, jedoch keine Kennzeichnung, ob im Original oder eigene Hervorhebung (C49)	Hervorhebungen i.O werden durch Initialen der jeweiligen Autoren gekennzeichnet (Bsp. Hervorhebung K.B. für Klausur Brinker); Auslassungen durch (...)	Auslassungen durch (...); Hervorhebung (E19) nicht ersichtlich ob Original oder nicht
	Wurde der Seitenumfang eingehalten?		Bezieht sich auf den Reintext	ja, 56 Seiten	ja, 60 Seiten	ja, 59 Seiten	ja, 57 Seiten	32 Seiten (andere Uni!!)
Bewertung des mentalen Denotatsmodells								

Analysekriterien	Fragenkatalog	Schlüsselfragen	Allgemein	Analyse A	Analyse B	Analyse C	Analyse D	Analyse E
	Weist der Text inhaltliche Lücken auf?		Beurteilung kann erfolgen im Hinblick darauf, was die Studentin in der Einleitung ankündigt, und ob eine Übereinstimmung mit der Gliederung vorliegt	Untersucht werden soll, ob der Live-Ticker eine eigenständige Textsorte darstellt, anhand des mehrdimensionalen Modells von Heinemann: Funktionalität, Layout, Kommunikationssituation, mediale Intertextualität (makrostilistisch) und Sprachmittel (mikrostilistisch). Alle Aspekte werden zunächst methodisch vorgestellt, anschließend erfolgt sofort eine Analyse der Korpus Texte. So werden Doppelungen vermieden	Untersucht werden soll die Problematik der Fan-Gewalt im Fußball anhand eines öffentlichen Diskurses zum Sicherheitspapier der DFL. Alle Untersuchungsaspekte tauchen in der Gliederung auf: Fan-Gewalt, das Sicherheitskonzept sowie Diskurs und Diskurslinguistik werden im Theorie teil behandelt. Im methodischen Teil erfolgt die Darstellung von DIMEAN, anschließend wird das Korpus dargestellt. Die Analyse wird nach den im Methodenteil vorgestellten Aspekten gegliedert.	Die Gliederung spiegelt die in der Einleitung gestellten Fragen wider. Alle Aspekte, die zur Beantwortung der Fragestellung relevant scheinen, werden genannt und bearbeitet. Auf das Textganze gesehen lassen sich so keine inhaltlichen Lücken erkennen; auffällig ist auch hier, dass das Analysemodell erst während der Präsentation der Analyseergebnisse vorstellt und nicht schon im Methodenteil. Doppelungen werden auf diese Weise vermieden.	Analysekriterien zur Beantwortung der Fragestellung; Schwerpunkt: kommunikative Funktion, welche ausführlich behandelt wird. Um sprachliche Besonderheiten herauszustellen, wird eine Einführung in die Varietäten gegeben, v.a. die Unterscheidung zw. gesprochenen und geschriebener Sprache. Diese wird durch SMS-Sprache und Werbesprache repräsentiert. Zudem wird auf den Nachrichtendienst Twitter sowie das Phänomen Unternehmenskommunikation eingegangen – beides Aspekte aus dem Titel/ der Fragestellung. Alle genannten Aspekte werden in der Analyse wieder aufgegriffen.	Beantwortet werden soll die Frage nach Funktionen und sprachlichen Mitteln in Werbeslogans. Sprachliche Mittel werden eingegrenzt auf rhetorische Stilmittel, Funktionen und Baumgart. AIDA-Regel. Alle in der Einleitung erwähnten Aspekte werden im Text bearbeitet. Auffällig: es werden nur solche rhetorischen Mittel und Funktionen erläutert, die auch in der Analyse aufgefunden werden -> so explizit wie nötig, so implizit wie möglich
	Enthält der Text überflüssige Details? Sind alle Inhalte für die Beantwortung der Fragestellung relevant?			ja	ja	ja	ja	konnten nicht festgestellt werden
Prägnanz	Gibt es inhaltliche "Ausflüge"?	Sind alle Inhalte für die Beantwortung der Fragestellung relevant?	Inhaltliche "Ausflüge" haben per se nichts mit der Fragestellung zu tun, können aber das Verständnis erleichtern ebenso wie den Lesefluss	Kap. 1 Textsortenverständnis: Es erfolgt eine kleine Einleitung für sich zu einem Themenaspekt, der in der eigentlichen Einleitung, die sich ausschließlich auf den Live-Ticker bezieht (= Relevanz des Themas), keinen Platz gefunden hätte. Als Hinleitung auf den Theorie teil daher in Ordnung.	keine, bis auf Vergleich mit der Blockupy-Bewegung zur Veranschaulichung (B64)	wenige, Kap. 2.2 "Stereo type Frauendarstellung": entspricht konkret tauchen diese Begriffe im Text allerdings danach nicht mehr auf. Sie wirken, Sie wirken allerdings erscheint eine konkrete Nennung dieser Begriffe im Hinblick auf die Fragestellung eher irrelevant	Kap. 2.1, Exkurs in die Sprechakttheorie". Für die Analyse nicht relevant, die Begrifflichkeiten tauchen dort nicht mehr auf. Es dient aber als Grundlage und dafür besseren Verständnis des nachfolgenden Theorie teils "Textfunktionen", mit der Begründung, dass Brinker sich ebenfalls auf die Sprechakttheorie bezieht.	keine Exkurse, Vorstellung der Marken Milka und Ritter Sport zur Hinleitung auf die Slogans
	Werden unnötige Wiederholungen vermieden?		ja	ja	ja; Wiederholung der Fragestellung zur Erinnerung (B21)	ja	weitgehend; der Grundagenteil (D5) wird eingeleitet, indem das Vorgehen erläutert wird; genauso steht das schon auf D3	ja; die Slogans werden der Übersichtlichkeit halber noch einmal vorgestellt (E25)

Analysekriterien	Fragenkatalog	Schlüsselfragen	Allgemein	Analyse A	Analyse B	Analyse C	Analyse D	Analyse E
	Gibt es notwendige Querverweise?			A27 indirekter Querverweis auf Kap. 1.1, A33 Querverweis auf den ersten methodischen Abschnitt	Querverweis auf B57 "(siehe Kapitel 5.1.1)"	Querverweise durch metakommunikative Elemente (C43 "Die oben genannte Frage", C15 "Den oben genannten Gegensatz", C20 "Aus den vorherigen Beschreibungen", C29 "Wie das vorherige Kapitel zeigt", C44 "das in Kapitel 5 definierte Korpus", C50 "im vorherigen Kapitel"), C15 ("Kap. 3.4.2")	D24 "Bei der Lektüre der vorangegangenen Kapitel fällt auf", D46 auf Kap. 2.1, 2.3.1; D49 auf Kap. 2.3.2; D50 auf Kap. 2.3.3; D54 auf Kap. 2.4, 4.2.; D55 auf Kap 2.6.2; zu Beginn der Analyseabschnitte jeweils Rückverweise und kurze Rekapitulationen zur Erinnerung;	Querverweise durch metakommunikative Elemente: E4 "wie jedoch bereits in [sic] der Einleitung hervorgeht", E13 "im letzten Kapitel wurde", E18 "Wie bereits erwähnt", E22 "Die oben aufgezählten Funktionen"; sonstige Querverweise: E29 "Begründung siehe Kap. 2.4", "siehe Zitat Geschichte Ritter Sport" (-> etwas zu implizit -> Begründung wäre gut gewesen hier nochmal aufzugreifen), E15 hier nochmal aufzugreifen), E15 "(-> abstrakte Relevanz)" (wird sogar graphisch durch einen Pfeil dargestellt), E11 "siehe Abb. 1 und 2)
	Ist der Text fehlerfrei?		Studentische Texte sind in der Regel nicht völlig fehlerfrei. Die häufigsten Fehler sind die im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens, was bspw. die korrekte Ausdrucksverwendung betrifft. Häufig ist noch keine klare Trennung zwischen Wissenschaftssprache und Alltags-/Umgangssprache machbar. Fehlerfreiheit bezieht sich auch auf die Textoberfläche. Obwohl orthographische und grammatikalische Fehlerfreiheit gerade bei Sprachwissenschaftsstudierenden zu erwarten wäre, finden sich doch auch in dieser Hinsicht viele Fehler. Ob diese auf mangelnde Kompetenz oder schlecht durchgeführtes Korrekturlesen zurückzuführen sind, kann nicht festgestellt werden.	fehlerarm; einzelne Komma- und Rechtschreibfehler	fehlerarm; einzelne Komma- und Rechtschreibfehler	fehlerarm; einzelne Komma- und Rechtschreibfehler;	mehrere Komma- und Rechtschreibfehler	sehr viele Fehler, besonders um Bereich Ausdruck, aber auch Kommasetzung und Rechtschreibung, auch Grammatik (E6 "erscheinte")

Analysekriterien	Fragenkatalog	Schlüsselfragen	Allgemein	Analyse A	Analyse B	Analyse C	Analyse D	Analyse E
	Entspricht der Stil den wissenschaftlichen Vorgaben?	Ist der Text korrekt im Hinblick auf die Textsortenkonventionen und die juristischen und redaktionellen Richtlinien?		gute Umsetzung der Vorgaben; keine Erzählungen oder Metaphern, Verzicht auf die Ich-Form; mehrfache Verwendung der unwissenschaftlichen man-Form (z.B.: A7, A8, A19, A20); passive Formen; Nominal- und Verbalstil; transparent und nachvollziehbar	gute Umsetzung der Vorgaben; kleinere Formulierungslücke (B5 "Diese These vertritt [...] die Ansicht"), sowie Ausrutscher in die Umgangssprache (B4 "öfters", B7 "Achtziger", B55 "zu guter Letzt"); keine Metaphern, erzählende Einleitung, mehrmals Verwendung der Ich-Form, bzw. persönliche Einschätzung (B21, B24, B30, B62)	gute Umsetzung der Vorgaben; kleinere Formulierungslücke (C1 "im extremen"; C5 "erschließt sich die Erkenntnis"; C7 "topgestylt") Nominal- und Verbalstil, Passivierungen werden dem persönlichen "Ich" vorgezogen, Vermeidung von Metaphern und Erzählstrukturen (abgesehen von der Einleitung -> Relevanz des Themas)	gute Umsetzung der Vorgaben; kleinere Fehler und Ausflüge in die Umgangssprache (D2 "verschiedenste"); Nominal- und Verbalstil, Passivierungen, um die Ich-Form zu umgehen, jedoch mehrfach die unwissenschaftliche man-Form (z.B. D2, D14, D19, D21). Keine Metaphern, jedoch erzählender Einstieg -> zum Einstieg wird eine Geschichte erzählt, die für die Arbeit in gewisserweise relevant, oder zumindest interessant ist; Personifizierung einzelner Gliederungspunkte (D2 "Die vorliegende Arbeit will"; D3 "Der Methodenteil stellt zunächst [...] vor"; D38 "Der erste Teil untersucht"; wenig Varianz in der Lexik (D18 "pause", "Phänomen", D12-14 "betrachtet", D3 "Abschnitt")	Die Ausdrucksfehler finden sich besonders in den Bereich der wissenschaftlichen Ausdrücke (E6 "hat sie sich [...] darauf ausgerichtet"; nach eingehender Analyse", E8 "der Definition nach zufolge", E17 "Ganz abgesehen von der Tatsache", "interessant anzuschauen", E18 "anscheinend [...] zu sein scheint", E23 "Ähnlichkeiten festmachen", "gut erkenntlich", "handelt es sich darum", E31 "rein hinsichtlich"); viel Umgangssprache bzw. scheinbar wissenschaftliche Ausdrücke (E5 "hat zum Zwecke ihrer Analyse von Werbeslogans verschiedene Literaturen zu Rate gezogen", E6 "Nach eingehender Analyse"; E14 "Nun stellt sich die Frage nach dem Warum. Warum ausgerechnet [...]?", E17 "Ganz abgesehen von der Tatsache", "interessant anzuschauen", E18 "grenzt väger ein", "sienen")
Korrektheit	Wird der Text nach dem Vorbild eines professionellen wissenschaftlichen Textes gestaltet?			Ja, erkennbar am Aufbau des Textes; während der Analyse Auffällig: Methode und Analyse werden nicht getrennt voneinander behandelt, sondern die Analyseergebnisse in die Methode eingebunden; das Vorgehen ist sinnvoll, da auf diese Weise Doppelungen vermieden werden.	Ja, erkennbar am klassischen Aufbau des Textes. Methode scheint zunächst strikt von der Analyse getrennt, jedoch auch methodische Einschübe. Einzelne Begriffe werden im Rahmen der Analyse gesondert und ausführlich erläutert, auch wenn die Begriffe teils schon im Methodenteil auftauchen (Bsp. voice)- Dennoch kann hier nicht von einer Wiederholung gesprochen werden, da im Methodenteil das Modell als Ganzes erläutert wird.	Ja, erkennbar am Aufbau des Textes; keine strikte Trennung von Methode und Analyse, obwohl zunächst die Methode gesondert, jedoch nicht ausführlich vorgestellt wird. Für die Analyse relevante Aspekte werden im Vorfeld der jeweiligen Analyseschritte vorgestellt	Ja, erkennbar am Aufbau des Textes; der sich am klassischen Aufbau orientiert; Trennung von theoretische Grundlage (Vorstellung der einzelnen Analyse(kriterien) und der Analyse. Methode enthält lediglich die methodische Vorgehensweise, also wird bei der Analyse vorgegangen.	ja; Strukturell gelingt die Umsetzung, jedoch wird deutlich, dass der wissenschaftliche Stil eher noch nachgeschätzt wird als bewusst eingesetzt und umgesetzt

Analysekriterien	Fragenkatalog	Schlüsselfragen	Allgemein	Analyse A	Analyse B	Analyse C	Analyse D	Analyse E
Werden die juristischen und redaktionellen Richtlinien eingehalten?				weitgehend; Einleitung und Schluss erhalten keine Kapitelnummerierung; Inhalts- und Abbildungsverzeichnis ohne Seitennummerierung; Objektsprache: Zitate aus dem Korpus werden als Objektsprache und damit kursiv dargestellt. Begriffe und Zitate aus der Fachliteratur sollten hingegen zur besseren Abgrenzung rechte und linke Begriffe in Anführungszeichen gesetzt werden; Auslassung fälschlicherweise in (...) gesetzt, nicht in (...); Hervorhebungen in Originalzitate werden zudem nicht gekennzeichnet, sodass deutlich wird, von wem die Hervorhebung stammt	weitgehend; Mängel im Bereich Kapitelnummerierung, da keine Einheitlichkeit, sowie im Bereich der Unterkapitel (es gibt 5.3.1 aber nicht 5.3.2); Schwächen auch im Bereich Objektsprache: Zitate aus dem Korpus werden als Objektsprache und damit kursiv dargestellt. Begriffe und Zitate aus der Fachliteratur sollten hingegen zur besseren Abgrenzung rechte und linke Begriffe in Anführungszeichen gesetzt werden; Auslassung fälschlicherweise in (...) gesetzt, nicht in (...); Hervorhebungen in Originalzitate werden zudem nicht gekennzeichnet, sodass deutlich wird, von wem die Hervorhebung stammt	weitgehend; Schwächen in der Kennzeichnung und Trennung von Objektsprache und Zitaten; Schwächen bei der Kennzeichnung von Hervorhebungen	ja, nur, Anhang kommt eigentlich nach dem Literaturverzeichnis; hier davor	weitgehend; Schwächen im Bereich der Objektsprache; Seitenumfang zu gering, jedoch andere Uni und andere Vorgaben
				ja	ja	ja	weitgehend; der Begriff "Varietät" wird nicht ganz korrekt verwendet, aber auf diesen Umstand wird hingewiesen (D13)	weitgehend; E31 "Gebilde", E26 "Sentenz", E5 "Literaturen"
Wird Fachterminologie korrekt verwendet?				ja	ja	ja	ja	ja
				Die intrinsische Motivation der Autorinnen tritt zunächst hinter der Pflicht, eine Abschlussarbeit zu verfassen, zurück. Es steht Absolventen jedoch frei, ihr Thema selbst zu wählen, was auch empfohlen wird (Janich), da man sich mehrere Monate mit seinem Thema beschäftigen muss. Dies fällt leichter, wenn man sich für sein Thema interessiert, d.h. intrinsisch motiviert ist, sein Thema zu bearbeiten. Man kann also davon ausgehen, dass die Themenauswahl nach den persönlichen Interessen erfolgt.	Die extrinsische Motivation der Autorinnen zum Verfassen der Arbeit entspricht dem o.g. Zweck des Textes: eine gute Note zu bekommen und einen akademischen Abschluss zu erlangen			
Aus welcher intrinsischen Motivation heraus wurde der Text verfasst? Aus welcher extrinsischen Motivation heraus wurde der Text verfasst?				ja	ja	ja	ja	ja
				Die intrinsische Motivation der Autorinnen tritt zunächst hinter der Pflicht, eine Abschlussarbeit zu verfassen, zurück. Es steht Absolventen jedoch frei, ihr Thema selbst zu wählen, was auch empfohlen wird (Janich), da man sich mehrere Monate mit seinem Thema beschäftigen muss. Dies fällt leichter, wenn man sich für sein Thema interessiert, d.h. intrinsisch motiviert ist, sein Thema zu bearbeiten. Man kann also davon ausgehen, dass die Themenauswahl nach den persönlichen Interessen erfolgt.	Die extrinsische Motivation der Autorinnen zum Verfassen der Arbeit entspricht dem o.g. Zweck des Textes: eine gute Note zu bekommen und einen akademischen Abschluss zu erlangen			
Motivation Schaft der Text aus sich selbst heraus Motivation? Schaft der Text aus sich selbst heraus Motivation?		Schaft der Text aus sich selbst heraus Motivation?	Die Texte müssen allein schon deswegen gelesen werden, da es sich um zu bewertende studentische Arbeiten handelt. Eine Bewertung/Notengebung, ohne den Text gelesen zu haben, ist nicht möglich. Bewertung der Textmotivation sehr subjektiv	Ja. Es wurde ein aktuelles Thema gewählt, das in der sprachwissenschaftlichen Forschung noch nicht erschöpfend behandelt wurde. Von daher aus wissenschaftlicher Sicht interessant. Der Volkssport Fußball steht im Mittelpunkt, daher ist der Text gerade für einen Leser, der nicht nur sprachwissenschaftlich, sondern auch am Fußball interessiert ist, spannend zu lesen. Lesemotivation auch durch den eher untypischen, aber kurzweiligen Textaufbau.	Ja. Gesamtidée des Textes ist es, herauszuarbeiten, welches Fanbild durch den öffentlichen Diskurs über das umstrittene Sicherheitspapier der DFL entsteht. Die Motivation, die der Text aus sich heraus schafft, ist zu nützlich eine (für den fußballinteressierten Leser) eine gesellschaftliche: Eine Antwort auf die Frage soll durch die linguistische Diskursanalyse gefunden werden. Der Text als solcher ist also vor allem für fußballinteressierte Sprachwissenschaftler interessant.	Ja, zum einen durch gesellschaftliche Relevanz, zum anderen aufgrund des Forschungsinteresses; das Thema ist auf linguistischer Ebene noch nicht ausreichend erforscht; Methode wurde passend zur gesellschaftlich kontrovers diskutierten Thematik gewählt	Durch den erzählenden Einstieg und das Twitterzitat gelingt es, das Interesse des Lesers zu wecken. Der Text ist kurz zu lesen, Interesse kann dadurch gehalten werden. Ein interessantes Thema, dessen Erforschung dadurch gerechtfertigt wird, dass Twitter und Social Media allgemein sprachwissenschaftlich noch kaum untersucht werden (s. Forschungsüberblick in 1.2). Dadurch neu und interessant.	Thema Süßwarenbranche, daher grundsätzlich thematisch interessant. generell jedoch: Durch die Fehler fällt es schwer, das Interesse des Lesers zu halten, da diese irritieren und vom Thema ablenken
				Ja. Die Gliederung erfolgt nach dem klassischen Schema Einleitung - Theorie - Methode - Analyse - Schluss. Der Text folgt einer logischen äußeren Gliederung.	Ja, nach dem klassischen Schema	Ja, nach dem klassischen Schema	Ja, lehnt an das Vorbild an; ähnlich wie in A: Vermischung von Theorie/Methode und Analyse; Korpusvorstellung im Rahmen der Einleitung	
Folgt der Text einer logischen äußeren Gliederung?				Ja; auffällig: Kombination von Analyse und Methode	Ja. Die Gliederung erfolgt nach dem klassischen Schema Einleitung - Theorie - Methode - Analyse - Schluss. Der Text folgt einer logischen äußeren Gliederung.	Ja, nach dem klassischen Schema	Ja, nach dem klassischen Schema	Ja, lehnt an das Vorbild an; ähnlich wie in A: Vermischung von Theorie/Methode und Analyse; Korpusvorstellung im Rahmen der Einleitung

Analysekriterien	Fragenkatalog	Allgemein	Analyse A	Analyse B	Analyse C	Analyse D	Analyse E
Struktur	Ist die thematische Entfaltung in sich selbst logisch?	<p>Innere und äußere Struktur eines wissenschaftlichen Textes stimmen im Idealfall überein. Die äußere Struktur entspricht der Gliederung, wie sie im Inhaltsverzeichnis steht, oder allgemeiner gefasst, einer sprachwissenschaftlichen Textes: Die innere Struktur ist die thematische Entfaltung. Überprüft wird, ob die einzelnen Textschritte sinnvoll aufeinander aufbauen.</p>	<p>Textschritte spiegeln sich in der äußeren Gliederung. Die einzelnen Textschritte bauen aufeinander auf. Dort, wo ein direkter Aufbau/Bezug nicht möglich ist, werden kurze Rekapitulationen verwendet, um Verbindungen herzustellen und so das Vorgehen/den Aufbau zu begründen. Durch den gesamten Text ist schlüssig, welche Rolle die einzelnen Textabschnitte spielen. Keine Brüche oder Sprünge im Text</p>	<p>Innere Struktur spiegelt sich in der äußeren: Die einzelnen Textschritte bauen aufeinander auf, stellen so das Verständnis her. Der Text ist in sich schlüssig, keine Brüche oder Sprünge. Auffällig: Einbindung von Teilen der Methode in die Analyse, die erst dort in einem einleitenden Absatz ausführlich erläutert werden (z.B. voice, Vertikalität)</p>	<p>logische thematische Entfaltung, die sich in der äußeren Gliederung spiegelt; die einzelnen Textschritte bauen aufeinander auf und helfen, das Verständnis herzustellen; Kapitelverknüpfungen durch metakommunikative Elemente, sodass ein Kapitel auch ohne direkten Zshg zum vorigen Kapitel seine Dassensberechtigung erhält;</p>	<p>inhaltliche Struktur spiegelt sich in der äußeren Gliederung. Die einzelnen Textschritte bauen so aufeinander auf, dass sie das Verständnis herstellen, der Aufbau ist klar und nachvollziehbar. Keine Brüche oder Sprünge im Text.</p>	<p>die einzelnen Textschritte bauen aufeinander auf, das Verstehen kommt dank des Textes zustande, keine Brüche, keine Sprünge</p>
			<p>Stimmen innere und äußere Struktur überein?</p>	ja	ja	ja	ja
Bewertung der Textkodierung							
Simplizität/Angemessenheit	Passen Satzbau und Lexik zur gewählten Textsorte?	<p>Im Bereich Lexik kann in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben nur von Angemessenheit gesprochen werden; Lexik und Stil sind zudem nur schwer voneinander zu trennen</p>	<p>Einfache, gut lesbare, nicht zu komplexe HS-NS-Konstruktionen; selten mehr als ein NS; keine zu komplexe Lexik, Anlehnung an den Wissenschaftsstil, keine pseudo-wissenschaftliche Lexik</p>	<p>Sowohl einfache HS-NS-Konstruktionen als auch komplexere Satzbaarten mit mehreren NS; zu verschachtelte Sätze werden vermieden, sodass der Text dennoch gut lesbar bleibt; weitgehend angemessene Wortwahl, bis auf wenige umgangssprachliche Ausrutscher</p>	<p>keine verschachtelten Sätze, v.a. HS-NS-Konstruktionen, selten länger als drei Zeilen, dadurch angenehm zu lesen; lexikalisch nur wenige Schwächen, wenige Ausrutscher in die Umgangssprache (C7 "topgestylt")</p>	<p>keine verschachtelten Sätze, v.a. HS- und HS-NS-Konstruktionen, kurze Sätze dadurch einfach und unkompliziert zu lesen; keine ausgeprägte lexikalische Vielfalt (D18 "pause", "Phänomen", D12-14 "betrachtet", D3 "Abschnitt"); nur wenige Ausrutscher in die Umgangssprache (D2 ^{1)ausdrucksdienlich})</p>	<p>Viele Probleme im Bereich Lexik, Schwächen im Ausdruck, Verwendung von Umgangssprache und Pseudo-Wissenschaftssprache; keine verschachtelten Sätze, hauptsächlich HS-NS-Konstruktionen, teils mehrere HS oder NS; Sätze nicht länger als 4 Zeilen</p>
			<p>Gibt es metakommunikative Elemente?</p>	<p>A3 "In den nachfolgenden Kapiteln", A4 "Die Arbeit", A3 "Innerhalb der nachfolgenden Untersuchung", A12 "Die aufgeführten Textbeispiele", A13 "Schlussfolgernd lässt sich festhalten", A19 "Wie aus [...] hervorgeht"; Auffällig: Leserführung gelingt hier häufig durch Fragen, welche metakommunikative Elemente ersetzen; A6 "Was muss bei der Zuordnung [...]?", A23 "Wie verhalten sich die Autoren [...]?"</p>	<p>B6 "Wie bereits angedeutet", "das folgende Kapitel", "soll kurz beschildert werden", B11 "Doch bevor dessen Analyse erfolgt wird im nächsten Kapitel", B19 "Im nachfolgenden Methodenkapitel", B27 "Im Nachfolgenden", B29 "wie bereits erwähnt", B30 "Bevor [...] untersucht wird, [...] zunächst [...] zu bestimmen"</p>	<p>C2 "werden in den vorangestellten Kapiteln [...] erläutert", C3 "wird in Kapitel 5 beschrieben", C4 "In diesem Kapitel werden [...] dargestellt", "Anschließend werden [...] behandelt", "wie bereits erwähnt", C5 "in Kapitel 2.3 wird deshalb [...] thematisiert", C9 "Diese Problematik wird in Kapitel 3.3 [...] näher beleuchtet", C13 "In diesem Kapitel wird [...] definiert", "Im Anschluss wird [...] vorgestellt"</p>	<p>D2 "werden [...] untersucht", "wird [...] eingegangen", "soll [...] erörtert werden", D12 "Im Analyseteil [...] sollen [...] untersucht werden", D24 "werden in dieser Arbeit [...] betrachtet", D27 "Im Rahmen der Schlussfolgerung", D37 "Die vorliegende Arbeit", D54 "Im Anschluss wird ein Fazit gezogen"</p>

Analysekriterien	Fragenkatalog	Allgemein	Analyse A	Analyse B	Analyse C	Analyse D	Analyse E
			metakommunikative Elemente; partielle Rekurrenz: A7 Textproduktion - Textsorten als Handlungen - Textsortenwissen - Texte besitzen Funktion - Textfunktion; A10 Textfunktion - informative Funktion; informative - information; Rekurrenz: A8 Live-Ticker - Live-Ticker; Substitution: A10 unterhalten und belustigt - humorvoll	metakommunikative Elemente; Untersuchungsansätze - diese Berichte, Zuschauerausschreitungen - Hooligans - Fußballfans - Strafenkriminalie, Fußball - der Sport, Gruppen - Fanclubs, B7 Fan-Gewalt im Fußball - die Thematik; partielle Rekurrenz: B7 Fanbewusstsein - Gruppenbewusstsein; Rekurrenz: B7 jugendlicher - jugendlicher; Konnektive: B6 damit (Pronominaladverb; Bezug auf Hooligans), Relativpronomen, konsekutive Subjunktionen (dass)	metakommunikative Elemente; Rekurrenz: C5 Studien - Studien - Studien; Substitution: C5 Geschlechterbild Männer- und Frauenbild; partielle Rekurrenz: C5 Mediendarstellung von Frauen - weibliche Darstellung, weiblich - Weiblichkeit, Darstellung von Frauen - Frauendarstellung, stereotypisiert - Stereotype; Konnektive: doch, da, so, indem, damit dass, sondern Textdeixis: dies	metakommunikative Elemente; Rekurrenz: D14 gesprochene Sprache - gesprochene Sprache - gesprochene Sprache; Substitution: E7 "Anspielung - indirekter Vergleich", "zuerste Versuchsangabe - diesen Rang", "erste satzbezogene Figur - zweite festzustellende Figur"; Rekurrenz: E7 "Vergleich - Vergleich", "Übertreibung, Ellipse; Konnektive: "dass", "da", "zum einen - zum anderen", "weil", "oder"	metakommunikative Elemente; Textdeixis: Relativpronomen; Übertreibung - hierbei; dabei (Pronominaladverb); Substitution: E7 "Anspielung - indirekter Vergleich", "zuerste Versuchsangabe - diesen Rang", "erste satzbezogene Figur - zweite festzustellende Figur"; Rekurrenz: E7 "Vergleich - Vergleich", "Übertreibung, Ellipse; Konnektive: "dass", "da", "zum einen - zum anderen", "weil", "oder"
			vereinzelt Fehler, die jedoch den Lesefluss nicht stören	fehlerarm; einzelne Komma- und Rechtschreibfehler, Tempusfehler (B6, Wechsel von Präsens ins Präteritum)	fehlerarm; einzelne Komma- und Rechtschreibfehler;	fehlerarm, wenn auch hin und wieder Schwächen in der Kommasetzung, die irritieren können	da der Text nicht fehlerfrei ist, vor allem Ausdrucksfehler und Stilfehler zu finden sind, wird die Lesbarkeit dadurch eingeschränkt, dass der Leser durch die Fehler abgelenkt und irritiert ist
Perzipierbarkeit	Wurden die Lesbarkeit fördernde graphische Mittel verwendet?		graphische Abgrenzung des Korpus im Text durch Tabellentform; Bilder zur Veranschaulichung	Bilder	Graphiken zur Veranschaulichung (C30ff., C48f.)	Tabellen zur Veranschaulichung (D40), visuelle Unterscheidung von Text und Korpus durch andere Schriftart	Bilder zur Veranschaulichung; Fettdruck, um bestimmte Aspekte zu betonen und herauszustellen (E11, E19, E25)
	Dient das Layout der Lesbarkeit?		gut lesbar, gut lesbare Schriftart (Arial 11); übersichtliche Textgliederung durch Absätze und Überschriften; verwirrend: Durch den gesamten Text in allen Kopfzeilen steht "Einleitung"	gut lesbar, gut lesbare Schriftart (Arial 11), übersichtliche Textgliederung durch Absätze und Überschriften	klare Layout, gut lesbare Schrift (Arial 11), Übersichtlichkeit durch Absätze und Überschriften	klare Layout, TU-Design, übersichtliche Gliederung; zusätzliche Übersichtlichkeit durch Kapitalanzeige in den Fußzeilen	gut lesbare Schrift (TNR 12), Textgliederung durch Absätze und Überschriften