

Birgit Huemer

Die Hausarbeit im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird der Entwicklungsgeschichte der studentischen Hausarbeit und ihrer Funktionen nachgegangen, die sie heutzutage in der deutschsprachigen Hochschullandschaft erfüllt. Zunächst werden die wichtigsten Ansätze zur Erforschung der Textsorte Hausarbeit und zum wissenschaftlichen Schreiben von Studierenden im deutschsprachigen Raum skizziert. Dabei werden allgemeine schreibdidaktische Herausforderungen beim Lehren und Lernen wissenschaftlichen Schreibens besprochen, bevor im Speziellen auf fach- und fremdsprachliche Aspekte beim Verfassen von Hausarbeiten eingegangen wird. Zum Abschluss zeigt der Beitrag gegenwärtige Problemfelder und Forschungstrends auf.

Schlagwörter: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Schreibdidaktik, Schreibforschung wissenschaftliches Schreiben, Wissenschaftssprache

- 1 Die studentische Hausarbeit: Entwicklungsgeschichte, Definition und Problemstellungen
- 2 Die Erforschung der Textsorte Hausarbeit und des wissenschaftlichen Schreibens
- 3 Fachsprachliche Aspekte
- 4 Fremdsprachliche Aspekte
- 5 Diskussion und Forschungsausblick
- 6 Literatur

1 Die studentische Hausarbeit: Entwicklungsgeschichte, Definition und Problemstellungen

Die Hausarbeit hat eine bereits mehrere Jahrhunderte währende Entwicklungsgeschichte. Pohl (2009) sieht ihre Anfänge in der mündlichen *disputatio ordinaria* scholastischer Tradition, einer Debatten- und Argumentationsform, die mit der Gründung der ersten Universitäten bereits im 13. Jahrhundert institutionalisiert wurde (vgl. Novikoff 2013). Erst im 17. Jahrhundert entstehen laut Pohl die ersten Disputationsschriften und im 18. Jahrhundert werden selbständig erarbeitete schriftliche Disputationen vermehrt als Qualifikationsleistungen gefordert. Die Hausarbeit entspringt demnach einer mündlichen Streitkultur und -kunst und hat ihren Ursprung im seminaristischen Lehrformat, in dem diese Streitkultur gelernt und erprobt werden konnte. Wurde in Vorlesungen Wissen vermittelt, so stand im Seminar die Vermittlung von Wissenschaftlichkeit im Zentrum (vgl. Pohl 2009). Ehlich (1993) betont die Bedeutung eristischer Strukturen für das seminaristische Lernen und bezeichnet diese als eine

Grundlage von Wissenschaftlichkeit per se. Im 19. Jahrhundert etabliert sich im deutschsprachigen Raum in vielen Disziplinen eine schriftliche Form der Qualifikationsleistung. Seitdem gilt das seminaristische und forschende Lernen besonders in den Geistes- und Sozialwissenschaften als Königsweg (vgl. Ehlich 2003). Der Fokus auf das forschende Lernen wird seit der Bologna-Studienreform 1999 und der mit dieser Reform einhergehenden Trennung zwischen Bachelor- und Masterstudium zunehmend aus den Bachelorprogrammen zurückgedrängt, da diese Programme nun auch berufsvorbereitenden Ansprüchen genügen müssen.

Betrachtet man die studentische Hausarbeit im deutschsprachigen Raum heute, so wird sie als Textsorte von Studierenden im Rahmen verschiedener Unterrichtsformate – Seminare, Übungen und Vorlesungen – verfasst und als Prüfungsleistung benotet. Die inhaltliche Ausrichtung, der methodische Zugang, die Gliederung des Textes, die Zitierweise und die Länge der Hausarbeit sind dabei einerseits disziplinspezifisch und andererseits von der Studienphase abhängig. Zusätzlich haben sich Studierende beim Verfassen der Hausarbeit nach den Anforderungen der jeweiligen Lehrkraft zu richten. Dabei ist die Hausarbeit kein studienübergreifendes Phänomen, sondern Bestandteil sogenannter schreibintensiver Studiengänge, die zumeist – aber nicht ausschließlich – in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen anzutreffen sind. In anderen Disziplinen, wie z. B. in den sogenannten MINT-Studiengängen oder berufsvorbereitenden Studiengängen, wird entweder wenig geschrieben oder es gelten andere Textsorten, wie das Protokoll, der Laborbericht, der Praxisbericht oder die Projektdokumentation als Prüfungsleistung (vgl. Graßmann/Schmitt 2021). Da die Hausarbeit in Zielsetzung und Form den Abschlussarbeiten Bachelorarbeit und Masterarbeit ähnelt, haben Studierende schreibintensiver Studienfächer hier einen gewissen Übungsvorteil.

Die studentische Hausarbeit erfüllt drei Funktionen: Sie ist Lern-, Übungs- und Prüfungstext. Als *Lerntext* kann die studentische Hausarbeit bezeichnet werden, da sich Studierende beim Verfassen der Hausarbeit Inhalte des im jeweiligen Unterrichtsformat vermittelten Stoffes schreibend erarbeiten und sich damit fachspezifisches Wissen aneignen (vgl. Gruber et al. 2006). Pohl (2007) und Steinhoff (2003) bezeichnen die studentische Hausarbeit als *Übungsform*, da sie sich am Modell des wissenschaftlichen Artikels orientiert und sich diesem Ideal qualitativ annähern soll. Die erwünschte Annäherung der Hausarbeit an den wissenschaftlichen Text bleibt laut Pohl (2007) allerdings fiktiv. Für Gruber et al. (2006) handelt es sich bei der Hausarbeit in Anlehnung an Bourdieu (1992) daher um eine Textsorte, die sich nicht vollständig dem wissenschaftlichen oder akademischen Feld zuordnen lässt, sondern die am Schnittpunkt zwischen dem universitären und dem wissenschaftlich-akademischen Feld angesiedelt werden muss und die zudem eng mit dem feldspezifischen Habitus einer Person verknüpft ist. Der Habitus eines Schreibnovizen unterscheidet sich vom Habitus eines Experten und nähert sich zweiterem erst im Laufe des Studiums durch mehr Schreiberfahrung an. Da die Aneignung fachspezifischen Wissens und die Annäherung an den wissenschaftlichen Text benotet werden, hat die studentische Hausarbeit zudem die Funktion eines *Prüfungstextes* (vgl. Pohl 2007).

Aus der historischen Betrachtung der studentischen Hausarbeit und ihren heutigen Funktionen ergeben sich die folgenden fünf Herausforderungen: 1) Hat man die Idealform des wissenschaftlichen Artikels vor Augen, kann dies zu erhöhten Erwartungen seitens der Lehrenden und zu Frustrationen auf Seiten der Studierenden führen. Studienanfänger, also Schreibnovizen, müssen sich jedoch erst in das akademische Feld einarbeiten und sich disziplinspezifisches Wissen und wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen aneignen. 2) Lesen und Schreiben spielen dabei eine wesentliche Rolle (vgl. Kruse 2010). Durch die Rezeption wissenschaftlicher Texte machen sich Studierende einerseits mit dem notwendigen Fachwissen vertraut, das für die spätere Verarbeitung in der schriftlichen Arbeit herangezogen wird, und lernen andererseits, wie wissenschaftliche Handlungen in der Textsorte Hausarbeit versprachlicht werden sollen. Außerdem gibt es auf dem Weg zum Schreibprodukt viele Aktivitäten und Zwischenformen, wie das Recherchieren, das Anfertigen von Notizen, das Exzerpieren oder die Mitschrift, die allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten wissenschaftlicher Arbeitsweisen darstellen und die ebenfalls erlernt werden müssen (vgl. Ehlich 2003, Moll 2001, Steets 2003b). 3) Der Mündlichkeit kommt, wie bereits der historische Rückblick auf die Textsorte Hausarbeit zeigt, neben dem Lesen und Schreiben eine zentrale Rolle zu. Ehlich (2018) betrachtet den Lehr-Lern-Diskurs als elementare Form für den Transfer von Wissen und sieht eine enge Verzahnung zwischen Diskursivität und Textualität. Da die Bologna Studienordnung weniger Zeit für die Entwicklung forschender wissenschaftlicher Kompetenzen im seminaristischen Diskurs vorsieht, kann sich fehlende Diskursivität in Folge negativ auf die Entwicklung wissenschaftlicher Textualität auswirken. 4) Mit fortschreitendem Studienverlauf nimmt die Komplexität wissenschaftlicher Handlungen und damit auch die Anforderungen an deren Verschriftlichung zu. Am Beginn des Studiums steht die Aneignung von deklarativem Wissen noch im Vordergrund. Das Abwägen verschiedener Forschungsmeinungen und die Entwicklung eigener Fragestellungen spielen im weiteren Studienverlauf eine immer wichtigere Rolle. Woran sich eine Zunahme von Wissenschaftlichkeit am Textprodukt allerdings festmachen lässt, wird von Lehrenden selten thematisiert. 5) Universitäten sind interkulturelle Räume mit mobiler und internationaler Studierendenpopulation. Nicht in jeder Universitätskultur gibt es, so wie im deutschsprachigen Raum, die Hausarbeit als Prüfungsform, und falls eine schriftliche Form als Prüfungsform existiert, so muss es sich hier keineswegs um die gleiche Textsorte mit vergleichbaren Ansprüchen handeln. Die wohl bekannteste Textsorte an englischsprachigen Hochschulen ist der sogenannte *Essay*. Doch auch der *Essay* ist keine homogene Textsorte, sondern folgt verschiedenen Textmustern. Nesi und Gardner (2012) sprechen in einer der umfangreichsten Studien zum studentischen Schreiben im englischsprachigen Raum von insgesamt 13 *genre families* der Textsorte *Essay*. Die Textsorten an französischsprachigen Universitäten unterscheiden sich ebenfalls von deutsch- oder englischsprachigen Universitätskulturen. Donahue (2002) nennt vier Textsorten im französischsprachigen Raum, die im Übergang zwischen Lycée und Universität an Relevanz gewinnen: den *commentaire composé*, die *dissertation*, den *texte argumenta-*

tive und die *discussion*. Zu den Schwierigkeiten, die sich aus der Verschriftlichung universitätskulturspezifischer Textmuster ergeben, gesellen sich mitunter Fremdsprachenproblematiken und Schreibschwierigkeiten auf mikrosprachlicher Ebene hinzu, mit denen sich internationale Studierende beim Verfassen einer Hausarbeit konfrontiert sehen können.

Die hier skizzierten Herausforderungen haben die Erforschung der studentischen Hausarbeit aus unterschiedlichsten Perspektiven veranlasst und zur Entwicklung schreibdidaktischer Modelle geführt, die Studierende beim Verfassen von Hausarbeiten unterstützen. Forschungsarbeiten und schreibdidaktische Modelle gibt es mittlerweile zahlreiche. In diesem Beitrag werde ich mich daher auf einen Überblick über die wichtigsten Forschungsansätze und schreibdidaktischen Modelle im deutschsprachigen Raum beschränken und auf fachsprachliche und fremdsprachliche Aspekte fokussieren. Eine abschließende Diskussion soll mögliche Entwicklungen aufzeigen.

2 Die Erforschung der Textsorte Hausarbeit und des wissenschaftlichen Schreibens

Wie einleitend besprochen, liegt der Erforschung der Textsorte Hausarbeit und des wissenschaftlichen Schreibens einerseits die Erkenntnis zugrunde, dass wissenschaftliches Schreiben selbst für L1-Sprecher schwierig ist, und andererseits, dass das Schreiben komplexer Texte ebenso wie das wissenschaftliche Arbeiten grundsätzlich lehr- und lernbar ist. In den letzten Jahrzehnten ist an den Schulen ein deutlicher Rückgang der Lesekompetenz zu verzeichnen, der sich folglich auch negativ auf die Schreibkompetenz an den Hochschulen auswirkt. Diese Entwicklung hat in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts im anglo-amerikanischen Raum zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Forschungsfeldern Lesen und Schreiben geführt, die in den 90er Jahren auch den deutschsprachigen Raum erreicht hat. Besonders in der Sekundarstufe wurden Maßnahmen ergriffen, um die Lese- und Schreibfähigkeit von Schülern zu verbessern und wissenschaftspropädeutische Methoden eingeführt, die sich positiv auf die Studierfähigkeit der Schüler auswirken sollten (vgl. Steets 2003a).

Die deutschsprachige Forschung zur Textsorte Hausarbeit und dem studentischen Schreiben wurde von der anglo-amerikanischen Schreibforschung wesentlich beeinflusst. Vier der wichtigsten anglo-amerikanischen Forschungsansätze sind *Writing Across the Curriculum (WAC)*, *Writing in the Disciplines (WID)*, *Academic Literacies* und *English for Academic Purposes (EAP)*. Da eine eingehende Betrachtung englischsprachiger Forschungstraditionen und Zugänge zum wissenschaftlichen Schreiben den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, sei an dieser Stelle auf Gruber (2011), Girgensohn/Sennewald (2012) und Kruse (2013) verwiesen.

Trotz des großen Einflusses anglo-amerikanischer Modelle auf die deutschsprachige Schreibforschung und -didaktik wird im deutschsprachigen Kontext bisweilen

vor einer unreflektierten Übernahme englischsprachiger Modelle gewarnt. Denn Erkenntnisse aus der englischsprachigen Forschung lassen sich nicht eins zu eins auf deutschsprachige Kontexte übertragen (vgl. Bräuer 2002, Hartung 1998, Thielmann 2009). Darüber hinaus kann auch der deutschsprachige Raum keineswegs als homogen betrachtet werden, da er sich zumindest in die bundesdeutsche, die österreichische und die schweizerdeutsche Universitätskultur unterscheiden lässt. Hinzu kommen von institutioneller Mehrsprachigkeit geprägte Länder oder Regionen, wie z. B. Luxemburg und Südtirol, in denen Deutsch als Wissenschaftssprache neben anderen Wissenschaftssprachkulturen zum Universitätsalltag gehören. Lokale Kontexte sind daher in Studien, die sich mit universitären Textsorten beschäftigen, jedenfalls zu berücksichtigen.

Im deutschsprachigen Raum setzt eine intensive Erforschung der studentischen Hausarbeit und des wissenschaftlichen Schreibens von Studierenden mit den späten 1990er Jahren ein. Als Konsequenz daraus entstanden an deutschsprachigen Universitäten zahlreiche Schreibinitiativen, Schreibzentren und Schreibgesellschaften, die die Erforschung und Vermittlung von Schreiben als Kulturtechnik und universitäre Schlüsselqualifikation zu ihrem Programm machten (vgl. Ruhmann 1995, Bünting/Bitterlich/Pospiech 1996, Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999). Mittlerweile hat die Forschung zum Thema Hausarbeit und dem wissenschaftlichen Schreiben von Studierenden im deutschsprachigen Raum einen beträchtlichen Umfang erreicht, der sich schwer systematisieren lässt. Als zwei große Stoßrichtungen lassen sich zumindest die textbasierte, das Schreibprodukt in den Blick nehmende, linguistische Forschung und die prozessorientierte, kognitivistisch psychologisch inspirierte Forschung ausmachen, wobei die Grenzen zwischen beiden Bereichen mitunter verschwimmen. In vielen Fällen münden Ergebnisse aus beiden Forschungsbereichen in die Entwicklung schreibdidaktischer Ansätze für den Hochschulbereich. Die textbasierte linguistische Forschung und die Schreibprozessforschung sollen in diesem Abschnitt skizziert werden. Als Beispiel einer textanalytischen Theorie mit pragmatischer Ausrichtung und Anwendungsparadigma wird am Ende dieses Abschnittes die Forschung zu literalen Prozeduren kurz vorgestellt.

2.1 Textbasierte linguistische Forschung

Drei frühe Forschungsschulen oder -gruppen, die die Textsorte Hausarbeit in den Blick genommen und daraus schreibdidaktische Modelle entwickelt haben, sollen hier Erwähnung finden. Besonders hervorzuheben ist hier die Forschungsgruppe um Konrad Ehlich und Angelika Redder (Redder 2002, Ehlich/Steets 2003), die einen Kurs zum akademischen Schreiben für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache an der Universität München entwickelt hat. Theoretisch basiert das Kursprogramm auf der *funktionalen Pragmatik* (vgl. Ehlich/Rehbein 1986) und der Analyse exemplarischer Modelltexte. Das pragmatisch ausgerichtete handlungstheoretische funktionale Sprachmodell hat nicht nur das für die deutsche Wissenschaftssprache so zentrale Konzept

der *Alltäglichen Wissenschaftssprache* (Ehlich 1999) inspiriert, sondern auch den Erwerb wissenschaftssprachlicher Schreibkompetenz als Notwendigkeit insbesondere im Kontext von Deutsch als fremder Wissenschaftssprache thematisiert (vgl. Graefen 2009, Fandrych/Graefen 2010).

In einer Reihe von Forschungsprojekten, die unter der Leitung von Helmut Gruber an der Universität Wien zwischen 2001 und 2008 durchgeführt wurden (für einen Überblick vgl. Gruber/Huemer 2016), wurden sprachliche Merkmale von studentischen Hausarbeiten unterschiedlicher Disziplinen (hier Seminararbeiten) untersucht, die von Studierenden mit Deutsch als L1-Sprache verfasst wurden. In diesen Forschungsprojekten wurden sowohl Theorien und Ergebnisse aus der Münchner Forschungsgruppe als auch aus der englischsprachigen Forschung miteinbezogen. Der Wiener Ansatz zeichnet sich durch eine umfassende linguistische Analyse der studentischen Hausarbeit auf Makro-, Meso- und Mikroebene aus und ergänzt die textlinguistische Analyse mit einer Interviewstudie, die im Sinne eines *Academic-Literacies*-Ansatzes institutionelle, soziale und individuelle Rahmenbedingungen des Schreibens an zwei österreichischen Hochschulen erforscht. Aus diesen Projekten wurde ein schreibdidaktisches Modell entwickelt und in verschiedenen Studienprogrammen deutschsprachiger Universitäten gelehrt (vgl. Huemer/Rheindorf/Gruber 2014).

Die beiden Forscher Thorsten Pohl (2007) und Torsten Steinhoff (2007), die aus der Siegener Schule hervorgegangen sind, untersuchen das wissenschaftliche Schreiben von Studierenden mit Deutsch als L1-Sprache ebenfalls empirisch (zu weiteren empirischen Untersuchungen in diesem Bereich, teils auch mit interkulturellem Einschlag, vgl. Szurawitzki 2012, 2019). Pohl (2007) rekonstruiert anhand der Analyse von Texten, die von einer kleineren Gruppe von Studierenden im Verlauf ihres Studiums produziert wurden, individuelle Schreibbiografien. Steinhoff (2007) untersucht ein Korpus studentischer Hausarbeiten unterschiedlicher Disziplinen und vergleicht dieses mit einem Korpus professioneller wissenschaftlicher Texte und einem Korpus populärwissenschaftlicher Texte. Diese Studien leisten einen wesentlichen Beitrag zu den Besonderheiten der Textsorte Hausarbeit und den Entwicklungsstadien studentischer Schreibkompetenz.

2.2 Schreibprozessforschung

Die Schreibprozessforschung beginnt sich in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts zuerst in Nordamerika zu formieren (vgl. Nystrand 2006), bevor sie zehn bis 15 Jahre später auch im deutschsprachigen Raum rezipiert wird und in weiterer Folge breite Anerkennung sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich findet (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012). Die Schreibprozessforschung ist zu Beginn stark kognitivistisch orientiert und nimmt den Textproduzenten und seine Entwicklung in den Blick. Der kognitivistische Blick wird später durch die Erforschung sozialer Einflussfaktoren auf den Schreibprozess ergänzt. Zentral für die Schreibprozessforschung ist

bis heute auch im deutschsprachigen Raum das Modell von Hayes und Flower (1980), das von Hayes (1996) in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts aufgrund neuer Erkenntnisse angepasst wurde. In diesem Modell skizziert Hayes Einflussfaktoren auf den Schreibprozess und unterscheidet diese in *innere* und *äußere* Einflüsse. Zu den inneren Einflüssen gehören laut Hayes (1996) Motivation und Affekt, kognitive Prozesse, wie die Textinterpretation, -reflexion und -produktion, sowie das Arbeitsgedächtnis und das Langzeitgedächtnis. Zu den äußeren Einflüssen zählen die soziale Umgebung, wie z. B. die Textadressaten, und die physische Umgebung, wie z. B. das Schreibmedium. Dem Arbeitsgedächtnis kommt in diesem Modell eine zentrale Rolle zu, da es die Schreibprozesse koordiniert und überwacht (vgl. Kellogg 1999). Aus schreibdidaktischer Sicht wird daher empfohlen, komplexe Schreibprozesse in mehrere Schritte zu zerlegen, damit das Arbeitsgedächtnis nicht überlastet wird. Dies ist insbesondere für Schreibnovizen von großer Bedeutung.

Auf Basis dieses Modells haben sich im deutschsprachigen Raum Schreibentwicklungs- und Schreibkompetenzmodelle sowie Schreibaufgaben entwickelt, die bis heute vorwiegend im schulischen Bereich und für den Deutsch als Fremd- oder Zweitspracheunterricht Anwendung finden. Die Literatur dazu ist umfangreich und kann an dieser Stelle nur exemplarisch genannt werden (u. a. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, Fix 2006, Feilke/Pohl 2014, Schmöller-Eibinger et al. 2018). Kruse entwickelt auf Basis des Modells von Hayes und Flower Schreibkompetenzmodelle auch für die Hochschule (vgl. Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999, Kruse 2003). Ortner (2000) greift das Modell von Hayes und Flower ebenfalls auf, kritisiert daran allerdings die mangelnde Thematisierung der Beziehung zwischen Schreiben und Denken und bemerkt, dass Schreibprozesse nicht generalisiert werden können, da sie individuell zu unterschiedlich verlaufen würden. Die hier genannten frühen Ansätze in der englischsprachigen und deutschsprachigen Schreibprozessforschung inspirieren die Schreibforschung und -didaktik bis heute (vgl. Huemer et al. 2021).

2.3 Literale Prozeduren

Der im Moment wohl am häufigsten rezipierte Ansatz eines funktional ausgerichteten handlungstheoretischen schreibdidaktischen Konzeptes im deutschsprachigen Raum ist das sogenannte Modell der *literalen Prozeduren* (vgl. Feilke/Lehnen 2012, Feilke/Bachmann 2014). Das Konzept der literalen Prozeduren versteht sich als Brücke zwischen Schreibprozess und Schreibprodukt, die sich laut Feilke in Schreib- und Textroutinen unterscheiden lassen. Schreibroutinen umfassen Komponenten wie Planungs- und Überarbeitungsroutinen. Textroutinen sind dagegen als primär sprachliche Kompetenz zu verstehen, die „ein pragmatisch kontextualisiertes Gebrauchsschema ausdrucksseitig mit texttypischen Kollokationen und Konstruktionen“ koppeln (Feilke 2012, 12). An anderer Stelle wird hier von wissenschaftlichen Textmustern, Formulierungsmustern, Fügungen, Wortverbindungen oder Kollokationen gesprochen (vgl. Graefen 2004,

Fandrych/Graefen 2010, Kispál 2014, Kühtz 2021). Für die Schule sind schreibdidaktische Aufgaben auf Basis von Textroutinen bereits sehr gut entwickelt. Erste Ansätze zur Analyse wissenschaftssprachlicher Textroutinen, die für die Lehre wissenschaftlichen Schreibens an der Hochschule Anwendung finden könnten, gibt es bei Steinhoff (2009).

3 Fachsprachliche Aspekte

Ungeachtet der allgemeinen Diskussion innerhalb der Fachsprachenforschung zur Abgrenzungsproblematik zwischen Fachsprache und Alltags- oder Standardsprache wird auch die Wissenschaftssprache als Fachsprache bezeichnet. Sie ist also die Fachsprache der Wissenschaft, die sich in verschiedene Wissenschaftsdisziplinen oder Fächer unterteilen lässt, ähnlich wie die Handwerkersprache, die sich in einzelne Handwerke unterscheiden lässt (vgl. Menzel 2012, 30). Ehlich führt für die Wissenschaftssprache als Fachsprache den Begriff der *Alltäglichen Wissenschaftssprache* ein und bezeichnet damit jene „fundamentalen sprachlichen Mittel [...], derer sich die meisten Wissenschaften gleich oder ähnlich bedienen“ (Ehlich 1993, 33). Einige Aspekte der alltäglichen Wissenschaftssprache in wissenschaftlichen Artikeln und in studentischen Hausarbeiten wurden bereits untersucht, auch wenn es sich hier durchwegs um kleinere Studien handelt, die jeweils unterschiedliche Daten und Analysemethoden verwenden (u. a. Ehlich 1999, Graefen 1999, Hund 1999, Fandrych 2004, Meißner 2009). Wissenschaftliche Fachdisziplinen bilden zudem unabhängig vom Gebrauch alltäglicher Wissenschaftssprache fachgebundene Schreibstile heraus, die sich sowohl auf textstruktureller als auch morphosyntaktischer Ebene sowie hinsichtlich Zitier- und anderer formaler Konventionen manifestieren (vgl. Graßmann/Schmitt 2021). Darüber hinaus entwickeln Fachdisziplinen sogenannte Fachterminologien oder möglichst eindeutig definierte Begrifflichkeiten heraus, die in Fachlexika meist gut abgebildet sind und Studierenden weniger Schwierigkeiten bereiten.

Da sich die studentische Hausarbeit sowohl alltäglicher Wissenschaftssprache als auch disziplinspezifischer Schreibstile, formaler Konventionen und Fachterminologien bedient, ist sie ein wissenschaftssprachlicher Fachtext oder nähert sich diesem zumindest an. Das Verfassen dieser Textsorte mit seinen fachsprachlichen Herausforderungen muss gelernt und kann gelehrt werden. Die Aneignung wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen oder die Übernahme eines wissenschaftlichen Habitus gehen damit Hand in Hand und manifestieren sich sowohl im Schreibprozess als auch im Schreibprodukt Hausarbeit.

4 Fremdsprachliche Aspekte

Während der Erwerb von wissenschaftlicher Text- und Schreibkompetenz eine universelle Kompetenz ist, die über den Erwerb von Einzelsprachen hinausgeht (vgl.

Pospiech 2005), scheint das Erlernen der alltäglichen Wissenschaftssprache für Studierende mit Deutsch als fremder Wissenschaftssprache ungleich schwieriger zu sein als für Studierende mit Deutsch als L1-Sprache. Denn L1-Sprecher bringen laut Ehlich (1993) die sprachliche Basis mit, um Formulierungen alltäglicher Wissenschaftssprache im Kontext zu verstehen und sich diese für ihre eigene Textproduktion sukzessive anzueignen. Deutsch als Fremdsprache-Sprecher verfügen hingegen nicht im gleichen Maße wie L1-Sprecher des Deutschen über ein Sprachgefühl, das ihnen erlauben würde, textsortenspezifische sprachliche Nuancen zu erkennen (vgl. Ehlich 1999). Sie müssen sich daher mehr explizites Textwissen aneignen (vgl. Olszewska 2015). Laut Ehlich ist eine Schwierigkeit mit dem Erwerb alltäglicher Wissenschaftssprache auch dem Umstand geschuldet, dass sich gerade die deutsche Wissenschaftssprache weitgehend durch semantische Überformung alltagssprachlicher Mittel entwickelt hat. D.h. Begriffe, wie z. B. die Verben *heranziehen* oder *beleuchten*, die aus der Alltagssprache bereits bekannt sind, bekommen nunmehr in der Wissenschaftssprache eine neue metaphorische Bedeutung und bilden wissenschaftssprachliche Handlungen ab. Verben, wie die im vorherigen Beispiel genannten, werden von Fandrych u. a. auch als bildhafte oder figurative Verben bezeichnet (vgl. Hund 1999, Fandrych 2004, Meißner 2009) und gehören zum wissenschaftssprachlichen Inventar. Andere Begriffe der Wissenschaftssprache sind Nomen oder Adjektive (vgl. Erk 1972, 1975, 1982), die u. a. in typischen Nomen-Verb-Kollokationen, wie z. B. *einer Frage nachgehen*, im Kontext Wissenschaft vorkommen (vgl. Rheindorf/Huemer 2015). Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl komplexer Formulierungsmuster (auch Wortverbindungen oder Kollokationen genannt), wie z. B. *daraus lässt sich ableiten*, die spezifische wissenschaftssprachliche Handlungen abbilden. Die Schwierigkeiten, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprachlernende mit diesen Begriffen und Formulierungen haben, wurden bereits in mehreren Studien belegt (u. a. Johnen 2008, Fandrych/Graefen 2010, Stezano Coteló 2011, Moll 2015, Kispál 2014, Huemer 2022).

Eine weitere Schwierigkeit sieht Olszewska (2015) in der Übernahme einer objektivierte Kommunikationsmodalität, die Teil eines wissenschaftlichen Selbstverständnisses oder Habitus ist. Diese objektivierte Kommunikationsmodalität oder das unpersönliche Schreiben drückt sich im Kontext Wissenschaft sprachlich vielfältig aus. Beliebte sind im Deutschen dafür u. a. entpersonalisierende Textroutinen (vgl. den Begriff *Deagentivierung* oder *Subjektschub* bei Hennig/Niemann 2013), wie z. B. *die Analyse zeigt* statt *ich zeige in meiner Analyse*. Weitere Schwierigkeiten bei der Übernahme des wissenschaftlichen Habitus betreffen das Bewerten von Aussagen oder das Herstellen von Textkohärenz. Für das Englische als fremde Wissenschaftssprache sind diese Schwierigkeiten in studentischen Arbeiten bereits gut belegt (u. a. Granger/Tyson 1996, Hyland 1998, Hunston/Thompson 2001, Gardner 2019). Studien zum Deutschen als fremde Wissenschaftssprache, die diese Aspekte behandeln, stellen hier nach wie vor ein Desiderat dar.

5 Diskussion und Forschungsausblick

Zum Abschluss soll hier auf einige Forschungstrends, Desiderate und Problemfelder hingewiesen werden.

Im Bereich Deutsch als fremder Wissenschaftssprache fehlen systematische Studien, die neben den bereits gut belegten Schwierigkeiten mit der alltäglichen Wissenschaftssprache weitere linguistische Problemfelder beim Verfassen von Hausarbeiten untersuchen. Damit könnten zusätzliche Hilfestellungen für Studierende mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache angeboten werden. Eine kürzlich fertiggestellte Studie, die an der mehrsprachigen Freien Universität Bozen durchgeführt wurde, belegt, dass das Studieren in einer Fremdsprache zu schlechteren Benotungen führt als das Studieren in einer L1-Sprache (vgl. Bernhofer/Tonin 2022). Da für Studierende im deutschsprachigen Raum eine nahezu professionelle Text- und Sprachkompetenz im Deutschen als Voraussetzung und Bewertungsnorm gilt, die den tatsächlichen mehrsprachigen und transkulturellen Verhältnissen an Universitäten nicht gerecht wird, wären diese Normen und weitere Hilfestellungen zu diskutieren.

Aktuelle Forschungstrends im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung gehen im Gegensatz dazu von gewissen transkulturellen wissenschaftlichen Kommunikationskompetenzen von Studierenden aus, die sich auf das Schreiben wissenschaftlicher Texte in verschiedenen Sprachen übertragen lassen. Donahue (2019) fordert daher für den Unterricht wissenschaftlichen Schreibens an der Hochschule die Anwendung translingualer Modelle und Multikompetenzmodelle, da internationale Studierende in Bezug auf Text- und Schreibkompetenz viele Gemeinsamkeiten zu haben scheinen. Hier wäre allerdings systematisch zu untersuchen, welche Text- und Schreibkompetenzen sich im akademischen Kontext tatsächlich von einer Wissenschaftssprachkultur auf die andere übertragen lassen. Redder (2019) argumentiert daher für die Etablierung einer Wissenschaftssprachkomparistik an deutschsprachigen Hochschulen, um sich mit diesen Phänomenen strukturell auseinanderzusetzen.

Ein weiteres Forschungsdesiderat ergibt sich aus einem fehlenden durchgängigen didaktischen Stufenmodell zum Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz im Studienverlauf. Zwar wurde die Ontogenese wissenschaftlicher Text- und Schreibkompetenz bereits in Ansätzen erforscht (vgl. Steinhoff 2003, 2007), doch werden Erwartungen, angepasst an die Entwicklungsstufen Studierender im Studienverlauf, von Lehrenden selten verbalisiert. Zudem wird der Erwerb wissenschaftlicher Text- und Schreibkompetenz kaum systematisch über die Studiendauer hinweg entwickelt. Solche Schreibentwicklungsmodelle im akademischen Kontext sollten idealerweise neben den unterschiedlichen Schreibanforderungen und -aktivitäten in den einzelnen Disziplinen auch unterschiedliche Sprachvoraussetzungen der Studierenden berücksichtigen.

Als letzter Punkt wäre hier die voranschreitende Digitalisierung in Hochschule und Alltag zu nennen. Darunter fällt z. B. die Entwicklung neuer digitaler Werkzeuge und Methoden für den Unterricht und für das Verfassen wissenschaftlicher Texte (vgl. Kruse/Rapp 2021). Da sich die zunehmende Nutzung digitaler Medien im Alltag auf

die Lese- und Schreibkompetenz von Jugendlichen auswirkt und gewisse Veränderungen mit sich bringt, gibt es insbesondere im Bereich Deutschdidaktik in der Schule bereits einige erfolgreiche Modelle zur Förderung digitaler Schreibkompetenz (vgl. Dede/Huesmann/Lemke 2021). Auch die Textsorte Hausarbeit als akademischer Lern-, Übungs-, und Prüfungstext und die vorhandenen Modelle zum Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz an der Hochschule sollten in Bezug auf diese Entwicklungen kritisch hinterfragt werden.

6 Literatur

- Dede, Zoe/Ilka Huesmann/Valerie Lemke (2021): Schreibkompetenz fördern. Eine Handreichung des Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/210518_Handreichung_B3_Schreibkompetenz.pdf (letzter Zugriff 6. 1. 2024).
- Becker-Mrotzek, Michael/Ingrid Böttcher (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Bernhofer, Juliana/Mirco Tonin (2022): The effect of the language of instruction on Academic Performance. In: *Labour Economics* 28, 102218.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Homo academicus*. Frankfurt am Main.
- Bräuer, Gerd (2002): Drawing connections across education: the Freiburg writing center model. In: *Learning Across the Disciplines* 3, 61–80.
- Bünting, Karl-Dieter/Axel Bitterlich/Ulrike Pospiech (1996): Schreiben im Studium: Ein Trainingsprogramm. Studienbuch. Berlin.
- Donahue, Christiane (2002): The lycée-to-university progression in French students' development as writers. In: David Foster/David R. Russell (Hg.): *Writing and Learning in Cross-National Perspective. Transitions from Secondary to Higher Education*. Urbana, 134–191.
- Donahue, Christiane (2019): Trends in modeling academic writing in multilingual contexts. In: Birgit Huemer et al. (Hg.): *Academic Writing Across Languages: Multilingual and Contrastive Approaches in Higher Education*. Wien, 41–58.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 26 (1), 3–24.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Strukturen. In: Konrad Ehlich/Angelika Steets (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin, 13–28.
- Ehlich, Konrad (2018): Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit. In: Sabine Schmöler-Eibinger et al. (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster, 15–32.
- Ehlich, Konrad/Jochen Rehbein (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen.
- Ehlich, Konrad/Angelika Steets (Hg.) (2003): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin.
- Erk, Heinrich (1972): *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte I: Verben. Frequenz und Verwendungsweise*. München.
- Erk, Heinrich (1975): *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte II: Substantive. Frequenz und Verwendungsweise*. München.

- Erk, Heinrich (1982): Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte III: Adjektive, Adverbien und andere Wortarten. Frequenz und Verwendungsweise. München.
- Fandrych, Christian (2004): Bilder vom wissenschaftlichen Schreiben. Sprechhandlungsausdrücke im Wissenschaftsdeutschen. Linguistische und didaktische Überlegungen. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 73. Regensburg, 269–291.
- Fandrych, Christian/Gabriele Grafen (2010): Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 1. Berlin, 509–517.
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Helmuth Feilke/Katrin Lehen (Hg.): *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main, 1–31.
- Feilke, Helmuth/Thomas Bachmann (Hg.) (2014): *Werkzeuge des Schreibens – Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart.
- Feilke, Helmuth/Katrin Lehen (Hg.) (2012): *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main.
- Feilke, Helmuth/Thorsten Pohl (2014): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP 4).
- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn.
- Gardner, Sheena (2019): Pedagogical insights from contrastive studies of English and Chinese writers in the BAWE corpus. In: Birgit Huemer et al. (Hg.): *Academic Writing Across Languages: Multilingual and Contrastive Approaches in Higher Education*. Wien, 105–126.
- Girgensohn, Katrin/Nadja Sennewald (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt.
- Graefen, Gabriele (1999): Wie formuliert man wissenschaftlich? Regensburg (*Materialien Deutsch als Fremdsprache* 52), 222–239.
- Graefen, Gabriele (2004): Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In: Armin Wolff (Hg.): *Integration durch Sprache*. Regensburg, 293–309.
- Graefen, Gabriele (2009): Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: Möglichkeiten der Umsetzung. In: *German as a foreign language* 2–3, 105–127.
- Granger, Sylviane/Stephanie Tyson (1996): Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. *World Englishes* 15 (1), 17–27.
- Graßmann, Regina/Stephanie Schmitt (Hg.) (2021): *Schreiben in den Fächern*. Berlin.
- Gruber, Helmut et al. (2006): Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben. Münster.
- Gruber, Helmut (2011): Wissenschaftliches Schreiben. In: Stephan Habscheid (Hg.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin, 559–576.
- Gruber Helmut/Birgit Huemer (2016): Studentisches Schreiben erforschen und lehren: Grundlagenforschung und ihre Umsetzung in ein Kursprogramm. In: *Zeitschrift für Hochschuldidaktik* 11 (2), 81–101.
- Hartung, Marion (1998): The quintilianic ideal or anything like it. Zur Ubiquität der Rhetorik in der amerikanischen Schreibpädagogik. In: *Wirkendes Wort* 1, 123–147.
- Hayes, John R./Linda S. Flower (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Lee W. Gregg/Erwin R. Steinberg (Hg.): *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*. Hillsdale, 3–30.
- Hayes, John R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: C. Michael Levy/Sarah Ransdell (Hg.): *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. New York, 1–27.
- Hennig, Mathilde/Robert Niemann (2013): Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft: Eine Bestandsaufnahme. In: *Info DaF* 4, 439–455.
- Huemer, Birgit et al. (Hg.) (2021): *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven*. Wien.

- Huemer, Birgit (2022): Wortverbindungen in Paraphrase und Argumentation: Eine Untersuchung an Texten von Studierenden mit L2 Deutsch. In: Laura Auteri et al. (Hg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) Palermo 2021. Jahrbuch für Internationale Germanistik 12.
- Huemer, Birgit/Markus Rheindorf /Helmut Gruber (2014): Writing a. i. d. – Ein neuer Ansatz für die Schreibforschung und ihre Didaktisierung. In: Ursula Doleschal et al. (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben. Writing Across the Curriculum. Wien.
- Hund, Eva (1999): naheliegend oder weithergeholt – unterrichtspraktische Überlegungen zu Raum und Körper in der Wissenschaftssprache. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 52, 290–320.
- Hunston, Susan/Geoff Thompson (2001): Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse. Oxford.
- Hyland, Ken (1998): Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. In: Text 18 (3), 349–382.
- Johnen, Thomas (2008): Alltägliche Wissenschaftssprache im studienbegleitenden Fachsprachenunterricht. In: Carl-Jochen Dill et al. (Hg.): Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses. São Paulo, 1–13.
- Kellogg, Ronald T. (1999): The Psychology of Writing. Oxford.
- Kispál, Tamás (2014): Wissenschaftssprachliche Kollokationen in Seminararbeiten ausländischer Germanistikstudierender. In: Gisella Ferraresi/Sarah Liebner (Hg.): SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013. Göttingen. 235–250.
- Kühtz, Stefan (2021): Wissenschaftlich formulieren: Tipps und Textbausteine für Studium und Schule. 6. Aufl. Paderborn.
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Konrad Ehlich/Angelika Steets (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, 95–112.
- Kruse, Otto (2010): Lesen und Schreiben: Der richtige Umgang mit Texten im Studium. Wien.
- Kruse, Otto (2013): Schreiben und kritisches Denken. Systematische und didaktische Verknüpfungen. In: Ursula Doleschal et al. (Hg.): Writing Across the Curriculum at Work. Theorie, Praxis und Analysen. Münster.
- Kruse, Otto/Eva-Maria Jakobs/Gabriele Ruhmann (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld.
- Kruse, Otto/Christian Rapp (2021): Digitale Schreibtechnologie: Entwicklungen, Anforderungen und Kompetenzen. In: Birgit Huemer et al. (Hg.): Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven. Wien, 129–151.
- Meißner, Cordula (2009): Figurative Verben in der alltäglichen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine korpuslinguistische Pilotstudie. In: Journal of Applied Language Studies 1, 93–116.
- Menzel, Wolfgang W. (2012): Vernakuläre Wissenschaft: Christian Wolffs Bedeutung für die Herausbildung und Durchsetzung des Deutschen als Wissenschaftssprache. Berlin.
- Moll, Melanie (2001): Das wissenschaftliche Protokoll: vom Seminardiskurs zur Textart – empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis. München.
- Moll, Melanie (2015): Studentische Textproduktionen in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen FLuL 44 (1), 96–109.
- Nesi, Hilary/Sheena Gardner (2012): Genres Across the Disciplines. Student Writing in Higher Education. Cambridge.
- Novikoff, Alex J. (2013): The Medieval Culture of Disputation. Pedagogy, Practice, and Performance. Philadelphia.
- Nystrand, Martin (2006): The social and historical context for writing research. In: Charles MacArthur et al. (Hg.): Handbook of writing research. New York, 11–27.
- Olszewska, Danuta (2015): Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz: ohne oder mit expliziter Präskription? In: Michael Szurawitzki et al. (Hg.): Wissenschaftssprache Deutsch international, interdisziplinär, interkulturell. Tübingen, 66–79.

- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen.
- Pohl, Thorsten (2009): Die studentische Hausarbeit: Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionsgeschichtlichen Entstehung. Heidelberg.
- Pospiech, Ulrike (2005): Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. Zur Begründung eines Feedbackorientierten Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben. Berlin.
- Redder, Angelika (Hg.) (2002): ‚Effektiv studieren‘: Texte und Diskurse an der Universität. Duisburg.
- Redder, Angelika (2019): Komparative und mehrsprachige Wissenschaftsbildung – Befund und Konzept. In: Birgit Huemer et al. (Hg.): *Academic Writing Across Languages: Multilingual and Contrastive Approaches in Higher Education*. Wien, 261–280.
- Rheindorf, Markus/Birgit Huemer (2015): Developing a German-English dictionary of the common language of academia. In: *Journal of Academic Writing* 5(1), 29–41.
- Ruhmann, Gabriele (1995): Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Jürgen Baumann/Rüdiger Weingarten (Hg.): *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Wiesbaden, 85–106.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine et al. (2018): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster.
- Steets, Angelika (2003a): Die Facharbeit als wissenschaftspropädeutisches Instrument. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 50 (2/3), 316–332.
- Steets, Angelika (2003b): Die Mitschrift als universitäre Textart – Schwieriger als gedacht, wichtiger als vermutet. In: Konrad Ehlich/Angelika Steets (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin, 51–64.
- Steinhoff, Torsten (2003): Wie entwickelt sich wissenschaftliche Textkompetenz? In: *Der Deutschunterricht* 55 (3), 38–47.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen.
- Steinhoff, Torsten (2009): Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. In: Martine Dalmás et al. (Hg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv*. Deutsch-Italienisches Zentrum Via Giulio Vigoni, 99–109.
- Stezano Coteló, Kristin (2011): Aufgabenbewältigung. Der Weg zum wissenschaftlichen Schreiben am Beispiel von Seminararbeiten fremdsprachlicher Studierender. In: Dagmar Knorr/Antonella Nardi (Hg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt am Main, 91–110.
- Szurawitzki, Michael (2012): Evaluierende Conclusions – Eine Untersuchung germanistischer studentischer Hausarbeiten zur linguistischen Wissenschaftssprache. In: Thomas Tinnefeld et al. (Hg.): *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen – Ausrichtung – Spezifik*. Saarbrücken, 347–358.
- Szurawitzki, Michael (2019): Schreibstrategien chinesischer Germanistikstudierender in Seminararbeiten der Germanistischen Linguistik. In: Lesław Cirko/Karin Pittner (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell*. Frankfurt am Main u. a., 267–282.
- Thielmann, Winfried. (2009): Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – verknüpfen – benennen. Heidelberg.