

Martin Steinseifer/Helmuth Feilke/Katrin Lehnen (Hg.)
Eristische Literalität

Sonderdruck

WISSENSCHAFTS KOMMUNIKATION

Herausgegeben von

Konrad Ehlich
Christian Fandrych
Clemens Knobloch
Angelika Redder

Band 13

Eristische Literalität

Wissenschaftlich streiten -
wissenschaftlich schreiben

Herausgegeben von
Martin Steinseifer, Helmuth Feilke
und Katrin Lehnen



SYNCHRON
Wissenschaftsverlag der Autoren
Synchron Publishers
Heidelberg 2019

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

© 2019 Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren
Synchron Publishers GmbH, Heidelberg
www.synchron-publishers.com
Alle Rechte vorbehalten
Umschlaggestaltung: Reinhard Baumann, München
Titelgrafik: Martin Steinseifer, Münster
Satz: TIESLED Satz & Service, Köln
Druck und Weiterverarbeitung: Strauss GmbH, Mörlenbach
Printed in Germany
ISBN 978-3-947960-01-9

Inhalt

Vorwort	7
---------------	---

KONZEPTE ERISTISCHER LITERALITÄT

HELMUTH FEILKE/KATRIN LEHNEN/MARTIN STEINSEIFER Eristische Literalität – Theorie und Parameter einer Kompetenz	11
ANGELIKA REDDER Diskursive und textuelle Eristik – Systematik und komparative Analysen	35
PAUL R. PORTMANN-TSELIKAS Die Diskursform wissenschaftlicher Texte. Eine Untersuchung zu Gestalt und Erwerb	65
MARTIN STEINSEIFER Methodologie und Methoden der Analyse eristischer Literalität	97

ANALYSEN ERISTISCHER LITERALITÄT

LISA SCHÜLER Eristische Textstrukturen – zwischen Aggregation und Synthese	131
CORDULA MEISSNER Figurative Verben und eristische Literalität	165
MARTIN STEINSEIFER Eristische Intertextualität – Sprachliche Verfahren wissenschaftlichen Referierens ...	185
VOLKER EMMRICH Kontroversen darstellen: Kontrastieren und Positionieren	209

ERWERB ERISTISCHER LITERALITÄT

HELMUTH FEILKE/KATRIN LEHNEN Streiten lernen: Zur didaktischen Modellierung eristischer Literalität	245
GABRIELE GRAEFEN Eristisches Schreiben im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Modalverben in studentischen Kontroversenreferaten	271

LENA DECKER/GESA SIEBERT-OTT

Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren: Ergebnisse einer
Interventionsstudie zur Förderung der Textkompetenzen von
Lehramtsstudierenden 299

THORSTEN POHL

Eristisches Schreiben nach Bologna: Überlegungen zu Chancen und Grenzen
einer veränderten Hochschulkultur 327

Abstract 347

Eristische Textstrukturen – zwischen Aggregation und Synthese

1 Einführung

Das Verfassen eines wissenschaftlichen Textes ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die insbesondere Lernende wissenschaftlichen Schreibens vor komplexe Herausforderungen stellt. Der folgende Beitrag fokussiert die spezielle Anforderung, für die Darstellung und Vermittlung von Inhalten in wissenschaftlichen Texten eine je themen- oder problembezogen angemessene Struktur zu entwickeln. Es werden Ergebnisse aus dem Projekt »Eristische Literalität« (vgl. Feilke/Lehnen/Steinseifer i. d. B.) präsentiert, in dem der Erwerb sowie Möglichkeiten zur Förderung von wissenschaftlichen Textkompetenzen fortgeschrittener Masterstudent/-innen unterschiedlicher sprachlicher und wissenschaftskultureller Herkunft untersucht wurden. Ein Schwerpunkt der Projektarbeit lag auf der Auseinandersetzung mit kontroversenorientierten Formen der Textproduktion, wie sie für die deutsche Wissenschaftstradition typisch sind. Abschnitt zwei des Beitrags fokussiert den Zusammenhang von Kontroversität wissenschaftlichen Wissens und den darauf bezogenen sprachlich-textuellen Kompetenzen, die eine wichtige Voraussetzung für das Lesen, Verstehen und Schreiben wissenschaftlicher Texte sind. Im dritten Abschnitt wird dann zunächst die Entwicklung von Verfahren für die Analyse eristischer Strukturen in Wissenschaftstexten erläutert, um anschließend im vierten Abschnitt die Resultate entsprechender Untersuchungen zu präsentieren. Der fünfte Abschnitt geht vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse auf didaktische Implikationen und insbesondere auf Fragen der Gestaltung von Lernaufgaben für das wissenschaftliche Schreiben ein.

2 Anforderungen und Kompetenzen eristischer Literalität: Zum Zusammenhang von Kontroversität, Wissensproduktion und Strukturgenerierung

Wissenschaftliche Textproduktion beginnt nicht mit dem Formulieren eines eigenen Textes, sondern mit dem Lesen fremder Texte: Der Forschungsstand, d. h. das, was über ein infrage stehendes Thema schon bekannt ist, muss durchsucht und aufbereitet werden, um mit den eigenen Ausführungen sinnvoll daran anschließen zu können. Diese Anforderung zum Einbezug des bereits bestehenden Wissens und der bereits bestehenden Diskurse resultiert aus einem bestimmten, für unseren Kulturkreis typischen Wissenschaftsverständnis. Um die daraus folgenden Ansprüche an

wissenschaftliche Texte und die sich dadurch ergebenden Schwierigkeiten für das Schreibenlernen nachvollziehbar zu machen, ist es hilfreich, sich die mit dieser Auffassung von Wissenschaft verbundenen domänenspezifischen Normen und Werte kurz zu vergegenwärtigen:

Einem modernen Wissenschaftsverständnis folgend, besteht die zentrale Funktion wissenschaftlicher Publikationen in der *Präsentation und Erweiterung intersubjektiv abgesicherten Wissens* (vgl. Steinhoff 2007: 109 ff.; Pohl 2007: 343 sowie ausführlich Feilke/Lehnen/Steinseifer i. d. B.). Die Erweiterung des Wissens beruht nicht nur auf der Darstellung von Ergebnissen empirischer Forschung, sondern vollzieht sich (1) immer auch über die *Weiterverarbeitung und Synthese* bisheriger Erkenntnisse sowie - darauf aufbauend - (2) über eine *Reflexion und Kritik* dieser vorgängigen Wissensbestände. Beide Aspekte werden im Folgenden erläutert.

2.1 Wissensverarbeitung und Textsynthese

Die Informationsbasis, die beim wissenschaftlichen Schreiben für die Aufarbeitung eines Forschungsstandes erschlossen werden muss, ist nach Ortner durch *Heterogenität* und *Heteronomie* gekennzeichnet: Heterogen ist das aufzuarbeitende Wissen, weil es

aus verschiedenen Quellen [stammt] oder es stammt aus einer Quelle, gehört aber verschiedenen Ebenen an. Z. B. Wissen von der Ebene der Objektsprache vs. Wissen von der Ebene der Beschreibung. Oder: Wissen von der Ebene des Befunds vs. Wissen von der Ebene der Interpretation des Befunds. (Ortner 2003: 203 f., vgl. grundlegend auch Ortner 2000)

Heteronom ist das Wissen, weil »in den Quellen/Beschreibungssprachen unterschiedliche Termini gebraucht und damit - meist - unterschiedliche sachliche Bestimmungen vorgenommen werden« (ebd.: 204). Heteronomie bedeutet außerdem, dass das Wissen *verschiedenartig* ist (z. B. »konkret, abstrakt, ikonisch, visuell codiert«, ebd.).

Das Herstellen von Zusammenhängen in dieser zunächst ungeordneten Materialbasis, d. h. die Elaboration von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, von begrifflichen Überschneidungen und von textübergreifenden Relevanzkriterien, ist ein Punkt, an dem Textproduktion zu einem »Wissen schaffenden Schreiben« (Ortner 2006: 88) werden kann:

Element A hat irgendwie mit Element B (mit C usw.) zu tun. Alles hat irgendwie mit allem zu tun. Aber wie? Und was hat stärker womit und in welcher Abfolge zu tun? Wer das weiß, hat neues Wissen geschaffen. (Ebd.: 89)

Bei der Integration von Quellen werden Bezüge hergestellt, die als Informationsgehalt so nicht in den Ausgangstexten vorliegen, sondern das Resultat einer Verarbeitung im Schreibprozess sind. Die Entwicklung neuen Wissens kann in diesem Sinne als Syntheseleistung konzeptualisiert werden.

2.2 Wissensreflexion und -kritik

Wissenschaftliche Erkenntnisprozesse erschöpfen sich aber nicht im Weiterverarbeiten und Synthetisieren von bereits existierenden wissenschaftlichen Erkenntnissen, Theorien und Konzepten. Sie sind vielmehr charakterisiert durch eine daran anschließende argumentativ-kritische Auseinandersetzung. Widerspruch und Kritik werden damit zu wichtigen Instrumenten der Wissensproduktion:

Jede negative Kritik, die in einem wissenschaftlichen Text an anderen wissenschaftlichen Texten geübt wird, hat zumindest potentiell etwas Innovatives, denn sie ist darauf ausgerichtet, bestehendes Wissen zu erschüttern oder gar zu falsifizieren und macht es so erst möglich, dass sich neues Wissen durchsetzen kann. (Steinhoff 2007: 361)

Ehlich (1993) und Weinrich (1995) haben grundlegend beschrieben, wie sich diese Kontroversität in der Sprache und Struktur wissenschaftlicher Publikationen niederschlägt. In einer Analyse disziplinär verschiedener Wissenschaftsbeiträge zeigt Ehlich (1993: 26), dass diese Texte nicht nur aus der Darstellung von *Gegenständen und Sachverhalten* in Form rein assertiver Äußerungen bestehen, sondern auch verschiedene diskursiv-eristische Merkmale aufweisen: An Formulierungen, die z. B. das Aufstellen einer These realisieren (»wollen wir von... ausgehen«) oder Modalisierungen vornehmen (»anscheinend«), wird deutlich, dass die Wissenschaftler/-innen in ihren Texten mit anderen Autor/-innen gewissermaßen in einen virtuellen Dialog eintreten, der dadurch gekennzeichnet ist, dass bei der Darstellung »der Sachen« immer auch zugleich deren potenzielle Strittigkeit sowie die Perspektivität des Sachzugriffs mitthematisiert wird. Diese Diskursbezüge sind Ausdruck einer »eristischen« – also streitförmigen – Wissenschaftskultur (ebd.: 28), bei der die Schreibenden in ihren Texten den Austausch mit den übrigen Mitgliedern der *scientific community* vorwegnehmen und so *Dialogwahrheit* herstellen (Weinrich 1995: 164). Die Dialogwahrheit ist als eine grundlegend »argumentative Wahrheit« zu verstehen, da sie »das Zusammenspiel von Argumenten und Gegenargumenten im Meinungsstreit mehrerer Gesprächspartner im Auge hat« (ebd.).

Pohl (2007: 344 ff.) führt diese Überlegungen weiter, indem er betont, dass die im Rahmen einer wissenschaftlichen *Argumentation* zunächst durch kritischen Rückbezug aufgeführten, unterschiedlichen Positionen – die Mehrstimmigkeit – schließlich zugunsten eines bestimmten Äußerungsziels wieder einer konklusiven Struktur untergeordnet werden muss: Der entfaltete Dialog wird letztlich in eine monologische Forschungsposition überführt, die ihrerseits wiederum als Grundlage anschließender Auseinandersetzungen in den fachlichen Diskurs eingehen kann. Pohl zufolge konstituiert sich das *epistemische Relief wissenschaftlicher Texte* aus einer *Gegenstands-*, einer *Diskurs-* und einer *Argumentationsdimension* (vgl. Pohl 2010; Pohl i. d. B.).

Die Entwicklung einer kritischen Perspektive und die gezielte Nutzung der Äußerungen anderer für die eigenen argumentativen Zwecke ist eine äußerst anspruchsvolle Leistung, die Studierenden erst gegen Ende ihres Studiums und unter der Voraussetzung umfangreicher Lese- und Schreiberfahrung gelingt (vgl. Steinhoff 2007: 387). Das Vergleichen, Synthetisieren und Systematisieren von wissenschaftlichen

Theorien, Konzepten und Positionen hingegen kann als eine Form der Vorbereitung fungieren, zumal Stärken und Schwächen verschiedener Ansätze gerade in deren Gegenüberstellung deutlich werden (und dann als mögliche Ausgangspunkte für Textkritik zur Verfügung stehen). Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass auch bereits die für diese textvergleichende Verarbeitung erforderlichen Vorgehensweisen des Integrierens und Kategorisierens eine besondere Herausforderung für wissenschaftliche Noviz/-innen darstellen (vgl. Schüler 2016; Segev-Miller 2007; Solé u. a. 2013; Spivey 1997) und schon beim Lesen von Texten für das eigene Schreiben zu Problemen führen können (Bräten u. a. 2011; Maier/Richter 2014). Die Schwierigkeiten der Schreibenden liegen u. a. in der beschriebenen kontroversen Konstitution von Wissenschaft begründet, in der unterschiedliche, zum Teil auch einander widersprechende Ansichten nebeneinander existieren können. In ihrer *Lektürearbeit* müssen sich die Studierenden einen Überblick über diese unterschiedlichen Standpunkte verschaffen und Bezüge zwischen verschiedenen Beiträgen erfassen.¹ Im *Schreibprozess* ist die von den Studierenden zu erbringende Synthesearbeit vor allem als Leistung der Strukturbildung zu verstehen: Beim Schreiben zu mehreren Quellen kann der Aufbau der Bezugstexte nicht einfach reproduziert werden und entfällt daher als zentrale Orientierungsgröße. Die Schreibenden müssen selbst ein kompositionelles Arrangement für ihren neuen Text entwickeln. Textproduktion, innerhalb derer durch Vergleich und Synthese neue Erkenntnis geschaffen wird, ist daher immer auch ein »strukturschaffendes Schreiben« (Ortner 2006: 88). Dabei ist zu berücksichtigen, dass für das Verfassen wissenschaftlicher Texte als argumentierender Texte kaum – wie Ortner (2000: 18) es nennt – *Globalroutinen* existieren. Die Argumentation ist im Vergleich zu anderen Textsorten in besonderem Maße von *struktureller Offenheit* geprägt (Feilke 2008: 156). Während sich der Aufbau und Ablauf einer Argumentation im mündlichen Austausch für die Beteiligten im Gesprächsverlauf interaktiv aus Rede- und Gegenrede ergibt, müssen Schreibende beim Verfassen eines argumentativen Textes allein entscheiden, welche Argumente und potenziellen Gegenargumente für ihren Kontext besonders relevant sind und in welcher Reihenfolge sie darauf eingehen wollen. Sie stehen vor der Aufgabe, aus einer Vielzahl von Strukturierungsmöglichkeiten auszuwählen und ihr Vorgehen für die Leserschaft, die sie überzeugen wollen, nachvollziehbar zu machen (vgl. Pohl 2007: 390 ff.). Ortner (2000: 45) hält dementsprechend fest: »Wer Wissen schaffend schreibt, begibt sich auf die Suche nach einer (guten) Gestalt.« Den Studierenden fehlt es in dieser Hinsicht an angemessenen *Writing Schemas* (vgl. Hayes 2012) für das schreibende Streiten. Ein zentrales Ziel des Projekts »Eristische Literalität« besteht darin, die Studierenden beim Erwerb und der Aneignung angemessener Strukturierungs- und Darstellungsoptionen zu unterstützen. Dafür werden Merkmale eristischer Literalität in Texten linguistisch bestimmt und die daraus folgenden Erkenntnisse für die Entwicklung didaktischer Konzepte und Fördermaßnahmen genutzt.

1 Und zwar nicht nur dort, wo die Texte diese Bezüge selber z. B. über Zitate ausweisen, sondern gerade auch in solchen Fällen, in denen diese Zusammenhänge nicht direkt expliziert werden (vgl. z. B. Jucks/Paus 2013, Stadler u. a. 2014).

Ein Textteil, in dem Kontroversität und Diskursivität besonders deutlich hervortreten, sind Literaturübersichten bzw. Forschungsreferate, wie sie für Einleitungen wissenschaftlicher Aufsätze oder auch für Handbuchartikel charakteristisch sind und auch im Rahmen von studentischen Hausarbeiten gefordert werden. Die Darstellung des Forschungsüberblicks verlangt in besonderer Weise Synthese und Strukturbildung: Auf relativ kompaktem Raum müssen unterschiedliche Quellen, mit ihren je eigenen Perspektiven auf ein Thema, unter Maßgabe einer bestimmten Fragestellung systematisiert und eingeordnet sowie inhaltlich und sprachlich aufeinander bezogen werden. Dieses Anforderungsprofil wurde im Projektkontext als Ausgangspunkt für die Konzeption einer speziellen didaktischen Gattung zugrunde gelegt, die als *Kontroversenreferat* bezeichnet wird (Feilke/Lehnen 2011; Steinseifer 2012; Feilke u. a. 2016; Steinseifer, Intertextualität i. d. B.). Die Aufgabe beim Verfassen eines Kontroversenreferats besteht darin, ausgehend von einer begrenzten Anzahl vorgegebener Bezugstexte, die zu einem Thema unterschiedliche Positionen vertreten, eine wissenschaftliche Debatte darzustellen. Das didaktische Format greift damit zentrale Eigenschaften wissenschaftlicher Texte auf und überführt sie in eine gut handhabbare Lernform, die auf das Schreiben der eigentlichen Zielform (eine Forschungs- oder Theoriediskussion) vorbereiten soll. Untersuchungen zum wissenschaftlichen Schreibenlernen (vgl. Pohl 2007; Steinhoff 2007 u. 2008) haben gezeigt, dass die Begegnung mit der *Diskursdimension*, also die Konfrontation mit der Vielstimmigkeit wissenschaftlicher Diskurse sowie mit der sprachlich-textuellen Konstituiertheit wissenschaftlicher Gegenstände, zwar einerseits eine Herausforderung für die Studierenden darstellt, andererseits aber auch als ein zentraler »Antriebsmotor« (Pohl 2007: 455; Hervorh. im Orig.) für den Auf- und Ausbau von Kompetenzen im wissenschaftlichen Schreiben fungieren kann. Das Kontroversenreferat nutzt dieses Lernpotenzial als didaktisch angelegte Übungsform gezielt, arbeitet zu Vermittlungszwecken aber zusätzlich mit verschiedenen Formen der Komplexitätsreduktion und Unterstützung, die im Folgenden stichpunktartig zusammengefasst werden sollen:

- Das Verfassen eines Forschungsüberblicks erfordert von Schreibenden eigentlich, dass sie zu einem Thema zunächst relevante Quellen recherchieren und auswerten. Von diesen vorbereitenden Tätigkeiten sind die Schreibenden beim Verfassen von Kontroversenreferaten entlastet: Ihnen werden im Rahmen der Aufgabe *drei vorausgewählte Texte* für eine Bearbeitung zur Verfügung gestellt. Ebenfalls vorgegeben ist die *Fragestellung*, unter der die drei Bezugstexte verarbeitet werden sollen. Im Projektkontext wurden unterschiedliche Kontroversenaufgaben entwickelt und erprobt (vgl. dazu Feilke u. a. 2016). Die folgenden Auswertungen beziehen sich auf eine Kontroverse über die linguistische Einordnung des *Kiezdeutschen*. Ein wichtiger Ausgangspunkt der Diskussion über diese jugendsprachliche Form des Deutschen, die besonders in städtischen Wohngebieten mit hohen Migrantenanteilen gesprochen wird, war die These von Heike Wiese, das Kiezdeutsche vergleichbar etwa dem Bayrischen als Dialekt einzuordnen. Verschiedene Linguisten haben diese Kategorisierung von Wiese kritisiert und ihrerseits mit Einordnungsvorschlägen reagiert. Neben einem Text von Wiese zur Dialektthese wurden im Projekt außerdem ein Beitrag von Jürgen Trabant und ein Aufsatz von Peter Auer

für die Kontroversenaufgabe ausgewählt.² Der Schreibauftrag wurde im Rahmen einer fiktiven Preisfrage situiert, um einen maximal wissenschaftlichen Text zu evozieren:

Die Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS) schreibt jährlich einen Nachwuchs-Preis für die beste wissenschaftliche Abhandlung zu einer aktuellen Sprach-Frage aus. Erbeten sind kurze wissenschaftliche Texte von maximal 8.000 Zeichen.

Die Preisfrage in diesem Jahr lautet: Wie ist »Kiezdeutsch« aus linguistischer Sicht einzuordnen?

- Während es beim wissenschaftlichen Schreiben in der Zielperspektive darum geht, eine eigene Argumentation und eigene Argumente zu entfalten, setzt das Kontroversenreferat niedrighschwelliger bei der Verarbeitung, Systematisierung und Evaluation *vorgegebener Argumente* an, die aber natürlich dafür genutzt werden können und sollen, zu einer selbstständigen Argumentation, die auf eigenen Überlegungen beruht, zu gelangen.
- Ähnliches gilt für Fragen der *Positionierung*: Die Entwicklung einer eigenen Position stellt i. d. R. eine Überforderung der studentischen Schreiblerner/-innen dar. Im Rahmen der Kontroversenreferate können Vorformen für eine eigenständige Positionierung im Forschungsdiskurs z. B. darin bestehen, dass sich die Studierenden zunächst auf eine Systematisierung und Bewertung der vorhandenen Standpunkte konzentrieren und sich dann einer bestehenden und als plausibel befundenen Position anschließen.

Unterstützung erhielten die Studierenden im Rahmen der Projekt-Schreibaufgabe des Weiteren bei der *Koordinierung verschiedener Teilhandlungen* im komplexen Lese-Schreib-Prozess. Das Verfassen der Kontroversenreferate wie auch die dafür notwendige Lektürearbeit wurde durch Lernpfade in einer webbasierten Lernumgebung vormodelliert: Das »Schreibkontroversenlabor« (kurz SKOLA) bietet für die Bearbeitung der wissenschaftlichen Schreibübungen unterschiedliche Arbeitsbereiche an, in denen für das Lesen und Bearbeiten der Bezugstexte, das Erstellen eines Schreibplans und das Formulieren des eigenen Textes verschiedene Werkzeuge zur Verfügung gestellt werden (vgl. Schüler 2016; Steinseifer 2010 u. 2012). Das für den Umgang mit fremder Literatur typische Auswählen und Bewerten von Aussagen aus den Bezugstexten wird bspw. durch unterschiedliche Annotationsfunktionen gestützt (vgl. z. B. die Qualifizierung von Textstellen als *Zitat* oder *Wichtig!* bzw. die Kommentaroptionen in der rechten Spalte in Abb. 1).

Wichtig ist zu betonen, dass die von der Lernumgebung angebotenen Hilfestellungen die Schreibenden nicht von der Aufgabe entbinden, die für die Kontroversendarstellung notwendige inhaltliche und sprachlich-textuelle Wissensverarbeitung, Synthese und Strukturbildung jeweils individuell und eigenständig zu leisten. Das über die Lernpfade angebotene *Scaffolding*, bezieht sich auf den Ablauf des Schreib-

2 Bei den Beiträgen handelt es sich um Wiese 2012, Trabant 2012 (Auszüge) und Auer 2013 (Auszüge).

prozesses (nach Hayes/Gradwohl Nash 1996: 43 das *process planning*) und soll den Schreibenden ermöglichen, sich stärker auf die strukturell-inhaltliche Planung des *Textproduktes* (das *text planning*, vgl. ebd.) zu konzentrieren.

The screenshot displays the SKOLA interface. At the top, there are navigation buttons for 'Aufgabe', 'Lesen', 'Ordnen', 'Schreiben', 'Überarbeiten', and 'Abschließen'. Below these are icons for 'Wiese', 'Trabant', and 'Auer'. A central toolbar includes 'Kernthese', 'Beispiel', 'Unklar?', 'Wichtig!', 'Zitat', and 'Notiz'. The main text area shows a document titled 'Ethische Marker im Deutschen zwischen Varietät und Stil (2013) [Auszug]' by Peter Auer. The text discusses the emergence of a new variety of German. A table at the bottom compares 'Varietät' and 'Stil'.

Varietät	Stil
strukturell definiert	ethnographisch definiert
bestimmt durch ko-occurierende lexematische Varietäten	bestimmt durch linguistische und andere semiotische Merkmale, die soziale Positionen haben

The right sidebar, titled 'Marginalien', contains several notes:

- Z 1 | Auer | Zitat:** ... sie sind selbstverständlich kein neuer „Dialekt“ (so Wiese 2012) im in der deutschen Linguistik üblichen Sinn des Wortes, [1] denn sie sind nicht diatopisch [räumlich, MS] definiert, sondern ethnisch oder sozial. [...]
- W 1 | Auer | Wichtig!** ... Stilbegriff, der von Eckert und in ihrem Umfeld, der „third wave sociolinguistics“, entwickelt wurde ...
- W 2 | Auer | Wichtig!** ... Stile und Varietäten im Kontrast: ...
- K 1 | Auer | Kommentar:** Denk dran! Wie kann ich diese Kontraste in meinem Aufsatz einbeziehen? Oder soll ich das wirklich machen? -Übersicht zu allen Punkten wäre unnötig

Abb. 1: Der Arbeitsbereich Lesen der Lernumgebung SKOLA

Aus der Forschungsperspektive besteht ein großer Vorteil der Lernumgebung darin, dass sie nicht nur ein Lese-, Schreib- und Lerninstrument, sondern gleichzeitig auch ein digitales Erhebungs- und Untersuchungsinstrument ist (vgl. Schüler 2016; Steinseifer 2010). Da die gesamte Anwendung als Applikation im Internet umgesetzt wurde, ist es leicht möglich, forschungsrelevante Daten wie die Textanmerkungen, die Schreibpläne und die fertig formulierten Texte aufzuzeichnen, und zwar unauffällig im Hintergrund, ohne dass die Studierenden beim Schreiben gestört werden.

Die Lernumgebung SKOLA wurde nicht für die individuelle Schreibarbeit einzelner Studierender, sondern für den Einsatz in Blended-Learning-Kontexten entwickelt: Die Schreibprozesse der Projektteilnehmer/-innen waren im Rahmen von Seminarveranstaltungen in vielfältige Formen der Anschlusskommunikation integriert, in denen mittels verschiedener Verfahren (Peer-Feedback, Gruppendiskussionen, Modelllernen) geteilte Aufmerksamkeit (*joint attention*) für die infrage stehenden Merkmale eristischer Literalität (Textprozeduren und -strukturen) erzeugt und so sprachreflexive Prozesse angeregt werden sollten (vgl. Feilke/Lehnen i. d. B.). Als Leistungsnachweis haben die Studierenden im Seminar ein Lerntagebuch verfasst, in dem sie sich in vertiefender Weise mit den Seminarinhalten, ihren Schreibprozessen und Textprodukten auseinandersetzen sollten. Diese Selbstbeobachtungen und rekapitulierenden Überlegungen der Schreibenden bilden im empirischen Design des Forschungsprojekts einen wichtigen Typ

reflexiver Daten, mit dem die observationalen Daten, die über die Protokoll- und Aufzeichnungsfunktionen der Lernumgebung erhoben wurden, trianguliert werden können.

3 Entwicklung von Kategorien für die Analyse von eristischen Textstrukturen

Für das Konzept eristischer Literalität ist die Annahme zentral, dass die Streitförmigkeit wissenschaftlicher Kommunikation sowohl den Aufbau von Wissenschaftstexten als auch ihr Formulierungsprofil entscheidend mitprägt. Dabei ist davon auszugehen, dass Textstrukturen auf der Makroebene mit den eristischen Texthandlungen auf der Mikroebene (Emmrich i. d. B.; Steinseifer, Methodologie i. d. B.) zusammenspielen. Um dieses Zusammenspiel genauer zu verstehen, sind die verschiedenen Textebenen aber zunächst analytisch zu trennen. In diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf der globalen Organisation der Texte, für die jeweils das dominierende Strukturierungsprinzip ermittelt werden soll. Bezugspunkte für die Analyse eristischer Strukturen auf der Makroebene, d. h. für die Frage danach, welche Darstellungsformen oder *Textordnungsmuster* (Feilke/Augst 1989) Schreiber/-innen bei der Zusammenführung von verschiedenen Texten, Positionen und Argumenten entwickeln oder wählen, finden sich in Arbeiten zum Textvergleich (Spivey 1991), zur *Discourse Synthesis* (Segev-Miller 2007) und aus Studien zur argumentativen Schreibeentwicklung (Pohl 2007).

Untersuchungen zum *Vergleich von Texten* unterscheiden zwei strukturelle Idealtypen: die *Organisation nach Objekten* und die *Organisation nach Aspekten*. Vergleichsobjekte können konkrete Gegenstände, aber auch abstraktere Sachverhalte (z. B. argumentative Positionen) sein. *Aspekte* sind Ausprägungen, Merkmale oder Charakteristika dieser Objekte, anhand derer die Gegenstände und Sachverhalte z. B. im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen werden können. In der Debatte über die Einordnung des Kiezdeutschen können die Bezugsexte bzw. die Positionen der Autor/-innen als Vergleichsobjekte betrachtet werden. Im einfachsten Fall kann eine objektbasierte Darstellung darin bestehen, dass die Inhalte der Texte lediglich als Zusammenfassungen aneinandergereiht werden. In aspektorientierten Texten werden hingegen die Merkmale oder Eigenschaften der Objekte als synthetisierende Leitideen zur Strukturgenese genutzt: Verschiedene Aspekte der Gegenstände oder Sachverhalte werden gebündelt und verglichen. Die Erarbeitung aspektueller Vergleichskriterien kann sich zum einen *dokumentenintern* auf thematisch-inhaltliche, aber auch auf strukturelle Aspekte (Argumentationsstruktur) beziehen. Zum anderen können sie *dokumentenextern* aus den Eigenschaften der Quellen erarbeitet werden (z. B. Erscheinungszeitraum, Status der Autor/-innen, Adressat/-innen).³ Thematische Aspekte, die in der Projektaufgabe von den Studierenden für die Darstellung

3 Vgl. zu dieser Unterscheidung zwischen Inhaltsinformationen und Quelleninformationen z. B. Britt u. a. 1999; Britt/Rouet 2012.

der Kiezdeutschkontroverse genutzt wurden, sind bspw. die verschiedenen Merkmale des Kiezdeutschen, die Motivationen und Eigenschaften der Kiezdeutschsprecher/-innen sowie die Tatsache, dass der Diskurs über diese Sprechweise zum einen als linguistische Fachdebatte zum anderen als medienöffentliche Debatte geführt wurde.⁴ Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Strukturoptionen besteht darin, dass die Schreibenden beim aspektorientierten Vorgehen nicht dem Aufbau und der Relevanzstruktur der Ausgangstexte (die sie vergleichen) folgen können, sondern diese zugunsten der textübergreifenden Verarbeitung aufbrechen müssen. Die Strukturierungsvarianten unterscheiden sich also in ihrem Anforderungs- und Schwierigkeitsniveau (vgl. Schüler 2016).

Während die Untersuchungen zum Textvergleich auf eine Analyse der Strukturen von Texten abzielen, stehen in den Arbeiten zur *Discourse synthesis* von Segev-Miller (2007) nicht nur die Darstellungsformen der Schreibprodukte, sondern auch die Prozesse ihrer Genese im Fokus. Segev-Miller hat als Lese-Schreib-Aufgabe das Verfassen von *literature reviews* untersucht, bei denen Studierende eine größere Anzahl von Texten verarbeiten mussten. Auf der Grundlage einer breiten Datenbasis aus Schreibprozess- und Produktdaten (Texte und Textversionen, Textanmerkungen und Schreibpläne, Laut-Denk-Protokolle, Lerntagebücher, Interviews) rekonstruiert Segev-Miller fünf verschiedene Vorgehensweisen bzw. Strategien bei den Studierenden, die sich mit Blick auf die Frage, ob und wie die für die Literaturübersicht verarbeiteten Texte zusammengeführt und aufeinander bezogen wurden, unterscheiden. Die Vorgehensweisen der Studierenden führen zu verschiedenen Darstellungsstrukturen, die ihrem kognitiven Anspruch nach differieren und ein Kontinuum ergeben, das zunehmende Elaboriertheit bei der Textsynthese abbildet (vgl. Tab. 1):

1	2	3	4	5
<i>summarizing</i>	<i>listing</i>	<i>incorporating</i>	<i>decomposing & recomposing</i>	<i>synthesizing</i>
<i>one source text</i>	<i>several source texts</i>			

Tab. 1: *Rhetorical transforming strategies* (Segev-Miller 2007: 240)

Da beim Zusammenfassen (*summarizing*, Tab. 2, 1) als Vorgehensweise nur ein einzelner Text verarbeitet wird, soll es im Folgenden nicht weiter thematisiert werden. Unter den Strategien, die sich auf die Verarbeitung mehrerer Texte beziehen

4 Da es beim Textvergleich nicht nur um das Gegenüberstellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, sondern im Anschluss daran auch um eine Interpretation und Bewertung geht, gewinnt bei einer objektbasierten Strukturierung der zusammenführende Schlussteil ganz erheblich an Bedeutung: Während die Evaluation und Bewertung bei der aspektorientierten Strukturierung bereits im Text darstellungsbegleitend pro Aspekt ausgeführt werden kann, verlagert sich diese Integrationsleistung beim Objektformat zu großen Teilen auf den Textschluss (vgl. Wilczek 2000).

(Abb. 2, 2-5), stellt das einfache Auflisten genutzter Quellen (*listing*) die häufigste und einfachste, das Synthetisieren (*synthesizing*) die seltenste und anspruchsvollste Realisierung dar. Während beim *synthesizing* mehrere Quellen in eigenständiger Weise im neuen Text integriert werden, bilden die Strategien des *incorporating* und *decomposing and recomposing* Vor- oder Zwischenformen einer eigenständigen Verarbeitung: Beim *incorporating* wird die Struktur einer Quelle wie ein Rahmen genutzt, um Informationen anderer Quellen darin zu integrieren, statt eine eigene Struktur zu entwickeln. Das *decomposing and recomposing* besteht im Auseinandernehmen, Restrukturieren und anschließendem Wieder-Zusammensetzen von Informationen aus meistens zwei Quellen. Die Verknüpfung erfolgt dabei »by ideas« (Segev-Miller 2007: 242) und kann dementsprechend als aspektorientiertes Textformat betrachtet werden.

Obwohl die von Segev-Miller rekonstruierten Strategien wie auch die Darstellungsstrukturen beim Textvergleich argumentative Züge enthalten können, sind sie nicht genuin auf einen argumentativen Textaufbau beim wissenschaftlichen Schreiben bezogen. Dieser Aspekt steht in den Untersuchungen zur Entwicklung argumentativer Schreibfähigkeiten von Pohl (vgl. 2007: 374 ff.) im Zentrum. Seine Studien zeigen, dass sich der Ausbau wissenschaftlicher Schreibfähigkeit von Studierenden vor allem in ihrem Vermögen äußert, Texte nach argumentativen Gesichtspunkten aufzubauen (zusammenfassend z. B. ebd.: 505): Zu Beginn ihrer studentischen Schreibentwicklung verfassen die Schreibnoviz/-innen noch keine argumentativen Texte im eigentlichen Sinne. Das heißt ihre Texte sind nicht stringent auf ein übergeordnetes konklusives Ziel ausgerichtet, sondern vornehmlich auf ein systematisches Darstellen konzentriert, das sich an bestehenden Strukturen der Ausgangstexte orientiert, deren Inhalte häufig einfach listenförmig und additiv wiedergegeben werden. Der sprachliche Duktus dieser Texte ist durch lokal ausgerichtete Prozeduren des Beschreibens, Berichtens oder deskriptiven Erklärens bestimmt, die Pohl als monologisch fundierte Vertextungsmuster bezeichnet, weil sie sich nicht in der oben beschriebenen Weise an ein argumentatives Gegenüber bzw. die anderen Teilnehmer/-innen des wissenschaftlichen Diskurses richten (vgl. Abschnitt 2). Mit zunehmender Schreiberfahrung gelangen die Studierenden jedoch zu immer integrierteren Strukturen, die den gesamten Text überspannen: Fortgeschrittenere Studierende eröffnen in ihren Texten zunächst einen Streitpunkt oder Dissens, der in der Folge argumentativ plausibel bearbeitet und durch verschiedene Verkettungs- bzw. Einbettungsstrukturen schließlich in einen konklusiven Schlussteil überführt wird. Die Anordnung von Textteilen ist nicht mehr vornehmlich an den Strukturen der Bezugstexte orientiert, sondern wird durch ein übergeordnetes Darstellungsvorhaben und Adressatenorientierung motiviert. Auch im Rahmen dieser entwickelteren Argumentationsstrukturen sind natürlich systematische Darstellungen möglich und typisch, die z. B. als historisch-chronologische Übersichten auf der Oberfläche der Textstruktur zunächst wie objektorientierte Ordnungen erscheinen mögen – sie stehen aber klar im Dienste eines textübergreifenden Argumentationsziels. Das systematische Darstellen erfolgt zweckgebunden und zielorientiert.

Auf der Basis der Ergebnisse dieser Arbeiten zum Textvergleich, zur *Discourse Synthesis* und zur Entwicklung wissenschaftlicher Argumentationsfähigkeiten sowie

auf der Grundlage einiger vorausgehender Studien zum kontroversenorientierten Schreiben bei Studierenden (vgl. u. a. Feilke 2012; Feilke/Lehnen/Steinseifer 2011; Lehnen/Schüler/Steinseifer 2013; Schüler 2016; Steinseifer 2010) werden für die Analyse der Kontroversenreferate im Projekt zwei Textproduktionsmodi unterschieden, die an den beschriebenen Anforderungen zur Synthese und Strukturbildung ansetzen: Ein *eristischer Modus*, für den ein integrativer Umgang mit den verarbeiteten Texten charakteristisch ist, und ein *replikativer Modus*, der strukturell wie formulativ eng auf die einzelnen Ausgangstexte bezogen bleibt. Im replikativen Modus werden die Texte nacheinander bearbeitet und die daraus ausgewählten Passagen werden chronologisch reihend zu einem eigenen Text zusammengefügt. Diese Vorgehensweise führt auf der globalen Textebene zu einer insgesamt *monotextuell-aggregativen* Textkomposition, bei der die Inhalte der referierten Texte relativ unverbunden stehen. Im eristischen Modus werden Aussagen und Positionierungen der Bezugstexte von thematisch relevanten Gesichtspunkten her dargestellt. Diese Darstellungsweise äußert sich auf der globalen Textebene in einer *polytextuell-synthetischen* Textkomposition, die durch eigene integrierende Schwerpunktsetzung und einen wiederholten Zugriff auf die Ausgangstexte gekennzeichnet ist. *Aggregation* und *Synthese* sind dabei wie Objekt- und Aspektformat als idealtypische Konstruktion zu verstehen, d. h. als »empirisch fundierte theoretische Kategorie, die bestimmte theoretisch relevante Merkmale der empirisch vorfindlichen Texte abstrahiert und begrifflich zusammenfaßt« (Feilke 1988: 72). Im Vergleich z. B. zu dem von Segev-Miller entwickelten Schema mag die Unterteilung von lediglich zwei konträren Produktionsmodi hier zunächst grob erscheinen. Ein besonderer Gewinn der beiden Kategorien ergibt sich für die vorliegende Untersuchung aber aus ihrer Anwendung in der Analyse. Wie im folgenden Abschnitt gezeigt werden soll, besteht das Ziel der Auswertung nicht nur darin, das Strukturierungsprinzip der Kontroversenreferate als *geschlossene Textganzheiten*, sondern darüber hinaus auch als *modulare und damit gradierbare Größe* zu erfassen, die sich aus dem Aufbau einzelner Textteile und ihrem Verhältnis zueinander ergibt: Über den Umfang an synthetischen Textabschnitten wird es möglich, die Eristizität des Gesamttextes anteilig zu bestimmen. Eine in dieser Weise differenzierte Analyse der Kontroversenreferate scheint besonders mit Blick auf das Erfassen von Brüchen und Uneinheitlichkeiten der Textorganisation, wie sie in Lernertexten zu erwarten sind, geboten.⁵

5 Zu berücksichtigen ist außerdem, dass die von Segev-Miller vorgenommene Systematisierung auf Prozessdaten insbesondere auf ausführlichen Laut-Denk-Protokollen einer kleineren Gruppe von Student/-innen beruht, die in der vorliegenden Studie nicht für alle Schreiber/-innen der zahlenmäßig größeren Gruppe erfasst werden konnten. Eine Unterscheidung bspw. zwischen den Strategien des *decomposing* and *recomposing* und des *incorporating* ist aufgrund von Textprodukten allein nicht möglich: Die beiden Darstellungsformen beruhen auf grundverschiedenen Vorgehensweisen im Prozess – die aus ihnen resultierenden Oberflächenstrukturen können aber sehr ähnlich bis identisch ausfallen.

4 Analysevorgehen, Auswertung und Ergebnisse

Für die Analyse der Textordnungsmuster wurden in den Kontroversenreferaten zunächst die wesentlichen textfunktionalen Abschnitte bestimmt. Neben texteinleitenden und -abschließenden Abschnitten sind für diese Lernform vor allem die den Hauptteil konstituierenden Inhaltsreferate wesentlich, in denen die Schreibenden die eigentliche Kontroverse darstellen. Grundlage für die Einteilung solcher *Textfunktionsmodule* (Steinseifer 2010: 96; Feilke 2012: 18) sind zum einen inhaltliche bzw. thematische Sinneinheiten, die durch die Absatzformatierung und durch Zwischenüberschriften zusätzlich markiert sein können (vgl. die tabellarische Darstellung von Beispieltexen im Anhang). Für die Abgrenzung von Einleitung und Textschluss spielen außerdem auch verschiedene Prozedurausdrücke eine Rolle, die die Funktion der betreffenden Textteile anzeigen (für einen Textabschluss bspw. *Abschließend lässt sich sagen ...*). Da zu Beginn und am Schluss der Texte für die Schreibenden eine besondere Notwendigkeit besteht, die Kontroverse und die darin vertretenen Positionen im Überblick oder zusammenfassend darzustellen und man also für diese Textteile ohnehin vom einem überwiegend synthetischen Modus ausgehen kann (vgl. Pohl 2007: 522), wurden die Einleitungen und Textschlüsse bei der Analyse der Makrostruktur ausgeschlossen, um so die Unterschiede zwischen den Inhaltsmodulen im eigentlichen Hauptteil zu vergrößern.⁶

Innerhalb der Inhaltsmodule im Hauptteil der Kontroversenreferate wurden Textpassagen, die Informationen aus den einzelnen Bezugstexten relativ unverbunden nacheinander referieren, dem oben beschriebenen *monotextuell-aggregativen Modus* zugeordnet. Werden die Inhalte der unterschiedlichen Texte hingegen mit Bezug auf ein bestimmtes Thema oder einen inhaltlich übergeordneten Aspekt integrierend dargestellt, dann können die betreffenden Textpassagen dem *polytextuell-synthetischen Modus* zugeordnet werden. Textabschnitte, die stärker darauf abzielen, die Aussagen der Bezugstexte zusammenzuführen und argumentativ-inhaltlich auf den übergeordneten Diskurs zu beziehen, sind hinsichtlich ihrer Leistung für die Eristizität des Gesamttextes relevanter als solche, die diese Bezüge nicht herstellen.

In den Texten der Studierenden stimmen die Grenzen der inhaltlichen Abschnitts- oder Absatzeinheiten häufig mit den Grenzen der aggregativen oder synthetischen Textpassagen überein. Das ist aber nicht immer der Fall. Typisch ist z. B., dass die Schreibenden an den Übergängen zwischen zwei Absätzen, wie es im Text in der folgenden Tabelle 2 (Kursivdruck im Text und Textgerüst in der dritten Spalte) zu sehen ist, punktuell auf Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen den Autor/-innen verweisen, danach aber wieder zu einem monotextuell orientierten Referat von einem der Bezugstexte zurückgehen.⁷

6 Da den Textanfängen und -abschlüssen aber eine wichtige Funktion bei der Etablierung der Gesamtstruktur des Textes zukommt, indem sie z. B. metakommunikativ den Aufbau eines Textes ankündigen bzw. diesen rückblickend noch einmal rekapitulieren, wurden sie während der Analyse der Texte zwar mitgelesen, aber nicht in die Auswertungen einbezogen.

7 Die Auszüge aus den Kontroversenreferaten der Studierenden wurden sprachlich-formal nicht korrigiert, sondern werden hier und im Folgenden so wiedergegeben, wie sie von den Schreibenden verfasst wurden.

Text	Textbezüge	Kodierung
------	------------	-----------

EINLEITUNG

»Kiezdeutsch« – Ein Beispiel gelungener sprachlicher Integration?

»Es [das »Kiezdeutsch«] ist ein Beispiel für eine besonders gelungene sprachliche Integration: ein neuer integrativer Dialekt, der sich im gemeinsamen Alltag ein- und mehrsprachiger Jugendlicher deutsch ebenso wie anderer Herkunft, entwickelt hat« (Wiese 2012: 13). Dieses Zitat stammt aus einer der Veröffentlichungen der Linguistin Heike Wiese, welche eine breite öffentliche Debatte ausgelöst haben. Seitdem wird in der Linguistik nicht mehr nur darüber diskutiert, wie man Jugendliche aus Migrantenfamilien fördern kann, sondern auch darüber, wie sich das sogenannte »Kiezdeutsch« sprachwissenschaftlich einordnen lässt.

INHALTSMODUL

Wiese merkt an, dass »Kiezdeutsch« oft als falsches reduziertes Deutsch ohne jegliche Grammatik gelte, welches eine Bedrohung für die deutsche Sprache darstelle und langfristig zum Sprachverfall führen könne (Vgl. Wiese 2012: 2). Die Linguistin entgegnet dieser Auffassung, dass jede Sprache sich stets wandle und dass dieser Wandel erst beendet sei, wenn die Sprache nicht mehr gesprochen werde. Eine Sprache sei somit nur dann bedroht, wenn sie nur noch von wenigen Sprecherinnen und Sprechern gesprochen werde oder gar von anderen dominanten Landessprachen verdrängt werde. (Vgl. Wiese 2012:15) [...]

Wiese
monotextuell-
aggregativ

Jürgen Trabant bewertet die Kategorisierung Wieses als äußerst problematisch. Im deutschen Sprachraum komme es zwar des Öfteren zu einer Gleichsetzung von schichtspezifischen Muttersprachen und Dialekten. Unter einem Dialekt verstehe man allerdings die geografische Variante einer Sprache. »Kiezdeutsch« sei vielmehr eine soziale Variante des Deutschen. Darüber hinaus könne man »Kiezdeutsch« jedoch auch nicht als Soziolekt bezeichnen, da es nicht die Erstsprache seiner Sprecher, sondern deren Zweitsprache sei. Diese entstehe, wenn Sprecher mit unvollständigen Sprachkenntnissen aufeinander treffen. (Vgl. Trabant 2012: 1,3) [...]

Bezug
Trabant-Wiese
polytextuell-
synthetisch

Trabant
monotextuell-
aggregativ

Peter Auer, der als einer der führenden Vertreter der germanistischen Varietätenlinguistik gilt, lehnt Wieses Kategorisierung gleichermaßen ab, da jugendliche Sprechweisen für ihn ebenfalls ethnisch oder sozial und nicht geografisch definiert sind (Vgl. Auer 2013: 1). Auer stieß in Stuttgart auf Rekurrenz zu den grammatischen Merkmalen, die Wiese in Berlin fand. Dazu zählen unter anderem der Wegfall von Präpositionen bei Orts- und Richtungsangaben (z. B. »Früher war ich Verein.«) sowie der Wegfall von unbestimmten Artikeln

Bezüge Auer-
Wiese
polytextuell-
synthetisch

<p>(z. B. »Wir sind einzige neunte Klasse.«). Die überregionale Reichweite lässt vermuten, dass es sich bei »Kiezdeutsch« um einen (Poly-)Ethnolekt handle. Dies sei allerdings keine vollständige Erfassung der Sprechweise, da unsystematische Abweichungen von der autochromen Grammatik des Deutschen damit außen vor gelassen werden. (Vgl. Auer 2013: 5) [...]</p>	<p>Auer</p>	<p>monotextuell- aggregativ</p>
--	-------------	-------------------------------------

Tab. 2: Beispiel für die Kodierung von Strukturierungstypen

Nach einer Einleitung (Tab. 2, 1) fasst der Schreiber dieses Kontroversenreferats zunächst Inhalte aus dem Bezugstext von Wiese zusammen (Tab. 2, 2). Dann verweist er relativ pauschal auf die Kritik von Trabant an Wiese (Tab. 2, 3): »Jürgen Trabant bewertet die Kategorisierung Wieses als äußerst problematisch«. Mit diesem textverbindenden Einschub leitet er zu dem anschließenden monotextuell-aggregativen Referat des Trabant-Textes über. Ähnlich geht dieser Schreiber auch bei der Darstellung des Textes von Auer vor (Tab. 2, 4): Nach einem kurzen Hinweis auf Auers Ablehnung von Wieses Kategorisierungsvorschlag und Hinweisen auf Übereinstimmungen zwischen den Untersuchungsergebnissen der beiden Autor/-innen geht der Schreiber wieder zu einem einzeltextbezogenen Referat über. Auch wenn an diesen Absatzüberleitungen nur sehr lokal begrenzt Bezüge zwischen den Ausgangstexten hergestellt werden und die *Orientierung an den Autor/-innen* insgesamt maßgeblich für die Strukturierung des Kontroversenreferats bleibt, sind diese Wechsel zwischen den Modi für die Bewertung der Eristizität der Texte relevant. Auf Basis der Textkodierungen, wie sie in Tabelle 2 in der Spalte rechts außen zu sehen sind, kann für jedes Kontroversenreferat ein Wert bestimmt werden, der Auskunft darüber gibt, wie hoch der zeichenbasierte Anteil synthetischer Textabschnitte und damit wie ausgeprägt die Eristizität im gesamten Inhaltsmodul ist.

Über diese Art der quantifizierenden Auswertung ist es einerseits möglich, innerhalb der Kontroversenreferate das Verhältnis zwischen monotextuell-aggregativ zu polytextuell synthetisch strukturierten Textteilen sehr genau zu erfassen. Dies öffnet im Sinne einer lernersensitiven Textanalyse den Blick für erste Ansätze und Versuche der Studierenden zu einer eristischen Strukturbildung. Auf der Grundlage der berechneten Verhältnisse können die Kontroversenreferate andererseits aber auch übergreifend einem der Strukturierungsmodi zugeordnet werden: Der Text, der in Tabelle 2 ausschnittsweise gezeigt ist, erwies sich beispielsweise nur zu rund 19 Prozent als synthetisch – insgesamt ist er also dem monotextuell-aggregativen Modus zuzuordnen.

Die Analyse der Makrostruktur zielt auf eine Rekonstruktion der Textorganisation, so wie sie von den studentischen Schreiber/-innen vorgenommen wurde, und rückt damit deren kompositionelle Leistung als Textproduzent/-innen in den Fokus (vgl. Pohl 2007: 362). Dies sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Nachvollzug des Aufbaus und der Abfolge von Textabschnitten vielfältige Interpretationsleistungen aufseiten der Leser/-innen bzw. Kodierer/-innen voraussetzt. Die Zuordnung von Textpassagen zu einem übergeordneten Thema oder einem inhaltlichen Aspekt wird von den studentischen Schreiber/-innen eher selten explizit gemacht

und muss in vielen Fällen aus dem Kontext erschlossen werden. Im Auswertungsprozess wurde versucht, dieser Schwierigkeit mit einem vierschrittigen Verfahren zu begegnen: Die Texte wurden zunächst von einer Person kodiert. Diese Erstkodierungen wurden dann von einer zweiten Person geprüft. Im Falle von Unstimmigkeiten erfolgte eine kriteriengeleitete Diskussion. Anschließend wurden die Zweifelsfälle einer Rekodierung unterzogen.

Die Auswertung der Kontroversenreferate wurde mit der Software MAXQDA durchgeführt. Zur Sicherstellung der korpusinternen Bewertungskohärenz wurde ein Kodierungshandbuch entwickelt, in dem die beiden Strukturierungsmodi Aggregation und Synthese an Benchmarktexten exemplifiziert wurden. Der Text in Tabelle 2 mag bereits einen Eindruck davon vermitteln, dass bspw. die Nennung der Autor/-innennamen ein wichtiger Anhaltspunkt für die Zuweisung zum aggregativen oder synthetischen Modus ist. Synthese wird aber textuell-sprachlich nicht nur über die explizite Namensnennung, sondern auch über das Darstellen von Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Kontroversität zwischen Standpunkten und Konzepten hergestellt. In den Kontroversenreferaten zur Kiezdeutschdebatte wird z. B. mit der ›Dialektposition‹ stellvertretend auf Heike Wiese referiert: »Aus diesem Grund solle man nicht [hier könnte man einfügen ›wie Wiese‹] vom Dialekt, sondern vom Register sprechen«.

Bevor im Folgenden Ergebnisse zur Verteilung von aggregativen und synthetischen Strukturierungsformen in den studentischen Kontroversenreferaten präsentiert werden, sollen die Unterschiede zwischen Aggregation und Synthese sowie das Kodierungs- und Auswertungsverfahren noch einmal exemplarisch an zwei Kontrasttexten verdeutlicht werden. Der Aufbau der Texte wird dabei in schematisierter Weise dargestellt. Die vollständigen Texte befinden sich im Anhang.

4.1 Unterschiede zwischen Aggregation und Synthese: zwei Textbeispiele

Der erste Text, der von einer Schreiberin mit der Identifikationsnummer GISO13 MA-11 stammt, wurde zu 100 Prozent als synthetisch kodiert.⁸ In der Einleitung ihres Kontroversenreferates kündigt die Studentin an, dass sich in den Texten zur Kiezdeutschdebatte zwei Diskursstränge ausmachen lassen:

Die kontroverse Diskussion ist nicht nur im öffentlichen Diskurs zu finden, sondern ist auch Teil der wissenschaftlichen Sprachforschung. Im Moment finden zwei parallele Diskussionen statt, die auch Schnittstellen aufweisen: Einerseits wird debattiert, ob Kiezdeutsch eine Bedrohung für Hochdeutsch und seine Korrektheit ist. Andererseits beschäftigen sich namhafte Linguisten mit der Kategorisierung dieser Sprechweise, u. a. durch die Erhebung empirischer Daten.

8 Innerhalb des Untersuchungskorpus haben alle Studierenden zum Zwecke der Anonymisierung eine Identifikationsnummer erhalten.

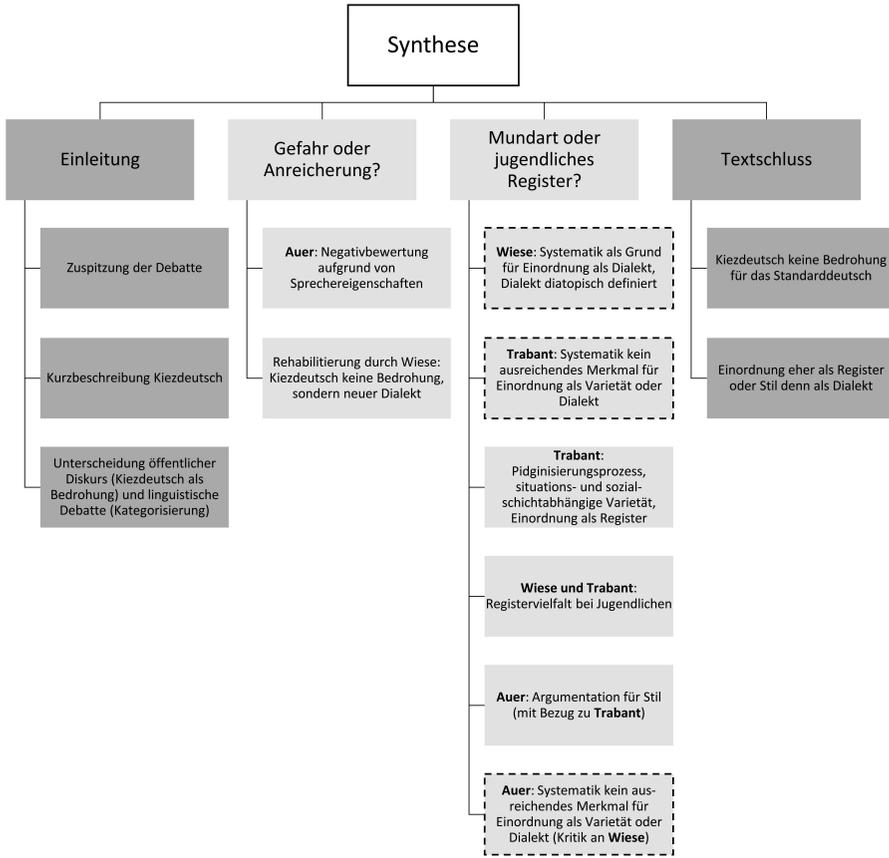


Abb. 2: Schematische Darstellung eines synthetischen Kontroversenreferats

Die Schreiberin nutzt diese zwei Diskursstränge, um ihre Darstellung der Kontroverse zu strukturieren: Sie unterteilt ihren Text aspektorientiert in zwei größere Abschnitte, die sie für die Leser/-innen durch Zwischenüberschriften gut erkennbar anzeigt: die *öffentliche* Debatte, die eher von der Bewertung des Kiezdeutschen geprägt ist (Überschrift: »Gefahr oder Anreicherung für die deutsche Standardsprache? – Was vom Kiezdeutsch gehalten wird«), und die *linguistische* Debatte, in der es vorrangig um die Frage nach der Kategorisierung geht (Überschrift: »Neuentstandene Mundart oder jungendliches Register? – Die Komplexität der Zuordnung«, vgl. Abbildung 2 und Abdruck des Textes im Anhang). Unter diesen beiden Überschriften führt die Schreiberin Aussagen der unterschiedlichen Autor/-innen zusammen.

In der schematischen Abbildung sind die Autor/-innennamen entsprechend hervorgehoben. Der Abschnitt über die linguistische Einordnung wird beispielsweise von Aussagen der Autor/-innen zu dem sogenannten *Systematikargument* eröffnet und abgeschlossen: Laut der Schreiberin argumentiert Wiese,

dass die sprachlichen Merkmale vom Kiezdeutsch keine zufällige Abweichung von der Norm sind, sondern systematische Veränderungen, die als Teil des Sprachwandels bezeichnet werden können (vgl. ebd. 2012: 3; vgl. ebd. 2012: 4).

und deshalb als Begründung für eine Einordnung als Dialekt geltend gemacht werden können. Für die beiden anderen Autoren Trabant und Auer ist diese Systematik jedoch »allein kein entscheidendes Kriterium für die Zuordnung einer Varietät zu den Dialekten [...], weil bei Dialekten auch die diatopische Dimension eine zentrale Rolle spielt«. Mit Bezug auf Aussagen von Auer gelingt es der Schreiberin, plausibel darzulegen, dass

Systematik an sich [...] nicht aus[reiche], um Kiezdeutsch und Dialekte gleichzusetzen, da auch »Variation innerhalb einer Varietät systematisch organisiert ist« ([Auer 2013], 3). Relevanter seien die Frequenz, mit der die Abweichungen vorkommen, ihre Kookurrenz und welche sprachlichen Ebenen davon betroffen seien: Neben Wortschatz und Phonetik sollen auch Morphologie und Syntax von der Norm abweichen. (Vgl. ebd.: 3)

Unter anderem über die differenzierte Auseinandersetzung mit dem Systematikargument als Teilaspekt der Debatte, das für den zweiten Teil des Kontroversenreferats gewissermaßen eine Klammer bildet (vgl. die Kästen mit der gestrichelten Rahmenlinie in Abb. 2) und für das die Schreiberin im Textschluss auch eine Konklusion anzubieten versucht, entsteht eine synthetische Argumentationsstruktur, die den gesamten Text überspannt. Die Kontroversenreferate wurden keiner speziellen Argumentationsanalyse unterzogen. Der Text von Schreiberin GISO13MA-11 mag aber einen Eindruck davon geben, dass die Syntheseleistung in einem engen Zusammenhang mit der Argumentationsleistung steht.

Im Gegensatz dazu ist die Struktur des zweiten Beispieltextes von Studentin GISO13MA-15 nicht an selbstgewählten Aspekten, sondern an den Darstellungsobjekten der Schreibaufgabe, also an den Bezugstexten orientiert. Die Schematisierung dieses zu 100 Prozent als aggregativ eingestuftes Kontroversenreferats in Abbildung 3 zeigt, dass die Positionen der Autor/-innen nacheinander und ohne Bezug zu einander abgearbeitet werden.

Auffällig an der Struktur dieses Kontroversenreferats ist besonders, dass bestimmte Inhalte, die von mehreren Autor/-innen thematisiert werden und die sich für das Herstellen von Bezügen anbieten würden, zwar jeweils pro Text referiert werden, aber isoliert stehen bleiben (zum Beispiel die sowohl von Trabant als auch von Auer diskutierte Einordnung des Kiezdeutschen als Varietät, vgl. die Kästen mit der gestrichelten Rahmenlinie in Abb. 3 unten S. 148). Eine textübergreifende Argumentationslinie, die wie in dem zuerst vorgestellten Kontroversenreferat von GISO13MA-11 bereits in der Einleitung aufgegriffen und über den gesamten Textverlauf zu einem nachvollziehbaren Abschluss gebracht wird, lässt sich in diesem zweiten Beispieltext nicht erkennen.

Zu Beginn des Textes verweist GISO13MA-15 lediglich pauschal auf die drei Bezugstexte als Anhaltspunkte:

Die drei Forschungsarbeiten, die von Heike Weise, Jürgen Trabant und Peter Auer geschrieben wurden, bilden einen Anhaltspunkt zu dieser Diskussion. Die Frage,

die in dieser Arbeit erläutert werden muss, lautet: Wie wurde »Kiezdeutsch« aus linguistischer Sicht eingeordnet?

Es gelingt der Schreiberin jedoch nach der Darstellung der unterschiedlichen Positionen in ihrem Textschluss nicht, eine überzeugende Antwort auf diese Frage anzubieten.

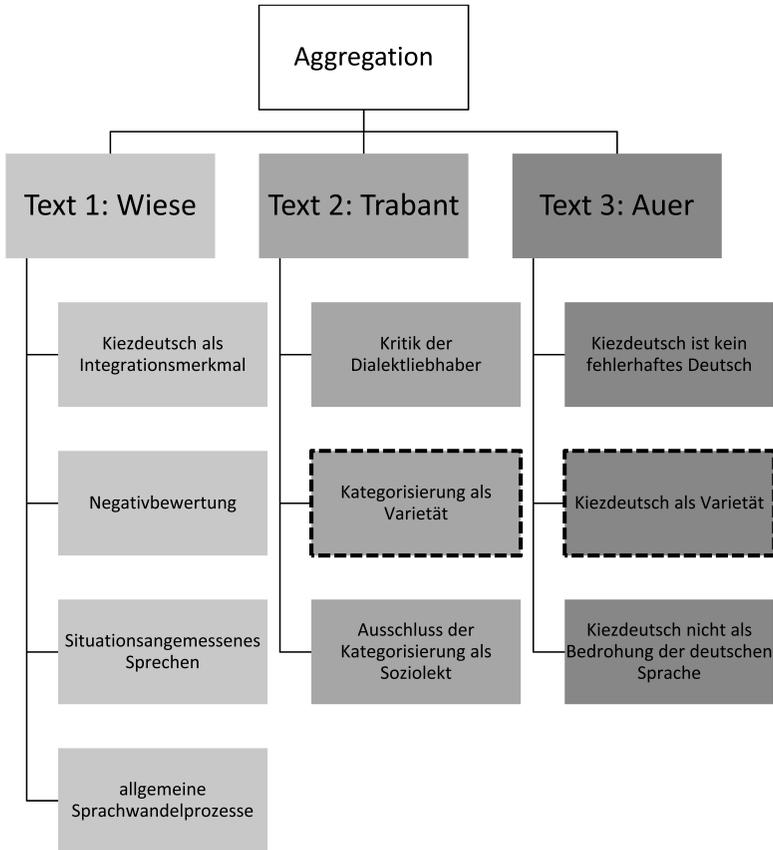


Abb. 3: Schematische Darstellung eines aggregativen Kontroversenreferats

4.2 Ergebnisse: Verteilung polytextuell-synthetischer und monotextuell-aggregativer Textanteile

Das im Projekt erhobene Korpus von Kontroversenreferaten besteht insg. aus knapp 400 Texten. Die hier im Weiteren vorgestellten Analysen und Ergebnisse beziehen sich auf ein darin gebildetes Teilkorpus von 78 Texten. Die Zusammenstellung dieser

Auswahl ist durch die folgenden Aspekte motiviert: Es wurde bereits erwähnt, dass im Projekt Texte zu verschiedenen Schreibaufgaben erhoben wurden. Die Studierenden der beteiligten Seminare haben zu Beginn und zum Ende des Semesters je ein Kontroversenreferat verfasst. Bei der hier thematisierten Kiezdeutschdebatte handelt es sich um die zweite Aufgabe, die von den Studierenden am Ende des Semesters bearbeitet wurde. Innerhalb der Kiezdeutschtexte richtete sich eine Auswahl von einbezogenen Kontroversenreferaten zudem nach zwei Kriterien: Zum einen wurden auf der Grundlage eines Textratings verschiedene Qualitätsgruppen gebildet.⁹ Dahinter steht die Überlegung, dass mit der Analyse eristischer Textmerkmale zwar eine wesentliche, aber nicht die einzige Dimension erfasst wird, die zur Wissenschaftlichkeit und zur Qualität dieser Texte beiträgt. Durch die Bildung von Qualitätsgruppen (niedrig, mittel und hoch) wird es möglich, zu prüfen, inwiefern sich die Eristizitätsmaße innerhalb der oben aufgeführten Untersuchungsebenen (Makro- und Mikroebene) zu allgemeiner gefassten Qualitätsurteilen für die Texte verhalten. Zum anderen wurden gemäß der Erkenntnisinteressen des Projekts mit Blick auf die sprachliche und wissenschaftskulturelle Herkunft der Studierenden sowohl Texte von Schreiber/-innen mit Deutsch als L1 und als L2 aufgenommen.

Auf der Grundlage der durch die Kodierung zeichenbasiert erfassten polytextuell-synthetischen Textanteile lassen sich die Texte der Studierenden für weiterführende Auswertungen in vier Gruppen unterteilen:

- synthetische Texte mit über 80 Prozent polytextuell-synthetischen (ps) Textanteilen
- überwiegend synthetische Texte mit 50 bis 79 Prozent polytextuell-synthetischen (ps) Textanteilen
- überwiegend aggregative Texte mit 20 bis 49 Prozent polytextuell-synthetischer (ps) Textanteilen
- aggregative Texte mit unter 20 Prozent polytextuell-synthetischen (ps) Textanteilen

Die größte Gruppe bilden mit 24 Texten die überwiegend aggregativen Kontroversenreferate, die nur zwischen 20 bis 49 Prozent synthetische Textanteile enthalten (vgl. Abb. 4 unten S. 150). Insgesamt betrachtet gibt es aber im Korpus genauso viele synthetische wie aggregative Kontroversenreferate (jeweils 39).¹⁰

9 Dabei wurde jeder Text von zwei Ratern auf einer sechsstufigen Notenskala nach globalem Ersteindruck bewertet. Die beiden Einzelratings zum Ersteindruck wurden addiert, sodass sich für jeden Text ein Ratingwert zwischen 2 (entspricht zweimal der Note 1 für »sehr gut«) und 12 (entspricht zweimal der Note 6 für »ungenügend«) ergibt. Auf der Grundlage dieser Noten wurden dann drei Kontrastgruppen mit hoch, mittel und niedrig bewerteten Texten gebildet. Bei Abweichungen von mehr als einer Notenstufe wurde ein drittes Rating durch einen Experten aus dem Projektteam vorgenommen, das den dann stärker abweichenden Wert ersetzt hat. So konnte für Globalbeurteilung nach Ersteindruck eine Interraterreliabilität erreicht werden, die als moderat gelten kann (Krippendorffs Alpha von 0.604, ohne Expertenrating von 0.496, vgl. Hayes/Krippendorff 2007).

10 Auswertungen, die die sprachliche Herkunft der Schreiber/-innen berücksichtigten, ergaben, dass die Studierenden deren Erstsprache nicht Deutsch ist, anteilig etwas mehr aggrega-

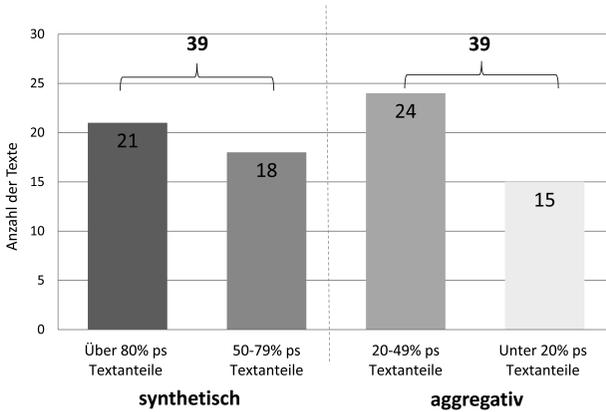


Abb. 4: Verteilung der polytextuell-synthetischen und monotextuell-aggregativen Textanteile in den Kontroversenreferaten

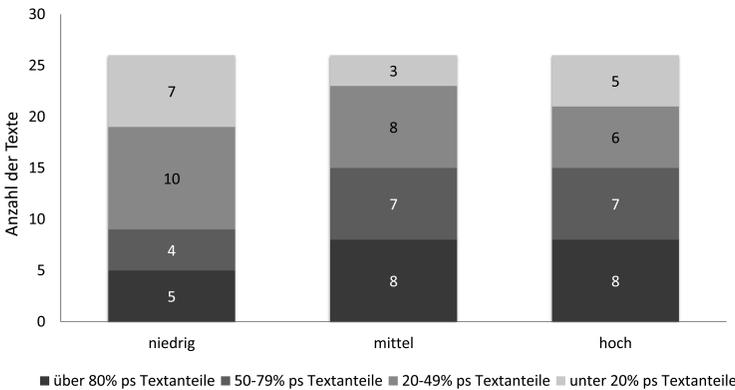


Abb. 5: Verteilung der polytextuell-synthetischen und monotextuell-aggregativen Textanteile in den Kontroversenreferaten der unterschiedlichen Qualitätsgruppen

Betrachtet man die Verteilung der Strukturierungstypen innerhalb der Qualitätsgruppen, dann zeichnet sich die leichte Tendenz ab, dass unter den schlecht bewerteten Texten mehr aggregativ darstellende und unter den gut bewerteten mehr synthetisch darstellende Kontroversenreferate zu finden sind (vgl. Abb. 5).

Der Zusammenhang ist aber nicht signifikant. Es gibt im Korpus sowohl durchgehend aggregativ darstellende Texte, die als gut oder sehr gut bewertet wurden (vgl.

tiv darstellende Kontroversenreferate verfassen. Insgesamt konnten aber keine wesentlichen Gruppenunterschiede festgestellt werden. Man kann davon ausgehen, dass sich bei fortgeschrittenen Schreiber/-innen die Unterschiede zur L1-Gruppe eher auf den formulierungsnäheren Ebenen zeigen (vgl. Emmrich i. d. B.; Steinseifer, Methodologie i. d. B.).

Abb. 6, Oval mit gestrichelter Linie), und auch überwiegend synthetische Texte, die schlecht bewertet wurden (vgl. ebd., Oval mit gepunkteter Linie).

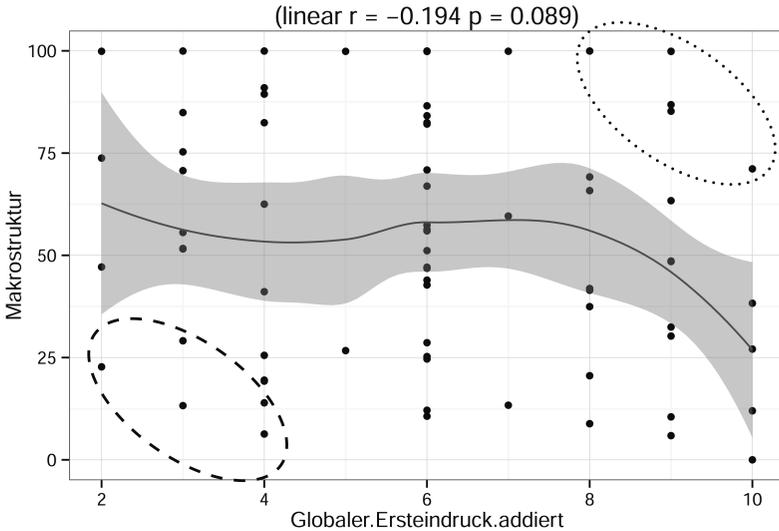


Abb. 6: Bezüge zwischen den Strukturierungstypen und der Textqualität (y-Achse: Ausmaß polytextuell-synthetischer Textanteile in den Kontroversenreferaten, x-Achse: Ergebnisse aus dem Textrating, 2 = zweimal mit Note 1 bewertet, 10 = zweimal mit Note fünf bewertet)

Interessant ist weiterhin, dass die Werte für die Makrostruktur nicht signifikant mit den weiteren Eristizitätswerten korrelieren, die für die Mikroebene (Prozeduren des Kontrastierens und Referierens) bestimmt wurden (vgl. Tab. 3).

	<i>Mikroebene Kontrastkonnectoren</i>	<i>Epistemische Nomen beim Referieren</i>
Makrostruktur	- 0,093	- 0,071
= p < 0,05, ** = p < 0,01, *** = p < 0,0004		

Tab. 3: Paarweise Korrelationen zwischen den Eristizitätswerten der unterschiedlichen Textebenen

Für diesen Bereich werden beispielhaft zwei Eristizitätswerte aufgeführt: Die Anzahl unterschiedlicher kontrastdarstellender Ausdrücke (z.B. andererseits, dennoch, hingegen, jedoch) wird als Anhaltspunkt dafür betrachtet, inwiefern die Schreibenden innerhalb ihrer Kontroversenreferate verschiedene Positionen einander gegenüberstellen und so zur Diskursivität der Darstellung beitragen (vgl. dazu ausführlich Emmrich i.d.B.). Für das Referieren wird exemplarisch ein Wert angegeben, der Auskunft darüber gibt, in welchem Ausmaß die Schreibenden beim Reformulieren

von Textinhalten durch die Verwendung von nominalisierten Zitatverben wie z. B. »Behauptung (die Behauptung von XY, dass ... lässt sich nicht bestätigen)«-Aussagen der Bezugstextautor/-innen nicht einfach wiedergeben, sondern einordnen und qualifizieren, was ebenfalls als ein Ausweis von Eristizität verstanden wird (vgl. Steinseifer, Intertextualität i. d. B.).

Mit Blick auf die Ergebnisse der oben beschriebenen Studien zum Textvergleich zur *Discourse Synthesis* und zum wissenschaftlichen Argumentieren entsprechen diese Resultate zunächst einmal nicht den Erwartungen, da synthetische (d. h. eristische) Makrostrukturen im Auswahlkorpus weder eindeutig mit eristischen Mikrowerten noch mit der allgemeineren Qualität der Texte einherzugehen scheinen. Bei genauerer Betrachtung lassen sich aber Gründe für das Ergebnis finden. Ein Grund kann in der besonderen Konstitution der Kiezdeutschkontroverse gesehen werden. Die Bezugstexte weisen zwei Besonderheiten auf:

- Zum einen ist die Debatte stark chronologisch geprägt: Wiese hat eine These aufgestellt, auf die Trabant und Auer reagieren. Damit hängt zusammen, dass die Texte und Autor/-innen explizit aufeinander verweisen. Die Studierenden reflektieren diese chronologische Vorstrukturierung teilweise in ihren Lerntagbüchern und führen sie als Begründung für eine objektbezogene Strukturierung ihres Textes an. Die reflexiven Daten liefern insofern wichtige Erkenntnisse über die Darstellungsmotivationen der Schreibenden:¹¹

Die Reihenfolge der Texte wurde deswegen beibehalten, weil die Meinungen der Autoren aufeinander aufbauen: So legt Wiese den Grundstein mit ihrer Klassifikation des Kiezdeutschen als Dialekt, wohingegen diese Behauptung anschließend von Trabant bestritten wird, der sich für die Klassifizierung als Varietät ausspricht und Auer sich letztlich der Meinung von Trabant einerseits anschließt (Ablehnung des Kiezdeutschen als Dialekt) und seine eigene Klassifizierung des Kiezdeutschen als (Poly-)Ethnolekt vorschlägt. (GISO14MA-10)

- Zum anderen sind die Bezugstexte der Kontroverse relativ eng auf einzelne Inhaltsaspekte bezogen, die sie ihrerseits auch eindeutig benennen: Wiese wird z. B. hauptsächlich mit der Dialektposition, Trabant vornehmlich mit der Registerposition assoziiert. Dadurch wird eine autorbezogene Strukturierung möglich, die gleichermaßen eine sachlich sinnvolle Behandlung von Aspekten erlaubt und daher die Grundlage für einen gut bewerteten aber eben aggregativ darstellenden Text bilden kann. Diese Spezifik der Kontroverse bzw. der Aufgabe und der Texte wurde mit den Studierenden in den sprachreflexiven Phasen des Seminars thematisiert und die Schreibenden greifen darauf bezogene Schlussfolgerungen in ihren Lerntagebüchern auf:

Bei den Textausschnitten zur Textstruktur auf der Makroebene (vgl. Arbeitsblätter *Textstruktur auf der Makroebene* Feilke/Steinseifer) konnte man sehr schön

¹¹ Die Auszüge aus den Portfolios der Studierenden wurden sprachlich-formal nicht korrigiert, sondern werden hier und im Folgenden so wiedergegeben, wie sie von den Schreibenden verfasst wurden.

zwischen einem aggregativen Typ und einem synthetischen Typ unterscheiden. Gegenüber dem aggregativen Text, der einem chronologischen Ablauf folgt und Aspekte nach und nach »arbeitet« (z. B. Text 1, Text 2, Text 3 etc.), führt der synthetische Typ die verschiedenen Informationen oder Positionen zusammen, gibt diese nach neuen Gesichtspunkten geordnet wieder und bezieht sie somit aufeinander (z. B. Argument Autor 1, Gegenargument Autor 3 etc.). Obwohl der synthetische Typ auf den ersten Blick anspruchsvoller und somit hochwertiger erscheint, haben wir gelernt, dass es auf den im jeweiligen Kontext angemessenen Einsatz und auf eine gekonnte Ausführung des jeweiligen Typs ankommt und somit kein pauschales Urteil über die Qualität der beiden Typen getroffen werden kann. (GISO14MA-08)

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die auf den ersten Blick »erwartungswidrig« ausfallenden Kontroversenreferate, dann zeigt sich, dass die aggregativen, aber dennoch gut bewerteten Texte

- aufgrund ihrer Anordnung sehr klar strukturiert wirken,
- dadurch auch von einer gewissen Sicherheit in der Darstellung zeugen und
- die einzelnen Positionen der Kontroverse sehr ausführlich darstellen.

Die schlechter bewerteten, synthetischen Texte zeigen sowohl bei der Auswahl von Inhalten als auch bei der Strukturbildung zwar eine größere Eigenständigkeit, die aber in den betreffenden Fällen eher als Wagnis zu beschreiben ist. Denn diesen Schreibenden unterlaufen bei der Zusammenführung der Texte und bei der Herstellung von Textbezügen z. T. inhaltliche und/oder argumentative Fehler. Die aggregativen Texte gehen aufgrund ihrer vornehmlich replikativen Struktur nicht die Gefahr ein, solche Schwächen zu produzieren. In einer Untersuchung zu einer anderen Kontroversenaufgabe, in der die Bezugstexte nicht direkt zusammenhingen oder aufeinander verwiesen und bei der für die Schreibenden daher stärker die Anforderung bestand, potenzielle Darstellungsaspekte selbstständig herauszuarbeiten, konnten deutlichere Zusammenhänge zwischen dem Strukturierungstyp auf der Makroebene und der Textqualität festgestellt werden (vgl. Schüler 2016).

Die unterschiedlich ausfallenden Ergebnisse zwischen Makrostruktur und Textqualität innerhalb verschiedener Kontroversenaufgaben zum eristischen Schreiben führen zu Fragen der Aufgabengestaltung, die im abschließenden Abschnitt aufgegriffen werden sollen.

5 Konstruktion von Aufgaben für die Darstellung wissenschaftlicher Kontroversen

Die Ergebnisse der Analysen der Textordnungen lassen darauf schließen, dass sich die Strukturierungsanforderungen für die Schreibenden beim Darstellen von Kontroversen wesentlich aus der Konstitution des im Rahmen der Aufgabe zur Verfügung gestellten Materialverbundes ergeben. In dieser Hinsicht können mit Blick auf den

Explizitheitsgrad der zwischen den Aufgabentexten realisierten Bezüge zwei Typen von Kontroversenaufgaben unterschieden werden (vgl. dazu z.B. Feilke/Lehnen 2011; Britt u. a. 1999; Schüler 2016).

1. Die Bearbeitung von *primären Kontroversen*, d.h. von Debatten, die durch Texte repräsentiert werden, deren Autor/-innen relativ direkt aufeinander Bezug nehmen, indem sie einander z.B. zitieren und ihrerseits textübergreifende Zusammenhänge explizit und transparent machen.
2. Die Bearbeitung von *sekundären Kontroversen*, d.h. von Debatten, bei denen die Autor/-innen nicht in einem tatsächlichen Austausch stehen oder gestanden haben, sich aber zum selben Thema äußern. Hier entsteht die Kontroverse erst durch die Verknüpfungsleistung der Lesenden im diskursiven Raum.

Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, dass die Darstellung sekundärer Kontroversen für die Schreibenden mit einem höheren Verarbeitungsaufwand verbunden ist, weil zwischen den Texten noch keine Bezüge bestehen und die Schreibenden diese selbst herstellen müssen (vgl. Schüler 2016; Stadler u. a. 2014). Für die Aufgabengestaltung ist jedoch zu beachten, dass auch mit der Bearbeitung primärer Kontroversen spezifische Darstellungsanforderungen einhergehen: Sie geben (z.B. im Falle einer chronologischen Strukturierung) bestimmte Ordnungsmuster vor, von denen sich die Schreibenden offensichtlich nur unter bestimmten Bedingungen lösen. Besteht das Ziel einer Aufgabe für das wissenschaftliche Schreiben darin, die Kompetenz der Schreibenden zum Synthetisieren und Restrukturieren zu fordern und zu fördern, stellt sich die Frage, wie im Rahmen des Schreibsettings für die Studierenden die Motivation (oder stärker: die Notwendigkeit) zur Entwicklung einer eigenen, von der Chronologie der Bezugstexte unabhängigen Struktur geschaffen werden kann. In der Zielperspektive wissenschaftlicher Textproduktion besteht eine solche Integrationsmotivation durch das Vorliegen einer individuellen Forschungsfrage. Es wurde oben bereits erläutert, dass dem Kontroversenreferat als Lernform in dieser Hinsicht Grenzen gesetzt sind. Abschließend sollen aber zwei Bearbeitungsvarianten für die Kiezdeutschaufgabe vorgestellt werden, die exemplarisch zeigen, wie die Studierenden einerseits durch Vorgaben in der Aufgabenstellung, andererseits durch eine Unterstützung im Planungsprozess zu einer Ablösung von der objektbasiert-chronologischen Darstellung angeregt werden können.

5.1 Vorgabe einer Schreibperspektive über die Aufgabenstellung

Die Konstitution der Kontroverse, in der die Dialektthese von Wiese durch die anschließenden Reaktionen zweier Fachkollegen kritisiert wird, kann als Grund dafür gesehen werden, dass sich ein überwiegender Anteil der Studierenden ebenfalls dazu veranlasst sieht, eine kritische Haltung gegenüber dem Kategorisierungsvorschlag von Wiese einzunehmen. Besonders dem Beitrag von Auer, der in den aggregativen Kontroversenreferaten als abschließende Position vorgestellt wird, kommt dabei

durch die Textchronologie gewissermaßen der Status eines ›letzten Wortes‹ zu. Nur sehr vereinzelt thematisieren die Schreiber/-innen, dass der Vorschlag von Wiese, Kiezdeutsch als Dialekt zu betrachten, auch als Versuch verstanden werden kann, die jugendliche Sprechweise (gerade mit Blick auf die medienöffentliche Debatte) aufzuwerten und von einem Diskurs über Sprachverfall und eine ›Bedrohung‹ des Standarddeutschen abzugrenzen. Vor diesem Hintergrund kann es produktiv sein, den Schreibenden beim Verfassen ihres Kontroversenreferates eine Perspektive oder Rolle vorzugeben, durch die sie explizit beauftragt werden, den Einordnungsvorschlag von Wiese zu unterstützen. Die Schwierigkeit, ohne eine zugrunde liegende Forschungsfrage eine eigene Position zu entwickeln, wird durch eine entsprechende Vorgabe abgemildert, und es wird gleichzeitig eine Verarbeitungsmotivation geschaffen, die eine schreibzielorientierte Umstrukturierung der Ausgangsinformationen anregen kann.

5.2 Gemeinsame Erarbeitung und/oder Vorgabe textübergreifender Gliederungskategorien

Ein weiterer Ansatzpunkt zur Unterstützung einer synthetisierenden Verarbeitung kann darin bestehen, den Schreibenden bereits in der Phase der Textkonzeption textübergreifende Gliederungskategorien vorzugeben und/oder solche mit den Lernenden gemeinsam zu erarbeiten. Die oben beschriebene Lernumgebung SKOLA bietet hierfür geeignete Funktionen an – die Überlegungen lassen sich aber ohne Weiteres auch auf ein Pen-Paper-Szenario übertragen: Das Schreibkontroversenlabor eröffnet zum einen die Möglichkeit, die Planungsprozesse der Schreibenden bei der Entwicklung von Textstrukturen zu beobachten und nachzuvollziehen. Abbildung 7 zeigt Beispiele für synthetisierende Leitideen, die von Teilnehmer/-innen des Projekts im Arbeitsbereich *Ordnen* der Lernumgebung erarbeitet wurden.

Die Abbildung zeigt zwei Screenshot-Aufnahmen von Textübergreifenden Gliederungskategorien in der Lernumgebung SKOLA. Links ist ein Screenshot mit dem Titel "Wie entstand Kiezdeutsch?" zu sehen, rechts ein Screenshot mit dem Titel "Negative Bewertung des Kiezdeutschen".

Das linke Screenshot zeigt folgende Gliederungskategorien:

- W 5 | Wiese | Wichtig!**: (...)Kiezdeutsch wird in multiethnischen Wohngebieten gesprochen, und in Deutschland sind diese oft sozial besonders benachteiligt.(...)
- B 5 | Trabant | Beispiel**: (...)Es ist eine Zweitsprache, die in einer typischen Pidgin-Situation entstanden ist (Sprecher mit unvollständiger Beherrschung der dominanten Sprache ihrer Umgebung treffen aufeinander), mit strukturellen Merkmalen.(...)
- W 10 | Wiese | Wichtig!**
- Z 5 | Auer | Zitat**: (...)Die Beschreibung [kommt] den sozialen Praktiken in den Immigrantenumfeldern der deutschen Großstadtvierteln recht nahe.(...)
- W 4 | Wiese | Wichtig!**
- W 6 | Wiese | Wichtig!**
- Z 17 | Auer | Zitat**

Das rechte Screenshot zeigt folgende Gliederungskategorien:

- W 1 | Wiese | Wichtig!**: (...)Kiezdeutsch gilt oft als falsches, reduziertes Deutsch ohne Grammatik.(...)
- K 3 | Wiese | Kernthese**
- W 2 | Wiese | Wichtig!**: (...)Dementsprechend wird Kiezdeutsch als Sprechweise sozial Schwächerer wahrgenommen – und damit schnell als "schlechtes Deutsch" abgewertet.(...)
- W 3 | Wiese | Wichtig!**
- W 1 | Trabant | Wichtig!**: (...)Die philologisch Gesinnten wehren sich gegen die Zumutung einer wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Aufwertung dieser „niedrigen“ Varietät des Deutschen.(...)
- W 8 | Auer | Wichtig!**: (...)Sie sind mit einer Selbst- und Fremdkategorisierung als Außenseiter der Gesellschaft – „Auständer“ im Sinne der Sprecher selbst – verbunden.(...)

Abb. 7: Textübergreifende Gliederungskategorien von GISO13MA-09 (links) und GIWI13LA4-040 (rechts)

In diesem Arbeitsbereich können die Schreibenden die Anmerkungen, die sie zu den Bezugstexten angelegt haben, restrukturieren und unter Zwischenüberschriften bündeln. Die beiden Studierenden mit den Identifikationsnummern GISO13MA-09 (Abb. 7, links) und GIWI13LA4-040 (Abb. 7, rechts) haben thematische Aspekte ausgewählt, unter denen sie jeweils Aussagen aus allen drei Bezugstexten zusammenstellen.

Solche Schreibplanausschnitte können aus der Lernumgebung extrahiert und in reflexiven Seminarphasen diskutiert, weiterentwickelt und ergänzt werden. Zum anderen können solche datengeleitet gewonnenen Gliederungskategorien auch bei der Gestaltung neuer Aufgaben in die Lernumgebung zurückgeführt werden. Abbildung 8 zeigt einen Screenshot aus dem Arbeitsbereich *Ordnen*, in dem die textübergreifenden Titel der Schreiber/-innen GISO13MA-09 (Abb. 7, links: Entstehung des Kiezdeutschen) und GIWI13LA4-040 (Abb. 7, rechts: Negative Bewertung des Kiezdeutschen) sowie die leitende Strukturierungsidee aus dem oben vorgestellten Text von GISO13MA-11 (Abb. 2: Mediendiskurs versus linguistische Fachdebatte) für andere Schreiber/-innen als Anregungen für die Textsynthese beim Ordnen in eine neue Aufgabe über die Kiezdeutschdebatte integriert wurden: Auf der linken Seite werden die im Arbeitsbereich *Lesen* angelegten Textanmerkungen angezeigt. Auf der rechten Seite befindet sich eine Spalte, in der die Studierenden diese Anmerkungen zu einem individuellen Schreibplan anordnen können. In dieser Spalte, die normalerweise leer ist, werden in der Aufgabenvariante die synthetisierenden Gliederungskategorien vorgeschlagen.

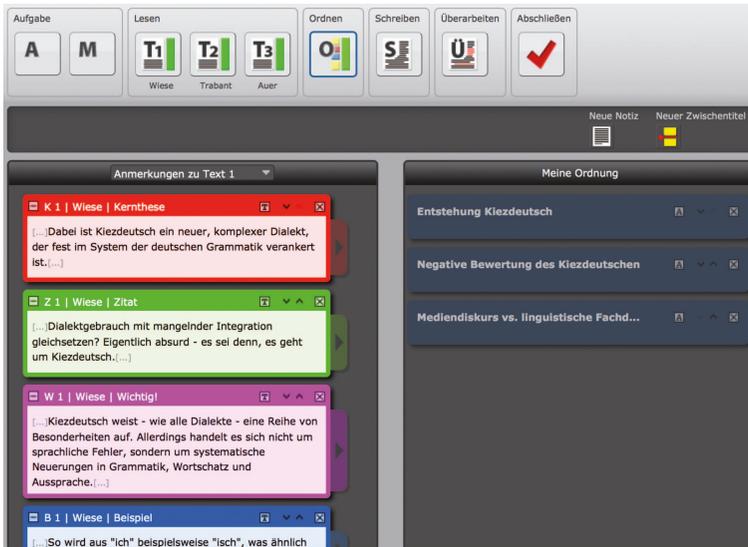


Abb. 8: Vorgabe textübergreifender Gliederungskategorien im Arbeitsbereich Ordnen von SKOLA

Die Ergebnisse zum Textaufbau der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass es keinen ›Königsweg‹ für die eristische Strukturierung eines Kontroversenreferates gibt. Vielmehr ist deutlich geworden, dass mögliche Darstellungsoptionen nicht unab-

hängig von der zu referierenden Kontroverse zu denken sind: Mit unterschiedlichen Darstellungsgegenständen gehen auch unterschiedliche Strukturierungsanforderungen einher. Diesem Befund müsste durch einen stärker kontrollierten Vergleich weiterer Kontroversenaufgaben in anschließenden Untersuchungen systematischer nachgegangen werden. Auch wenn eine synthetisierende Verarbeitung eine wichtige Teilkomponente des *schreibenden Streitens* ist, scheint es für Vermittlungskontexte insbesondere relevant, die Lernenden des wissenschaftlichen Schreibens für unterschiedliche Strukturierungsvarianten in unterschiedlichen Kontexten zu sensibilisieren, um so ihr Repertoire an Darstellungsweisen zu erweitern.

6 Literatur

- Auer, Peter (2013): Ethnische Marker im Deutschen zwischen Varietät und Stil. In: Deppermann, Arnulf (Hg.): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin/New York: de Gruyter, 9–40.
- Bråten, Ivar/Britt, M. Anne/Strømsø, Helge I./Rouet, Jean-François (2011): The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Towards an integrated model. In: *Educational Psychologist* 46, 48–70.
- Britt, M. Anne/Rouet, Jean-François (2012): Learning with Multiple Documents. Component Skills and Their Acquisition. In: Kirby, John R./Lawson, Michael J. (Hg.): *Enhancing the quality of learning: dispositions, instruction, and learning processes*. Cambridge (MA): Cambridge UP, 276–314.
- Britt, M. Anne/Perfetti, Charles. A./Sandak, Rebecca/Rouet, Jean-François (1999): Content Integration and Source Separation in Learning from Multiple Texts. In: Goldman, Susan R./Graesser, Arthur C./Van den Broek, Paul (Hg.): *Narrative Comprehension, Causality, and Coherence* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 209–233.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Wierlacher, Alois (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Augst, Gerhard (Hg.): *Theorie des Schreibens*. Der Deutschunterricht 3, 65–81.
- Feilke, Helmuth (2008): Schriftlich argumentieren – Kompetenzen und Entwicklungsbedingungen. In: Burwitz-Melzer, Eva/Hallet, Wolfgang/Legutke, Michael/Meißner, Franz-Joseph/Mukherjee, Joybrato (Hg.): *Sprachen lernen – Menschen bilden*. Baltmannsweiler: Schneider, 153–164.
- Feilke, Helmuth (2010): »Aller guten Dinge sind drei« – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Kaltwasser, Dennis/Gloning, Thomas (Hg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen, abrufbar unter www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf (Stand: 15.06.2019).
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hg.): *Schreib- und Textroutinen*. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main: Lang, 1–31.
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hg.): *Textproduktion*. Ein interdisziplinärer Überblick. Tübingen: Niemeyer, 297–327.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (2011): Wie baut man eine Lernumgebung für wissenschaftliches Schreiben? Das Beispiel SKOLA. In: Würffel, Nicola/Schmenk, Barbara (Hg.): *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück*. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag, Tübingen: Narr, 269–282.

- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Steinseifer, Martin (2011): Eristische Literalität. Entwicklung und Ausbau wissenschaftlicher Textkompetenz im Deutschen. Unveröffentlichter Projektantrag an die Volkswagen-Stiftung.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Schüler, Lisa/Steinseifer, Martin (2016): Didaktik eristischer Literalität. Zu Kontroversen schreiben und darüber sprechen. In: Bräuer, Christoph/Brinkschulte, Melanie (Hg.): Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 88. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 145–173.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication* 29 (3), 369–388.
- Hayes, John R./Gradwohl Nash, Jane (1996): On the Nature of Planning. In: Levy, C. Michael/Ransdell, Sarah (Hg.): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 29–56.
- Hayes, Andrew F./Krippendorff, Klaus (2007): Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data. In: *Communication Methods and Measures* 1 (1), 77–89.
- Jucks, Regina/Paus, Elisabeth (2013): Different words for the same concept: Learning collaboratively from multiple documents. In: Goldman, Susan R./Scardamalia, Marlene (Hg.): *Multiple Document Comprehension. Special Issue. Cognition and Instruction* 31 (2), 227–254.
- Lehnen, Katrin/Schüler, Lisa/Steinseifer, Martin (2013): Visualisierung als Ressource in Lern- und Forschungsprozessen. Wie man Formen des Sichtbarmachens für die Modellierung und Analyse wissenschaftlichen Schreibens nutzen kann. In: Barsch, Achim/Gätje, Olaf (Hg.): *Zur Materialität und Medialität von Schrift und Text*. München: kopaed, 50–75.
- Maier, Johanna/Richter, Tobias (2014): Verstehen multipler Texte zu kontroversen wissenschaftlichen Themen: Die Rolle der epistemischen Validierung. In: *Unterrichtswissenschaft* 42 (1), 24–38.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Ortner, Hanspeter (2003): Synkretismus statt Gestaltung – ein Problem beim wissenschaftlichen Schreiben. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: de Gruyter, 186–210.
- Ortner, Hanspeter (2006): Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird. In: Kissling, Walter/Perko, Gudrun (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 77–101.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, Thorsten (2010): Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 97–116.
- Schüler, Lisa (2016): *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte als Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe. Untersuchungen zu Textkonzeption und Textkomposition bei der Darstellung fachlicher Kontroversen* (Diss. Justus-Liebig Universität Gießen). Veröffentlicht als: *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider 2017.
- Segev-Miller, Rachel (2007): Cognitive Processes in Discourse Synthesis: The Case of Intertextual Processing Strategies. In: Torrance, Mark/Waes, Luuk van/Galbraith, David W. (Hg.): *Writing and Cognition: Research and Applications*, Amsterdam: Elsevier, 231–250.
- Stadtler, Marc/Scharrer, Lisa/Skodzik, Timo/Bromme, Rainer (2014): Comprehending Multiple Documents on Scientific Controversies: Effects of Reading Goals and Signaling Rhetorical Relationships. In: *Discourse Processes* 51 (1/2), 93–116.
- Solé, Isabel/Miras, Mariana/Castells, Núria/Espino, Sandra/Minguella, Marta (2013): Integrating Information: An Analysis of the Processes Involved and the Products Generated in a Written Synthesis Task. In: *Written Communication* 30 (1), 69–90.

- Spivey Nancy Nelson (1991): The Shaping of Meaning Options in Writing the Comparison. In: Research in the Teaching of English 25 (4), 390-418.
- Spivey, Nancy Nelson (1997): The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning. San Diego (CA): Academic Press.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2008): Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren. In: Bons, Iris/Kaltwasser, Dennis/Gloning, Thomas (Hg.): Fest-Platte für Gerd Fritz. Gießen, abrufbar unter www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf (Stand: 15.06.2019).
- Steinseifer, Martin (2010): Textroutinen im wissenschaftlichen Schreiben Studierender. Eine computerbasierte Lernumgebung als Forschungs- und Lerninstrument. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hg.): Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf. Frankfurt am Main: Lang, 91-114.
- Steinseifer, Martin (2012): Schreiben im Kontroversen-Labor. Konzeption und Realisierung einer computer-basierten Lernumgebung für das wissenschaftliche Schreiben. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Frankfurt am Main: Lang, 61-82.
- Steinseifer, Martin (2014): Vom Referieren zum Argumentieren - Didaktische Modellierung von Textprozeduren der Redewiedergabe und Reformulierung. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach, 199-221.
- Trabant, Jürgen (2012): Irrtümer der romantischen Linguistik. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9. Juni 2012.
- Weinrich, Harald (1995): Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: de Gruyter, 155-172.
- Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch rockt, ischwör! In: Spiegel-Online vom 29. März, abrufbar unter www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/professorin-heike-wiese-verteidigt-den-jugendslangkiezdeutsch-a-824386.html (Stand: 15.06.2019).
- Wilczek, Reinhard (2000): Vergleichende Textaufgaben und ihre Bewertung. Beispiele aus einer Unterrichtssequenz zu Jens Sparshuhs Zimmerspringbrunnen. In: Müller-Michaels, Harro (Hg.): Schülerleistungen und Noten. Sonderheft der Zeitschrift Deutschunterricht 53, 50-59.

7 Anhang

Text 1: Synthetisches Kontroversenreferat von GISO13MA-11

Überschrift	<i>Die aktuelle Diskussion um Kiezdeutsch: Ein Klassifizierungsversuch dieser hoch umstrittenen Sprechweise</i>
Einleitung	In den letzten Jahren hat sich die Debatte um das Kiezdeutsch verschärft. Unter diesem Begriff versteht man sprachliche Besonderheiten im Bereich Grammatik, Wortschatz und Aussprache, die die Art und Weise charakterisieren, in der sich v. a. Jugendliche mit Migrationshintergrund ausdrücken (vgl. Wiese 2012, 4; vgl. ebd., 6). Die kontroverse Diskussion ist nicht nur im öffentlichen Diskurs zu finden, sondern ist auch Teil der wissenschaftlichen Sprachforschung. Im Moment finden zwei parallele Diskussionen statt, die auch Schnittstellen aufweisen: Einerseits wird debattiert, ob Kiezdeutsch eine Bedrohung für Hochdeutsch und seine Korrektheit ist. Andererseits beschäftigen sich namhafte Linguisten mit der Kategorisierung dieser Sprechweise, u. a. durch die Erhebung empirischer Daten.
Zwischenüberschrift	<i>Gefahr oder Anreicherung für die deutsche Standardsprache? - Was vom Kiezdeutsch gehalten wird</i>
Polytextuell- synthetisches Inhaltsreferat Fokus: Thematisierung des Kiezdeutschen als Gefahr für das Standarddeutsche	Kiezdeutsch wird sehr häufig von Puristen der deutschen Sprache abgewertet, ohne nachzudenken, weil es hauptsächlich, wie oben bereits erwähnt, von »Außenseiter[n] der Gesellschaft« (Auer 2013, 8) gesprochen wird. Aus demselben Grund wird es als Signal des Sprachverfalls abgestempelt. Nach einer genaueren Analyse rehabilitiert die Potsdamer Germanistin Heike Wiese diese sprachliche Variante, die in der Regel mit Unbildung und niedriger Sozialschicht assoziiert wird (vgl. Wiese 2012, 6). Kiezdeutsch sei keine Gefahr für die Standardsprache, sondern »ein deutscher Dialekt, der das Deutsche bereichert, indem es dem Spektrum der deutschen Varietäten ein neues, vitales Element hinzufügt« (ebd. 2012, 15).
Zwischenüberschrift	<i>Neuentstandene Mundart oder jugendliches Register? - Die Komplexität der Zuordnung</i>
Polytextuell- synthetisches Inhaltsreferat Fokus: Kategorisierung als Dialekt aufgrund systematischer Abweichungen (Wiese, Trabant)	Mit der Annahme, dass Kiezdeutsch aufgrund seiner Systematik ein Dialekt sei, beantwortet die Sprachforscherin auch die zweite problematische Frage, die im Mittelpunkt der Debatte steht, und zwar die Frage nach der Klassifizierung. Sie argumentiert, dass die sprachlichen Merkmale vom Kiezdeutsch keine zufällige Abweichung von der Norm sind, sondern systematische Veränderungen, die als Teil des Sprachwandels bezeichnet werden können (vgl. ebd. 2012, 3; vgl. ebd. 2012, 4). Diese Stellungnahme ist jedoch im Kreis der Linguisten nicht unumstritten. Jürgen Trabant, Professor an der Jacob University Bremen, vertritt eine andere Position: Er geht davon aus, dass die Systematik allein kein entscheidendes Kriterium für die Zuordnung einer Varietät zu den Dialekten sein kann, weil bei Dialekten auch die diatopische Dimension eine zentrale Rolle spielt. Kiezdeutsch

überschreite im Vergleich zu traditionellen Mundarten die regionalen Grenzen und sei im gesamten deutschsprachigen Gebiet unter Migrantenkindern üblich (vgl. Trabant 2012, 1).

Polytextuell-synthetisches Inhaltsreferat
Fokus: Situationsabhängiges Sprechen, Einordnung als Register, Registervielfalt bei Jugendlichen
(Wiese, Trabant)

Er behauptet, dass Kiezdeutsch erst als Pidgin, d. h. als Mischung zweier Sprachen, in diesem Fall Deutsch und der jeweiligen Muttersprache der Einwanderer, entstanden ist. Mittlerweile habe sein Status sich geändert: Nicht nur Ausländer, sondern auch deutsche Jugendliche reden in dieser oft als ungepflegt kritisierten Art und Weise. Diese Varietät sei konsequenterweise eher situations- als sozialschichtenabhängig geworden (vgl. ebd. 2012, 3). Aus diesem Grund solle man nicht vom Dialekt, sondern vom Register sprechen, d. h. »eine Varietät für eine bestimmte Situation, die durch den mündlichen Modus der Rede, informelle Sprecherbeziehungen und alltägliche Felder der Rede (etwa Freundschaft, Freizeit, Schule) charakterisiert ist« (ebd. 2012, 3).

Obwohl Wiese das Kiezdeutsche den Dialekten zuordnet, stimmt an dieser Stelle ihre Argumentierung mit der von Trabant überein: Die jungen Sprecher des Kiezdeutschen verfügen über mehrere Register, die sie je nach Situation auswählen und anwenden. Dafür spricht die Tatsache, dass auch die Jugendlichen, die gut in der Schule sind und sich beim Schreiben angemessen ausdrücken können, mit den Mitschülern Kiezdeutsch sprechen. *Kiezdeutsch Sprechen* sei nicht unbedingt ein Synonym für *kein Standarddeutsch Sprechen* (vgl. Wiese 2012, 11). Außerdem habe Kiezdeutsch das Verdienst, »ein Beispiel für eine besonders gelungene sprachliche Integration« (ebd., 13) zu sein, dessen Verwendung »die Zugehörigkeit zur Jugendkultur« demonstriere (ebd., 13). Diese Faktoren tragen zur positiven Bewertung von Seiten der bekannten Kiezdeutsch-Verteidigerin bei.

Die Beobachtung, dass Kiezdeutsch nur ein Teil des sprachlichen Repertoires der Jugendlichen sei, hebt Aspekte hervor, die sowohl für die Frage nach den Konsequenzen der Verwendung dieser Ausdrucksweise als auch für die Frage nach seinem Status relevant sind. Einerseits wird dadurch klar, dass Kiezdeutsch nicht mit fehlender Sprachkompetenz gleichgesetzt werden kann, weil es auch von guten Schülern verwendet wird. Andererseits wird Trabants These bestätigt, dass Kiezdeutsch eher ein Register ist, zu dem die Jugendlichen je nach Situation switchen (vgl. Trabant 2012, 3).

polytextuell-synthetisches Inhaltsreferat
Fokus: Einordnung als Stil, Systematikargument nicht ausreichend für Einordnung als Varietät oder Dialekt
(Wiese, Trabant)

In Anlehnung an Trabants Definition von Kiezdeutsch spricht der Freiburger Germanist Peter Auer von Stil und setzt den Schwerpunkt auf die Geschwindigkeit der Veränderungen: »[Stile] können schnell rekonfiguriert werden, und diese Rekonfigurationen werden von den Teilnehmern genutzt, um sich selbst in einem sozialen Raum zu verorten, in dem sie ihre eigene soziale Identität in Opposition zu relevanten anderen Milieus konstruieren« (Auer 2013, 2). Im Anschluss kritisiert er Wieses Behauptung, dass Kiezdeutsch einen Varietätenstatus habe. Systematik an sich reiche nicht aus, um Kiezdeutsch und Dialekte gleichzusetzen, da auch »Variation innerhalb einer Varietät systematisch organisiert ist« (ebd., 3). Relevanter seien die Frequenz, mit der die Abweichungen vorkommen, ihre Kookurrenz und welche sprachlichen Ebenen davon betroffen seien: Neben Wortschatz und Phonetik sollen

auch Morphologie und Syntax von der Norm abweichen (vgl. ebd., 3). Der Linguist vertritt die Meinung, dass diese Sprechweise der Jugendlichen nicht nur durch systematische Abweichungen gekennzeichnet ist, sondern dass einige Variationen von einer unzureichenden Sprachkenntnisse bedingt sind (vgl. ebd., 5). Er argumentiert weiter, dass, um als Varietät bezeichnet werden zu können, das Kiezdeutsche stabil werden sollte. Inzwischen solle die Rede vom Stil sein. Das Stattfinden dieser Stabilisierung hält er jedoch für sehr unwahrscheinlich (vgl. ebd. 7).

Textschluss

Abschließend lässt sich sagen, dass für eine korrekte Einordnung vom Kiezdeutschen eine sorgfältige Analyse zahlreicher Faktoren nötig ist. Interessant ist die Evolution der Sprechweise vom Pidgin, das nur von Migrantenkindern gesprochen wurde, zum Register, das deutsche und ausländische Jugendliche verbindet. Dies bedeutet erstens, dass die Verwendung dieses Stils die Beherrschung des Standarddeutschen nicht automatisch ausschließt. Zweitens signalisiert diese Entwicklung eine Vergrößerung des Phänomens und ermöglicht seine Abgrenzung von den Ethnolekten.

Wichtige Aspekte, die sich aus dieser vielschichtigen Debatte ableiten lassen, sind die Unkorrektheit der Bezeichnung von Kiezdeutsch als Bedrohung der Standardvarietät und seiner Gleichstellung mit fehlender Sprachkompetenz. Außerdem scheint ihre Kategorisierung als Register oder Stil angemessener zu sein als eine Zuordnung zu den deutschen Dialekten. Dafür sprechen seine Verbreitung im ganzen Bundesgebiet und seine kontinuierliche Evolution, die eine Kennzeichnung als selbstständige Varietät verhindert.

Text 2: Aggregatives Kontroversenreferat von GISO13MA-15

Überschrift

Wie ist »Kiezdeutsch« aus linguistischer Sicht einzuordnen?

Einleitung

In den heutigen Zeiten wird in der Linguistik viel über die sprachlichen Kompetenzen von den Jugendlichen, die aus den Migrantenfamilien stammen, aber auch über die Einordnung der Sprache gesprochen, wenn es um den Begriff »Deutsch des Migranten« geht. Viele Linguisten haben sich mit diesem Aspekt beschäftigt. Sie haben die Ursachen und Wirkungen von »Kiezdeutsch« erforscht: Welchen Einfluss hat »Kiezdeutsch« auf die deutsche Sprache genommen und wie weit hat es sich zur Entwicklung der Deutschen Sprache beigetragen. Die drei Forschungsarbeiten, die von Heike Weise, Jürgen Trabant und Peter Auer geschrieben wurden, bilden einen Anhaltspunkt zu dieser Diskussion. Die Frage, die in dieser Arbeit erläutert werden muss, lautet: wie wurde »Kiezdeutsch« aus linguistischer Sicht eingeordnet?

Monotextuell-aggregatives
Inhaltsreferat
Fokus: Text von Wiese

Kiezdeutsch und andere »neue« Arten von Sprachen sind Sammlungen von spezifischen Stilen, die durch die Jugendlichen geformt sind, um sich leichter und schneller miteinander zu kommunizieren. Diese Variante weist auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Jugendkultur, die ein gutes Beispiel für das Integrationsprozess ist. (vgl. Wiese, 2012, 13). Andererseits«

Kietzdeutsch gilt oft als falsches, reduziertes Deutsch ohne Grammatik. Dabei ist Kietzdeutsch ein neuer, komplexer Dialekt, der fest im System der deutschen Grammatik verankert ist«. (Wiese, 2012,2) Kietzdeutsch und andere neue Sprachen haben abwechslungsreichen Besonderheiten. (Vgl. Wiese,2012,3) Diese besonderen Merkmale sind im Wort sehr ähnlich zur deutschen Sprache aber sie unterscheiden sich in der Schrift. Die Wörter oder Sätze sind ohne Grammatik, vor allem das sind die verkürzten Formen des Satzes, die in den anderen Bereichen als Alltagsgespräche zwischen Jugendlichen, durch vielen Linguisten als unkorrekte, fehlerhafte Formen betrachtet sind. Die Jugendsprache wurde immer durch die Erwachsenen nicht korrekt verstanden. Die Erwachsenen bewerten immer auf welche Art und Weise die Jugendliche sprechen, welche Ausdrücke sie benutzen und welche Wörter sie noch dazu nehmen. (vgl. Wiese, 2012, 7)

Es erweist sich auch ein weiteres Problem,wenn es um die Dialektenkritik geht. Die Leute brauchen nicht immer, während des alltäglichen Gesprächen, das Fachwortschatz zu benutzen oder mit den Bekannten auf dem gleichen Niveau,wie z. B. wenn sie im Amt oder während einer Präsentation ein Vortrag halten sollen. Dieses Beispiel steht außer Frage und ist für alle keine Erklärung bedürftig. Die Art und Weise wie man die Sprache benutzt, und wann man nicht Kietzdeutsch, Umgangssprache, Dialekt benutzen soll, ist für diese verständlich, die keinen Mangel in Sprachkompetenzen haben. (vgl.Wiese, 2012, 11)Die Schriftlichekompetenzen in der Schule und das Problem mit dem schriftlichen Ausdruck der Schülern ist kein neues Problem. Kietzdeutsch ist kein Grund dafür, dass einige von den Schülern ausgezeichnete Aufsätze schreiben können, indem andere die Schreibfähigkeit noch nicht beherrscht haben. Einige Personen haben sich gut in dieser Sache ausgekennt und andere müssen sich einfach mehr Mühe geben um ein guter Aufsatz zu schreiben. (vgl. Wiese, 2012, 12)

In Betracht muss noch ein folgendes Beispiel gezogen werden. Verschiedene Sprachen entwickeln sich vom Tag zu Tag, bei manchen wurde die Rechtschreibung verändert, bei anderen wurden neue, bessere Wendungen aus den anderen Sprachen eingeführt. Solche Prozesse weisen darauf hin, dass jede Sprache eine Entwicklung durchläuft. Einerseits hat es viele Vorteile, andererseits auch Nachteile, im Besonderen wenn man über die Sprachen spricht, die schon durch anderen Sprachen so abgedrängt wurden, dass bei denen ein Gefahr entsteht, in Vergessenheit zu geraten. (vgl. Wiese 2012, 15)

Monotextuell-aggregatives Inhaltsreferat
Fokus: Text von Trabant

Viele von Sprachforschern beschäftigen sich mit dem Gesichtspunkt, ob »Kietzdeutsch« für die Hochsprache bedrohlich sein kann. Viele Dialektliebhaber sind auch gegen Kietzdeutsch, wenn es um das Problem geht, ob es zum Dialekt zugehören soll oder nicht. Sie denken, dass Kietzdeutsch kein Dialekt ist, Kietzdeutsch ist eine Varietät, wie auch Dialekt aber zum Varietät kann man auch Standardsprache oder Gruppensprache, Fachsprache zählen. Die Art und Weise wie diese Varietäten verwendet werden sollen nennt man Still. (vgl. Trabant, 2012, 1) Trabant geht davon aus, dass Kietzdeutsch keine Muttersprache ist, es wurde häufig als die Zweitsprache verwendet (z.B. durch die türkischen, arabischen, kurdischen, alamanischen Jugendlichen,die in der deutschsprachigen Umgebung es benutzen, um sich mit den anderen zu kommunizieren. Diese Kommunikation ist kein Äquivalent der

Deutschenkommunikation, wegen der sprachlichen Differenzen zwischen beiden Sprachen. Kietzdeutsch ist nur eine »soziale Varietät des Deutschen.« (Trabant 2012, 1) Kietzdeutsch unterscheidet sich auch von anderen Soziolekten dadurch, dass Kietzdeutsch nicht Erstsprache ist und alle Soziolekte als Erstsprache gesprochen werden. Kietzdeutsch gilt für alle Benutzer als Zweitsprache. (vgl. Trabant 2012, 1) Sie benutzen Kietzdeutsch nur in den bestimmten Situationen, um sich gut mit anderen zu kommunizieren und um verständlich zu sein. In der Freizeit, im Freundeskreis oder in der Schule, ist es für sie leichter in Kontakt zu bleiben. (vgl. Trabant 2012, 3)

Monotextuell-aggregatives Inhaltsreferat
Fokus: Text von Auer

Nach Auer ist Kietzdeutsch, keine Sammlung von den Fehlern, die während der Kommunikation zwischen den ausländischen Sprechern auftreten, sondern es handelt sich um die Unterschiede zwischen Standarddeutsch und ausländischen Deutsch. Kietzdeutsch ist eine Varietät, die von Standarddeutsch abweicht und auch Merkmale des sprachlichen Varietäten erfüllt z.B.: Kietzdeutsch wird unter Jugendlichen sehr häufig gesprochen und diese Sprache hat viele Eigenschaften der Deutschensprache, die nur umgeformt ist. (vgl. Auer 2013, 3)
Zusammenfassend muss noch betont werden, dass die deutsche Sprache nicht durch Kietzdeutsch bedroht ist, es gibt auch andere Faktoren, die den Einfluss darauf haben, z.B. es kommt immer häufiger, dass viele Schüler oder Studenten die Nomen mit den Artikeln vergessen zu schreiben, »Subjekt-Prädikat-Objekt-Reihenfolge«. (vgl. Auer 2013,6)

Textschluss

Die sogenannte Ghetto-Sprache die sich nur in sozial schwachen Wohngebieten vor allem bei Jugendlichen und Kindern zeigt, scheint beliebter denn je, z.B. die Ghetto Jugendliche brauchen nicht so viele Redewendungen oder Hochdeutsch benutzen, sondern für sie ist es lieber mit den Händen zu kommunizieren »mit Gestik und Jargon«. Ein Jargon ist immer eine standardisierte Sprachvarietät, die in einer ganz bestimmten Umgebung oder einem Viertel auftritt. Meistens Ghetto Jugendliche können sich nicht weiterentwickeln, weil sie keinen Kontakt mit der Außenwelt haben wollen. Dieser Prozess verursacht eine negative Auswirkung, nur die Sprachwissenschaftler und Linguisten geben sich Mühe, um das Hochdeutsch in allen Bereichen zu benutzen.