



Reitbrecht, Sandra

Variation versus Präzision : Maximen in Formulierungsprozessen beim kollaborativen wissenschaftspropädeutischen Schreiben im schulischen Kontext

Datum der Zweitveröffentlichung: 23.07.2026

Akzeptiertes Manuskript (Postprint), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-116287x

Erstveröffentlichung

Reitbrecht, Sandra (2021): Variation versus Präzision : Maximen in Formulierungsprozessen beim kollaborativen wissenschaftspropädeutischen Schreiben im schulischen Kontext, in: Sandra Reitbrecht (Hrsg.), Schreiben in Kontexten, Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 111–127.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Sandra Reitbrecht

Variation versus Präzision. Maximen in Formulierungsprozessen beim kollaborativen wissenschaftspropädeutischen Schreiben im schulischen Kontext

Abstract: Der vorliegende Beitrag widmet sich dem wissenschaftspropädeutischen Schreiben im Kontext Schule, konkret an einer Wiener berufsbildenden höheren Schule (DaE-/DaZ-Kontext) sowie einer österreichischen Auslandsschule (DaF-/DFU-Kontext), und exploriert anhand von kollaborativen Schreibgesprächen von Schüler*innen die Rolle von Variation und Präzision in Formulierungsprozessen. Die Daten zeigen, dass die Schüler*innen einerseits beide Maximen in ihren metasprachlichen Aushandlungen heranziehen, dass andererseits aber Variation auch bei lexikalischen Einheiten angestrebt wird, die im Sinne einer fachsprachlich oder wissenschaftssprachlich funktionalen Präzision kontraproduktiv sind. Für das wissenschaftspropädeutische Schreiben im Kontext Schule verdeutlichen diese Daten damit ein institutionell bedingtes Spannungsfeld, dem es im Sinne einer durchgängigen Wissenschaftspropädeutik curricular und methodisch zu begegnen gilt.

1. Problemaufriss

Bildungspolitische Maßnahmen der letzten Jahre wie die Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) an allgemeinbildenden höheren Schulen bzw. der Diplomarbeit an berufsbildenden höheren Schulen als Säule der Reife- und Diplomprüfung in Österreich (BMBWF 2012a, 2012b) oder die Einführung des materialgestützten Schreibens als Abitur-Aufgabenformat in Deutschland (KMK 2014) regen die Diskussion um die wissenschaftspropädeutische Aufgabe sowie die wissenschaftspropädeutischen Möglichkeiten und Grenzen von Schule – auch von Auslandsschulen und des dort praktizierten deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) – neu an und bleiben in den Sprachdidaktiken nicht ohne Echo. So werden die neuen Schreibaufgaben (durchaus auch kritisch) diskutiert (vgl. zur VWA u.a. Schweiger in diesem Band; zum materialgestützten Schreiben die Debatte in den Heften 42/2017 und 43/2017 der Zeitschrift *Didaktik Deutsch*). Empirische Studien der letzten Jahre widmen sich sowohl den Herausforderungen von Schüler*innen beim wissenschaftspropädeutischen Schreiben (vgl. u.a. Schüler

2017; Wetschanow 2018; für den DFU-Kontext: Reitbrecht/Schramm 2020) als auch Fragen der Wirksamkeit didaktischer Verfahren (in Kombination mit entsprechenden Aufgabenformaten wie dem Kontroversenreferat) für die Anbahnung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen (vgl. Akbulut/Schmölzer-Eibinger/Ebner 2020; Bushati/Ebner/Niederdorfer/Schmölzer-Eibinger 2018). Vielversprechend sind die Erkenntnisse dieser Studien, da sie zwar einerseits zeigen, dass Schüler*innen beim wissenschaftspropädeutischen Schreiben vor herausfordernde Aufgaben gestellt werden, dass sich zu den untersuchten didaktischen Settings andererseits aber durchaus positive Effekte nachweisen lassen.

Der vorliegende Beitrag knüpft an die aktuelle Diskussion um die wissenschaftspropädeutische Aufgabe von Schule an und orientiert sich in seinem Verständnis von schulischer Wissenschaftspropädeutik an Schindler und Fernandez (2016), die wie auch Schweiger (in diesem Band) sowie Reitbrecht und Schramm (2020) Wissenschaftspropädeutik als durchgängiges Sprachbildungsprinzip verstehen:

Propädeutik ist nicht als vorgezogene Wissenschaftssozialisation zu verstehen, sie soll vielmehr auf diese Spitzenpraxis vorbereitende (Schreib-)Fähigkeiten ermöglichen. (Schindler/Fernandez 2016, 66).

Besonders geeignet für die Ziele dieses Beitrags erweist sich das Zitat, da es nicht nur die Potenziale von Schule für das wissenschaftspropädeutische Schreiben hervorhebt, sondern mit dem Verweis auf die „Wissenschaftssozialisation“ auch die institutionelle Kontextualisierung des Schreibens thematisiert. Damit schärft es den Blick für institutionelle Rahmenbedingungen, die sich im Übergang zwischen Schule und Universität/Hochschule als potenzielle Grenzen oder Hürden manifestieren können¹: Erstens kann – wie im Zitat oben angemerkt – Schule die Wissenschaftssozialisation an einer tertiären Bildungseinrichtung nicht vorwegnehmen. Zweitens ist aber auch Schule selbst als Ort der Sozialisation und als institutioneller Kontext mit „sprachbezogenen Praktiken, Maximen, Erwartungen, Inhalte[n] und Formen“ (Feilke 2019, 1) zu verstehen, die es „zu beobachten und im Blick auf ihre Wirksamkeit kritisch zu analysieren und zu untersuchen“ (ebd., 3) gilt, um etwaige „institutionelle Diskrepanzen“ zwischen Schule und Universität/Hochschule zu erkennen und gegebenenfalls curricular sowie methodisch darauf reagieren zu können.

Dieser Beitrag versteht sich als ein Puzzlestein in diesem Unterfangen, indem er zunächst Befunde, die auf derartige Diskrepanzen beim Schreiben

¹ Vgl. zur Rolle der „Organisation“ beim Schreiben: Jakobs 2005, 17 f.; zur Bedeutung von Übergängen in Schreibbiographien: Lehnen/Schindler 2017, 9–15.

an Schule und Universität/Hochschule hindeuten, zusammenträgt (Abschnitt 2) und daraus für die weiteren Ausführungen einen Aspekt, nämlich die Relevanz von Variation und Präzision als Maximen beim Formulieren, näher herausgreift. Anhand von schulisch relevanten Dokumenten sowie Konzeptualisierungen der Wissenschaftssprache Deutsch werden Variation und Präzision als mögliches weiteres institutionell bedingtes Spannungsfeld beim wissenschaftspropädeutischen Schreiben in der Schule zunächst heuristisch konturiert (Abschnitt 3) und anschließend empirisch exploriert, indem kollaborative Schreibgespräche von Schüler*innen an einer Wiener Schule (Kontext DaE oder DaZ) sowie einer österreichischen Auslandsschule (DaF-/DFU-Kontext) beim Lösen einer materialgestützten Schreibaufgabe mit wissenschaftspropädeutischem Anforderungsprofil (siehe Abschnitt 4.2) analysiert werden. Dabei werden gezielt Gesprächspassagen ermittelt, die Einblick geben, wie die Schüler*innen die beiden Maximen in konkreten Aushandlungsprozessen beim Formulieren heranziehen (Abschnitt 4). Der abschließende Ausblick (Abschnitt 5) diskutiert auf Basis der Ergebnisse, wie curriculare und methodische Reaktionen auf das gezeigte Spannungsfeld im Sinne einer durchgängigen Wissenschaftspropädeutik aussehen können.

2. Schreiben an Schule und Universität/Hochschule im Kontrast

Befunde dafür, dass schulische/schulsprachliche Praxis eine durchgängige Wissenschaftspropädeutik nicht zwingend unterstützt oder einer solchen sogar zuwiderlaufen kann, arbeitete Decker (2016, 32–86) in einem Vergleich von Lese- und Schreibanforderungen und damit verbundenen Praktiken an der gymnasialen Oberstufe in Deutschland² sowie an Universitäten/Hochschulen heraus: Sie zeigt anhand von Daten aus einer Dokumentenanalyse, Fachliteratur und Expert*inneninterviews, dass Schüler*innen vorrangig mit literarischen Texten konfrontiert werden, viel seltener hingegen mit wissenschaftlichen Texten (vgl. Decker 2016, 75–77). Zudem verweist sie auf die Tatsache, dass wissenschaftliche Texte oft in „didaktisch aufbereitet[er]“ (ebd., 76) Form vorgelegt werden und sich damit von Originaltexten, wie sie im Studium rezipiert werden müssen, in ihrer Komplexität unterscheiden.

Schulisches Schreiben ist laut Deckers Befunden des Weiteren durch einen Aufsatzkanon geprägt, der kaum Vorbereitung auf akademische Textsorten wie Seminararbeiten bietet (ebd., 78) und auch sekundäre Textsorten wie Mitschriften, Protokolle oder Exzerpte nur wenig

² Für Befunde aus dem US-amerikanischen Raum vgl. Philipp (2017), zudem Beste (2003) für einen etwas „älteren“ Blick auf den Deutschunterricht in der Oberstufe.

berücksichtigt (ebd., 84 f.). Ebenso findet das Schreiben zu mehr als einem Text, wie es beim wissenschaftlichen Schreiben verlangt ist, kaum Eingang in die gymnasiale Oberstufe (ebd., 77). Darüber hinaus initiieren die in der Schule geforderten Textaufgaben zumeist nur vergleichsweise kurze Schreibprozesse bzw. reglementieren Zeitvorgaben in Prüfungssituationen diese so stark, dass sich für Schüler*innen auch keine/wenige adäquate/n Übungssituationen für die Planung, Organisation und Umsetzung längerer Schreibprozesse eröffnen (ebd., 77 f.).

Neben diesen Befunden ist hinsichtlich der Frage nach Durchgängigkeit auch die Tatsache in den Blick zu nehmen, dass Schüler*innen vor allem im Deutschunterricht schreiben, das Schreiben von Texten im Fachunterricht der Sekundarstufe II nach wie vor eine eher seltene Tätigkeit darstellt (vgl. die Daten zu Nordrhein-Westfalen von Decker/Hensel 2019, 55 f.). Damit beschränken sich Schreiberfahrungen auf die domänenspezifischen Anforderungen des Faches Deutsch, jene anderer Fächer bleiben weitestgehend unbeachtet. Dass dadurch ebenfalls „blinde Flecken“ entstehen können, zeigt Francisca Csáky-Pallavicini für das Vergleichen in ihrem Beitrag in diesem Sammelband: Ihre Analyse von Schreibaufgaben der zentralisierten Reife- und Diplomprüfung im Fach Deutsch in Österreich legt nahe, dass Vergleichen in diesen Schreibaufgaben hinsichtlich des dafür notwendigen Schemawissens anders konzeptualisiert wird als in fachlichen Kontexten, in denen verstärkt ein methodisches Verständnis von Vergleichen (als kriteriengeleitetes und auf ein Vergleichsziel ausgerichtetes Vorgehen) verlangt wird, wie es auch im akademischen Kontext (beispielsweise in quantitativen Untersuchungen) verbreitet ist.

Indizien für weitere institutionell geprägte Maximen und Praktiken legen die kollaborativen Schreibgespräche sowie Fragen der Schüler*innen beim Lösen einer wissenschaftspropädeutischen Schreibaufgabe im AaMoL-Projekt³ offen: So empfanden die Schüler*innen es beispielsweise mehrfach irritierend, dass sie für die verlangte Textproduktion keine Wortanzahl als Richtwert bzw. Mindestumfang erhalten hatten, was angesichts einer Orientierung vieler Schreibaufgaben in der Sekundarstufe II in Österreich an den bei Maturaaufgaben verlangten 300, 450 bzw. 600 Wörtern (+/- 10 Prozent) nicht weiter verwundert (vgl. BMBWF 2020). Da allerdings auch das akademische Schreiben häufig durch entsprechende Umfangsvorgaben geprägt

³ AaMoL steht für „Am Modell lernen, als Modell lernen“. Das Projekt (Laufzeit: April 2018 bis November 2019) untersuchte das Potenzial des reflexiven Modelllernens für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht. Nähere Informationen zu den Projektzielen, dem Projektdesign sowie bisher veröffentlichten Publikationen können der Projekthomepage entnommen werden: <https://www.univie.ac.at/aamol/> (24.03.2021).

ist, kann hier nicht von einer „institutionellen Diskrepanz“ an sich gesprochen werden. Auffällig war allerdings, dass das Erreichen einer hohen Wortanzahl von den Schüler*innen mehrfach in den Gesprächen als Ziel gesetzt wurde und sich diese Zielsetzung für das Erreichen einer adäquaten Aufgabenlösung durchaus auch als kontraproduktiv erwies (vgl. für das DaF-/DFU-Teilkorpus ausführlicher Reitbrecht 2019).

Ein weiterer Aspekt, der sich im AaMoL-Projekt für die schüler*innen-seitige Textproduktion als relevant erwies, ist auf Ebene der Formulierungsprozesse angesiedelt und betrifft konkret die Ausdrucksmerkmale Variation und Präzision. Die Überlegung, dass auch diese ein „institutionelles Spannungsfeld“ beim wissenschaftspropädeutischen Schreiben im Kontext Schule aufspannen können, steht im Zentrum der folgenden Ausführungen.

3. Präzision versus Variation als Maximen in Schule und Wissenschaftssprache

Betrachtet man zunächst Auseinandersetzungen mit Wissenschaftssprache, so wird das Postulat der Präzision⁴ dort explizit thematisiert (z.B. Fluck 2010, 478–484; Kruse/Jakobs 2014, 23 f.; Ruhmann 2003; Schade/Drumm/Henning/Hufeisen 2020, 22 f.; Steinhoff 2007, 13–15), dabei aber auch einer differenzierten sowie kritisch-relativierenden Betrachtung unterzogen, wie sie hier für das Eindeutigkeitspostulat gezeigt werden soll: Im Sinne einer Differenzierung merkt Steinhoff (2007, 14) an, dass Eindeutigkeit vorrangig auf die (fachsprachliche) Lexik zu beziehen sei. Für jene Strukturen, die „sozusagen ‚zwischen den Fachtermini‘ steh[en]“ (Ehlich 1999, 8) und unter der alltäglichen Wissenschaftssprache (Ehlich 1999) oder im Kontext von Bildungssprache unter dem Begriff der Textprozeduren (vgl. Feilke 2014; Steinhoff 2019) gefasst werden, ist die Sachlage hingegen eine andere: Einem Handlungsschema können vielmehr mehrere synonyme Prozedurausdrücke zugeordnet werden (vgl. Feilke 2014; gezielt für das wissenschaftliche Schreiben u.a. Graefen/Moll 2011; Schmölzer-Eibinger 2018). Zugleich können lexikalische Einheiten in der alltäglichen Wissenschaftssprache mit unterschiedlichen Funktionen verwendet werden, wie Meißner und Wallner (2018) es an einem Korpus geisteswissenschaftlicher Arbeiten für die Verben *bilden*, *entstehen*, *sprechen* und *darstellen* verdeutlichen.

⁴ Präzision bezieht sich in diesem Beitrag sowohl auf die (kommunikative) Eindeutigkeit der Relation zwischen Ausdruck und Bedeutung als auch auf die Exaktheit des Ausdrucks in Bezug auf die bezeichneten Gegenstände oder Sachverhalte (vgl. Roelcke 2019 u. 2020, 92 f.).

Darüber hinaus wird das Eindeutigkeitspostulat aber auch für die fachsprachliche Lexik an sich durchaus kritisch-relativierend gesehen⁵, auch wenn außer Frage steht, dass „optimale Verständigung über bestimmte Gegenstände und Sachverhalte sicherlich eines der wichtigsten Ziele fachsprachlicher Kommunikation“ (Roelcke 1991, 205; s. auch die differenziertere Darstellung zu Eindeutigkeit, Exaktheit und Eigentlichkeit als Gütekriterien fachsprachlicher Kommunikation bei Roelcke 2020, 92–105) sei. Empirische Daten belegen, dass auch hier Polysemie wie auch Synonymie häufiger der Fall sind, als die vorausgeschickte Maxime es vermuten lässt (vgl. u.a. Roelcke 1991; zu disziplinspezifischen Unterschieden: Kretzenbacher 2010, 496 f.). Roelcke plädiert daher für ein „Postulat *kommunikativer Eindeutigkeit*“ (Roelcke 1991, 206), die durch kommunikative Monosemierung und Synonymkennzeichnung in konkreten Gebrauchssituationen erreicht werden könne (ebd.): Polysemie führe alleine schon durch den Kontext des Gebrauchs eines konkreten Terminus oftmals zu keinerlei Problemen in der Verständigung und es könne ihr in Ausnahmefällen durch entsprechende Definitionen begegnet werden. Ebenso kann der synonyme Gebrauch von Termini entsprechend kenntlich gemacht werden.

Präzision bzw. kommunikativ hergestellte Präzision wird also für Wissenschaftssprache bzw. wissenschaftliches Schreiben relevant gesetzt. Für die Maxime der Variation fällt im Vergleich dazu auf, dass sie im Diskurs um Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Schreiben keinen vergleichbar prominenten Stellenwert einnimmt.

Anders gestaltet sich das Verhältnis von Variation und Präzision allerdings, wenn man in einem nächsten Schritt den schulischen Kontext anhand curricularer Rahmendokumente für die Sekundarstufe II (Beurteilungsraster und die Beurteilungsvorgaben zur schriftlichen Reife- und Diplomprüfung im Fach Deutsch, Lehrpläne für die Sekundarstufe II in Österreich) in den Blick nimmt: Der Lehrplan für Deutsch in der Sekundarstufe II an allgemeinbildenden höheren Schulen, der auch Gültigkeit für österreichische Auslandsgymnasien hat, orientiert sich vorrangig am Kriterium der Angemessenheit, wodurch das Verhältnis von Präzision und Variation nicht näher expliziert wird (vgl. BMBWF 2021). Anders ist die Sachlage im Lehrplan für den berufsbildenden Schultyp der Wiener Schule im AaMoL-Projekt: Hier finden sich im Lehrstoff zu einzelnen Semestern sowohl Angaben wie „[b]erufsbezogene Fachbegriffe und Fremdwörter“ (z.B. BMBWF 2014, 21) als auch „Variation in Stil und Wortschatz“ (ebd., 25). Ein vergleichbares funktional nicht näher bestimmtes Nebeneinander der beiden Maximen ist auch im Beurteilungsraster für die schriftliche Reife- und Diplomprüfung im Fach Deutsch zu verzeichnen. So lautet dort ein Deskriptor für eine sehr gute

⁵ Vgl. ebenso Roelckes Ausführungen zu Exaktheit und Vagheit (2020, 94–96).

Beurteilung von Stil/Ausdruck „durchgehend angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise sowie besonders präzise, differenzierte und variantenreiche Wortwahl“ (BMBWF 2019). Hinsichtlich der Syntax werden „besonders variantenreiche und komplexe bzw. der Textsorte angemessene Satzstrukturen“ (ebd.) erwartet, womit der eingangs von Abschnitt 3 für die Wissenschaftssprache skizzierten Unterscheidung in Fachwortschatz und Textprozeduren der alltäglichen Wissenschaftssprache zumindest ansatzweise Rechnung getragen wird.

Auf Basis dieser Vorgaben kann für die Maxime der Variation beim Formulieren im schulischen Kontext ein größerer Stellenwert angenommen werden als in Konzeptualisierungen von Wissenschaftssprache. Darüber hinaus liefern mehrere schulische Referenzwerke in ihren Ausführungen teils nur ein diffuses Bild: Präzision und Variation werden in diesen Dokumenten nicht explizit genannt bzw. bleiben sie in ihrer Funktionalität für konkrete Formulierungsprozesse unterbestimmt.

4. Präzision und Variation in kollaborativen Formulierungsprozessen

Vor diesem Hintergrund einer unterschiedlichen Gewichtung von Variation (im Verhältnis zu Präzision) beim schulischen und wissenschaftlichen Formulieren werden in weiterer Folge Aushandlungsprozesse von Schüler*innen beim kollaborativen wissenschaftspropädeutischen Schreiben einer Analyse unterzogen. Ziel ist es festzustellen, wie die Schüler*innen Präzision und Variation in ihren Formulierungsprozessen relevant setzen, um daraus Empfehlungen für die Etablierung von Durchgängigkeit am Übergang von Schule zu Universität/Hochschule ableiten zu können. Abschnitt 4.1 stellt die Schüler*innen und die erhobenen Daten näher vor, Abschnitt 4.2 erläutert das Anforderungsprofil der wissenschaftspropädeutischen Schreibaufgabe im AaMoL-Projekt hinsichtlich Variation und Präzision beim Formulieren und Abschnitt 4.3 legt das analysemethodische Vorgehen offen, bevor in Abschnitt 4.4 die Analyseergebnisse dargestellt werden.

*4.1 Schüler*innen und Datenkorpus*

An der Datenerhebung im AaMoL-Projekt nahmen insgesamt 45 Schüler*innen der 11. Schulstufe teil. 21 Lernende besuchten eine österreichische Auslandsschule, 24 eine berufsbildende höhere Schule in Wien. Hinsichtlich ihrer Deutschkenntnisse kann für die Schüler*innen der Auslandsschule festgehalten werden, dass sie aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit dem Deutschen im Rahmen des deutschsprachigen Fachunterrichts (teils auch

schon in vergleichbaren Schulformen auf der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I) über fortgeschrittene Sprachkompetenzen im Deutschen verfügten, ca. 1,5 Jahre nach der Datenerhebung auch die Matura auf Deutsch absolvierten. An der Wiener Schule nannten insgesamt 11 Schüler*innen eine weitere Sprache (teils neben Deutsch) in der Funktion einer Familiensprache.

Für das Lösen der Schreibaufgabe, aus dem die im Folgenden gezeigten Aushandlungsprozesse zu Formulierungen stammen, arbeiteten die Schüler*innen in Dreierteams zusammen. Da es an jedem Schulstandort bei einem Team zu technischen Schwierigkeiten bei der Datenaufzeichnung kam, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf ein Datenkorpus bestehend aus 13 kollaborativen Schreibgesprächen von einer Gesamtlänge von ca. 21 Stunden, die mittels des Screencast-Programms Snagit® mit integrierter Tonspur aufgezeichnet wurden und daher neben einer Analyse der Schreibgespräche an sich auch eine Betrachtung der Textentstehung am Bildschirm ermöglichen, wovon für die hier fokussierten Forschungsziele aber nicht näher Gebrauch gemacht wurde.

Die Transkription erfolgte (orientiert an Dresing/Pehl 2015) inhaltsfokussiert. Ergänzend markiert wurden jene Passagen mit Anführungszeichen, die während der Transkription als konkrete Formulierungsleistungen am Text kategorisiert wurden. Die weitgehend auf Ungarisch realisierten Schreibgespräche vom Auslandsschulstandort wurden nach der Ersttranskription durch eine zweite Person mit Ungarischkenntnissen (Erst-/Familiensprache bzw. Übersetzungsstudium) geprüft und dann ins Deutsche übersetzt.

4.2 Materialgestützte Schreibaufgabe im AaMoL-Projekt

Das Schreiben im AaMoL-Projekt erfolgte im Rahmen einer materialgestützten Schreibaufgabe mit wissenschaftspropädeutischem Anforderungsprofil (vgl. Reitbrecht/Dawidowicz 2018; Reitbrecht/Dawidowicz/Flotzinger-Aigner/Schatzl 2019, 88–90). Die Aufgabenstellung sah vor, drei deutschsprachige Städte hinsichtlich eines vorgegebenen Vergleichskriteriums miteinander zu vergleichen, Eckdaten zu den dafür verwendeten Studien offenzulegen und abschließend auf Basis des Vergleichsergebnisses eine Forschungsfrage zu beantworten. Zu jeder Stadt lag den Schüler*innen ein statistischer Umfragebericht vor, dem sie alle aufgabenrelevanten Informationen entnehmen konnten. Konkret erhielten die Schüler*innen folgende Arbeitsanweisungen, die im Aufgabenblatt entsprechend situativ gerahmt und eingeführt waren. Die Schritte 1 und 2 waren bereits in einem Template-Text vorformuliert, sodass sich die geforderte Aufgabenlösung auf die Punkte 3 bis 5 beschränkte.

- (1) **Nennt** eure Forschungsfrage. ✓
- (2) **Begründet** die Auswahl eures Kriteriums („gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“) auf Basis der Studie von Garcia Diez (2015). ✓
- (3) **Vergleicht** die drei Städte anhand des gewählten Kriteriums.
- (4) **Macht** dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien (z.B. Stichprobe, Zeitraum/-punkt der Erhebung, methodisches Vorgehen) sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit transparent.
- (5) **Beantwortet** die Forschungsfrage auf Basis des Vergleichsergebnisses.

Hinsichtlich der Ausdrucksmerkmale *Präzision* und *Variation* kann mit Blick auf die in Abschnitt 3 ebenfalls thematisierte Unterscheidung in alltägliche Wissenschaftssprache und Fachsprache für die Betrachtung der Formulierungsprozesse Folgendes zur Schreibaufgabe vorweg festgehalten werden: Einerseits wird mit dem Vergleichen eine Schreibhandlung zentral gesetzt, für deren Prozeduren (z.B. Gemeinsamkeiten/Unterschiede nennen) den Schüler*innen – in Abhängigkeit ihres konkreten Sprachwissens – ein variantenreiches Spektrum an Prozedurausdrücken im Deutschen zur Verfügung steht. Auch weitere Sachverhalte in der Aufgabenstellung erlauben Variation im Ausdruck, z.B. „die Hauptstadt der Schweiz“ für „Bern“. Andererseits verlangt der materialgestützte Städtevergleich in mehreren Punkten aber auch Präzision von der Schüler*innen, z.B. beim Nennen konkreter Prozentwerte, beim Umgang mit den Skalenbezeichnungen in den Umfragen (z.B. „sicher“ versus „sehr sicher“) oder aber hinsichtlich des vorgegebenen Vergleichskriteriums der „Sicherheit“: Der an sich alltagssprachliche Begriff ist im konkreten Aufgabenkontext funktional gesehen nämlich nur sehr eingeschränkt für Variation offen, da in den entsprechenden Umfragen auch andere Einstellungen von den Bewohner*innen erhoben wurden (z.B. „allgemeine Zufriedenheit“), die es präzise voneinander zu trennen gilt.

4.3 Analysemethodisches Vorgehen

Im analysemethodischen Vorgehen wurden im Analyseprogramm MAXQDA aus den Transkripten systematisch jene Passagen aus den kollaborativen Schreibgesprächen herausgearbeitet, in denen die Schüler*innen Aussagen in Formulierungsprozessen tätigten, die entweder Aspekte von Variation oder Präzision explizit auf Metaebene thematisierten. Passagen wie in den Transkriptauszügen 1 und 2, in denen interaktiv im Schreibteam mehrere Formulierungsvorschläge hervorgebracht wurden (z.B. „Münchner“ und

„Befragte“ in Transkriptauszug 1), ohne dass dabei ein Aushandeln mit expliziten Bezugnahmen auf Präzision oder Variation auf Metaebene erfolgte (z.B. „Nein.“ in Transkriptauszug 2), wurden hingegen nicht kodiert.

Transkriptauszug 1 (T8, 631–632):

T8.24: „Außerdem fühlen sich die Münchner“.

T8.22: „Außerdem fühlen sich die Befragten in“/

Transkriptauszug 2 (T15, 924–927):

T15.44: „nachts alleine in ihrem Quartier befinden.“

T15.45: Nein. „aufhalten“.

T15.43: „bewegen“.

T15.44: Ja, „bewegen“ oder „aufhalten“.

Mit dieser Vorgehensweise sollte der Interpretationsspielraum in der Analyse eingegrenzt werden. Die für Abschnitt 4 ausgewählten Transkriptauszüge geben Einblick in die qualitative Breite der Aushandlungsprozesse und arbeiten gezielt Indikatoren für „institutionelle Diskrepanzen“ heraus.

4.4 Analyseergebnisse

Belegstellen mit metasprachlichen Bezugnahmen konnten in der Analyse bei acht der insgesamt 13 Schreibteams ausgemacht werden. Berücksichtigung finden dabei sowohl Präzision als auch Variation als Maximen oder Zielgrößen in den Aushandlungsprozessen. So unterscheidet das Schreibteam in Transkriptauszug 3 mit Blick auf die Umfrage präzise zwischen den Skalenbezeichnungen „sicher“ und „sehr sicher“. Der Aushandlungsprozess in Transkriptauszug 4 wird zunächst durch die Maxime der Variation ausgelöst, dann aber bei der Suche nach einem Synonym durch Präzision geprägt.

Transkriptauszug 3 (T10, 616–617):

T10.28: „sicher“. „sehr sicher“ oder nur „sicher“?

T10.30: Nein, nur „sicher“. (unv.)

Transkriptauszug 4 (T15, 934–938):

T15.45: Können wir noch etwas anderes schreiben als „nachts“? Weil wir schreiben die ganze Zeit „nachts“. „Bei Nacht“ oder „bei (unv.)“.

T15.44: „bei Dunkelheit“. Wenn/ Ja, dann schreib (unv.)/

T15.45: „bei Eintreten der Dunkelheit“. „Bei Sonnenuntergang“.

T15.44: Aber es ist auch nicht nur „bei Eintreten“, es ist „bei der Dunkelheit“.

T15.45: Okay.

Ein Beispiel für einen Aushandlungsprozess, in dem es um Variation bei bildungssprachlichen bzw. auch Alltagssprachlich gebrauchten Strukturen bzw. Ausdrücken geht, stellt Transkriptauszug 5 dar.

Transkriptauszug 5 (T3, 1723–1730):

T3.7: Mit akarsz mondani? [Was willst du sagen?]

T3.9: Hát hogy/ ő van a legmagasabban, de a három közül neki van legkevesebb/ legalacsonyabb Sicherheitsgefühlje a/ [Na, dass/ sie liegt am höchsten, aber von den dreien ist dort das wenigste/ niedrigste Sicherheitsgefühl/]

T3.7: Igen, az „obwohl“-re egy szinonima/ az „obwohl“-t sokat használtuk. [Ja, für das „obwohl“ ein Synonym/ das „obwohl“ haben wir schon oft verwendet.]

T3.9: Hát/ a „hingegen“/ például/ de azt mondat közből kell. Vagy nem? „Hingegen“/ nem. „trotz“? Nem. [Na/ das „hingegen“/ beispielsweise/ aber das muss in der Mitte des Satzes stehen. Oder nicht? „Hingegen“/ nein. „Trotz“? Nein.]

Weitere derartige lexikalische Einheiten, für die sich die Schüler*innen – zumeist erfolgreich und mit Belegen für eine hohe Wortschatzkompetenz beziehungsweise entsprechende Recherchestrategien im Umgang mit Online-Wörterbüchern – auf Synonymsuche begaben, waren beispielsweise „feststellen“, „fühlen“, „verwenden“, „Einordnung“, „individuell“, „allgemein“, „Bevölkerung“, „jedoch“, „Befragten“, „auch“ oder „Studie“. In manchen Teams konnte dabei ein kontinuierliches Monitoring von Wortwiederholungen festgestellt werden (T15.43, 707: „Ich wollte nämlich gerade sagen, wir werden urviele Wortwiederholungen haben.“). In mehreren Fällen führte dieses Streben nach Variation im Ausdruck allerdings auch zu Entscheidungen, die hinsichtlich der in der Schreibaufgabe geforderten Präzision als kontraproduktiv einzustufen sind. So versuchten mehrere Teams Synonyme für „sicher“ und „Sicherheit“ zu finden. Die dabei verwendeten Alternativen greifen durchaus auch lexikalische Einheiten auf, die sich für das untersuchte Kriterium der Sicherheit im Sinne von Präzision nur mehr bedingt eignen, so z.B. „sich keine Sorgen machen“, „sich wohl fühlen“, „sich geschützt fühlen“ (s. auch die undifferenzierte Verwendung von „sicher“ und „wohl“ im Transkriptauszug 6).

Transkriptauszug 6 (T12, 651–654):

T12.36: Ich suche jetzt nach einem Synonym.

T12.34: Ja. Danke.

T12.35: „weil“

T12.36: Weil wir verwenden die ganze Zeit nur „sicher“ und „wohl“.

Ein vergleichbares Diskrepanzfeld zeigte sich bei einem Schreibteam bei der Verwendung lexikalischer Einheiten wie „zwei Drittel“ anstelle von

konkreten Prozentangaben, welche diese in ihrer Präzision reduzieren. In seinem Text verwendete das Team konkret die Strukturen „mehr als 2/3 der Frauen“, „[m]ehr als 4/5 der Berner“ sowie „mehr als 2/3“. Transkriptauszug 7 zeigt, wie dieses Verwenden alternativer Ausdrücke anstelle von bzw. in Variation zu Prozentangaben im Formulierungsprozess initiiert wurde.

Transkriptauszug 7 (T3, 892):

T3.8: Szerintem ne azt írjuk, hogy/ mert már kétszer írtunk százalékot, hanem valami olyasmit kell, hogy ein Fünftel (unv.) vagy valami olyasmi. [Ich denke, wir sollten nicht schreiben, dass/ weil wir schon zwei Mal Prozentzahlen geschrieben haben, sondern wir brauchen so etwas] wie ein Fünftel (unv.) oder irgend so etwas.]

Ein Team der Wiener Schule diskutiert in diesem Zusammenhang einen weiteren interessanten Punkt außerhalb der hier näher betrachteten Maximen von Variation und Präzision, nämlich die Verwendung von Zahlen am Satzanfang: „Ganze, nicht halbe. Aber es hat geheißen, wir sollen nicht mit Zahlen anfangen, oder? Oder/ oder/ Ach.“ (T10.28, 913). Erwähnenswert ist zudem die Reaktion im Team 15 auf die oben bereits referierten „urvielen Wortwiederholungen“. Schüler*in T15.44 erwidert „Ja, das ist bei so etwas urschwer, weil das halt so sachliche Texte sind.“ (708) und es entspinnt sich danach im Team ein Gespräch darüber, dass eine Fremdsprachenlehrerin der Klasse die oftmaligen Wortwiederholungen in den Schüler*innentexten kritisiert habe.

Neben diesen hinsichtlich Präzision kritisch zu betrachtenden Belegstellen, gibt es aber neben dem oben gezeigten Transkriptauszug 4 vereinzelt noch weitere Belegstellen, in denen Forderungen nach Variation Einwände im Sinne von Präzision entgegengehalten werden. So lehnt Schüler*in T12.34 in ihrem Team „zufrieden“ als Synonym für „sicher“ ab (T12.34, 668: „Ja, aber zufrieden ist ja/ passt ja nicht mit der/ mit der Unsicherheit/ also mit der Sicherheit zusammen.“) und verwirft an anderer Stelle auch ihren eigenen Vorschlag von „wohl“ als Synonym für „sicher“ (T12.34, 748: „„Auch tagsüber fühlen sie sich wohl.“ Nein, nicht ,wohl‘.“). Auch im Team 13 wird „wohl“ als Synonym für „sicher“ zunächst genannt, im weiteren Verlauf des Aushandlungsprozesses dann aber abgelehnt.

5. Implikationen für den schulischen Schreibunterricht – ein Fazit

Die oben gezeigten Belegstellen aus der Analyse verdeutlichen, dass die Schüler*innen in vielen Aushandlungsprozessen funktional angemessen agieren

und entscheiden. Besonders vielversprechend sind dabei im Sinne eines wissenschaftspropädeutischen Zugangs jene Transkriptauszüge, in denen Präzision als Maxime funktional zielführend über Variation gestellt wird. Sie können als Indikatoren dafür gedeutet werden, dass Schüler*innen der Sekundarstufe II grundsätzlich über ein entsprechendes Sprachbewusstsein und Genrewissen beim Formulieren verfügen (können).

Zugleich aber decken die Daten die Relevanz von Variation als Maxime schulischen Schreibens auf, die in einzelnen Teams in einem vehementen „Aufspüren“ bzw. Vermeiden von Wortwiederholungen im eigenen Textprodukt mündet und dabei auch zu Entscheidungen führt, die funktionaler Präzision zuwiderlaufen. Als interessant erweisen sich in diesem Zusammenhang auch Verweise auf Lehrpersonen oder schulische Rahmenbedingungen wie oben an einem Transkriptauszug veranschaulicht.

Aus didaktischer Perspektive sind diese Befunde im doppelten Sinne aufschlussreich: Erstens deuten sie auf ein „institutionelles Diskrepanzfeld“ zwischen Schule und Hochschule/Universität hin, signalisieren also im Sinne von durchgängiger Sprachbildung Handlungsbedarf, wobei sowohl eine entsprechende Überarbeitung der in Abschnitt 3 genannten schulischen Dokumente einen ersten Schritt darstellen kann als auch eine Entwicklung von Unterrichtskonzepten für eine durchgängige Wortschatzarbeit (auch) im Fachunterricht, in denen Präzision und Variation kontextualisiert und unter einer funktionalen Perspektive mit den Schüler*innen diskutiert werden und damit ein entsprechendes Bewusstsein aufgebaut wird. Zweitens stellen einzelne Schüler*innen ein solches metasprachliches Bewusstsein in den oben zitierten Transkriptauszügen bereits unter Beweis. Eine funktional ausgerichtete Auseinandersetzung mit Variation und Präzision scheint im Sinne einer metasprachlichen Entwicklung für die hier im Zentrum stehende Zielgruppe der Schüler*innen der Sekundarstufe II also grundsätzlich möglich zu sein. Es gilt sie im Sinne einer durchgängigen Wissenschaftspropädeutik als eine weitere „auf [die] Spitzenpraxis [des wissenschaftlichen Schreibens] vorbereitende (Schreib-)Fähig[keit] [im schulischen Kontext zu] ermöglichen“ (Schindler/Fernandez 2016, 66).

Danksagung

Das AaMoL-Projekt (SPA 06/178), durchgeführt im Rahmen des Förderprogramms Sparkling Science, wurde im Zeitraum April 2018 bis November 2019 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gefördert. Mein besonderer Dank gilt zudem Marta Dawidowicz und allen Personen, die an der Datenerhebung und Datentranskription mitgewirkt haben.

Literaturhinweise

- Akbulut, Muhammed/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Ebner, Christopher: Zum Begriff der Sprachbewusstheit in der Schreibforschung und -didaktik. Ein Beitrag zu seiner theoretischen und empirischen Fundierung, in: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 72, 2020, H. 1, S. 1–32.
- Beste, Gisela: Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Oberstufe – Vorbereitung auf die Hochschule?, in: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen, hg. von Konrad Ehlich und Angelika Steets, Berlin 2003, S. 273–285.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 24.03.2021, 2021. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (24.03.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Beurteilungsraster SRDP Unterrichtssprache, 2019. https://www.matura.gv.at/downloads?tx_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=subject%3A%2FUnterrichtssprache%2F (24.03.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch), 2020. https://www.matura.gv.at/downloads?tx_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=subject%3A%2FUnterrichtssprache%2F (24.03.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Lehrplan Höhere Lehranstalt für Tourismus, 2014. https://www.hum.at/images/aktuelles/formulare/SV_Beilagen_Lehrplaene_Hum/SV_Beilage_HLT_06_Feb2014.pdf (24.03.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Prüfungsordnung AHS. 174. Verordnung. Bundesgesetzblatt der Republik Österreich. Ausgegeben am 30. Mai 2012. Teil II, 2012a. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007845> (24.03.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Prüfungsordnung BHS, Bildungsanstalten. 177. Verordnung. Bundesgesetzblatt der Republik Österreich. Ausgegeben am 30. Mai 2012. Teil II, 2012b. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007846> (24.03.2021).
- Bushati, Bora/Ebner, Christopher/Niederdorfer, Lisa/Schmölzer-Eibinger, Sabine: Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule, Baltmannsweiler 2018.
- Decker, Lena: Wissenschaft als diskursive Praxis – Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren, Duisburg 2016.
- Decker, Lena/Hensel, Sonja: Zum Stellenwert des Schreibens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe – empirische Befunde und schreibdidaktische

- Konsequenzen, in: Von (Erst- und Zeit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen, hg. von Lena Decker und Kristen Schindler, Duisburg 2019, S. 49–62.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. 6. Aufl., Marburg 2015. <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> (24.03.2021).
- Ehlich, Konrad: Alltägliche Wissenschaftssprache, in: Info DaF 26, 1999, H. 1, S. 3–24.
- Feilke, Helmuth: Schulsprache, 2019. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61964/1/Feilke_Schulsprache.pdf (24.03.2021).
- Feilke, Helmuth: Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren, in: Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren, hg. von Thomas Bachmann und Helmuth Feilke, Stuttgart 2014, S. 11–34.
- Fluck, Hans-R.: Fach- und Wissenschaftssprachen in den Naturwissenschaften, in: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband, hg. von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer, Berlin, New York 2010, S. 477–486.
- Graefen, Gabriele/Moll, Melanie: Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Frankfurt am Main 2011.
- Jakobs, Eva-Maria: Writing at Work. Fragen, Methoden und Perspektiven einer Forschungsrichtung, in: Schreiben am Arbeitsplatz, hg. von Eva-Maria Jakobs, Katrin Lehnert und Kristen Schindler, Wiesbaden 2005, S. 13–40.
- Kretzenbacher, Heinz L.: Fach- und Wissenschaftssprachen in den Geistes- und Sozialwissenschaften, in: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband, hg. von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer, Berlin, New York 2010, S. 493–501.
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria: Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick, in: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule, hg. von Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs und Gabriela Ruhmann, 3. Aufl., Bielefeld 2014, S. 19–34.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2010), 2014. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (24.03.2021).
- Lehnert, Katrin/Schindler, Kirsten: Schreiben im Übergang – Übergänge im Schreiben. Überlegungen zu einem losen Konzept und Überblick über den Band, in: Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen, hg. von Dagmar Knorr, Katrin Lehnert und Kirsten Schindler, Frankfurt am Main 2017, S. 9–27.
- Meißner, Cordula/Wallner Franziska: Zur Rolle des allgemein-wissenschaftssprachlichen Wortschatzes für die Wissenschaftspropädeutik im Übergangsbereich Sekundarstufe II – Hochschule, in: Info DaF 45, 2018, H. 4, S. 464–485.

- Philipp, Maik: Schreibunterricht in und zwischen den Bildungsetappen des Schulsystems. Übergänge oder Sollbruchstellen? Ein (internationaler) Forschungsüberblick, in: Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen, hg. von Dagmar Knorr, Katrin Lehen und Kirsten Schindler, Frankfurt am Main 2017, S. 29–48.
- Reitbrecht, Sandra: Vergleichen als Schreibhandlung im DaF-Unterricht an der Schnittstelle von Schule und Universität, in: Tagungsband zur 5. Internationalen Deutschlehrertagung: DaF und Germanistik in Süd(Ost)Asien – Nachhaltige Entwicklung und Qualitätssicherung, Ho-Chi-Minh-Stadt 2019, S. 41–48.
- Reitbrecht, Sandra/Dawidowicz, Marta: Die AaMoL-Schreibaufgabe: ein materialgestützter Städtevergleich, 2018. https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Reitbrecht_Dawidowicz-2018-AaMoL-Projekt-vorwissenschaftliche-Schreibaufgabe-I-CC.pdf (24.03.2021).
- Reitbrecht, Sandra/Dawidowicz, Marta/Flotzinger-Aigner, Silvia/Schatzl, Brigitte: Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch durch Modelllernen fördern, in: German as a Foreign Language, 2019, H. 2, S. 85–109. <http://www.gfl-journal.de/2-2019/reitbrecht.pdf> (24.03.2021).
- Reitbrecht, Sandra/Schramm, Karen: Strukturierungs- und Syntheseleistungen beim materialgestützten Schreiben in der Fremdsprache Deutsch, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25, 2020, H. 1, S. 423–449. <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1024/1021> (24.03.2021).
- Roelcke, Thorsten: Fachsprachen, 4., neu bearbeitete Aufl., Berlin 2020.
- Roelcke, Thorsten: Fachsprache. (Verbale und nonverbale) Kommunikation in spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereichen, 2019. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61967/1/Roelcke_Fachsprache.pdf (10.09.2020).
- Roelcke, Thorsten: Das Eindeutigkeitspostulat der lexikalischen Fachsprachensemantik, in: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 19, 1991, H. 1, S. 194–208.
- Ruhmann, Gabriela: Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik, in: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen, hg. von Konrad Ehlich und Angelika Steets, Berlin 2003, S. 211–231.
- Schade, Günter/Drumm, Sandra/Henning, Ute/Hufeisen, Britta: Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaft. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache, 14., völlig neu bearbeitete Aufl., Berlin 2020.
- Schindler, Kirsten/Fernandez, Garciela: Facharbeit und materialgestütztes Schreiben anleiten und begleiten. Beispiel für eine Propädeutik in der Schule, in: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 88, 2016, S. 63–88.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine: Warum haben Zebras Streifen? Eristische Literalität von Schülerinnen und Schülern, in: Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität, hg. von Sabine Schmölzer-Eibinger, Bora Bushati, Christopher Ebner und Lisa Niederdorfer, Münster, New York 2018, S. 57–80.
- Schüler, Lisa: Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe, Baltmannsweiler 2017.

- Steinhoff, Torsten: Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik, in: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 71, 2019, S. 327–352.
- Steinhoff, Torsten: Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten, Tübingen 2007.
- Wetschanow, Karin: Die vorwissenschaftliche Arbeit. Ein genreanalytischer Bestimmungsversuch, in: Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität, hg. von Sabine Schmölzer-Eibinger, Bora Bushati, Christopher Ebner und Lisa Niederdorfer, Münster 2018, S. 81–103.