
ARBEITSGRUPPE 11 | WORKSHOP 11

Raum | *Room*: S 25, Seminargebäude

**Sprachliche Kreativität in Bildungs- und Fachsprache –
Textproduktion und Diskurspraktiken**

Alexandra L. Zepter¹ & Kirsten Schindler²

¹Universität zu Köln, ²Bergische Universität Wuppertal

azepter@uni-koeln.de, kirsten.schindler@uni-koeln.de

Aufgrund ihrer Relevanz in allen schulischen und weiterführenden Bildungskontexten werden Bildungs- und Fachsprache inzwischen umfänglich theoretisch und empirisch beforscht. Gebrauchsbezogen stehen Diskurspraktiken (Morek und Heller 2019) und Textproduktion im Zentrum der Betrachtung. Aufbauend auf die Arbeiten von Feilke (u.a. 2012), die herausstellen, dass in Kontexten bildungs- und fachsprachlicher Erkenntniskommunikation gehäuft spezielle Sprachhandlungs- bzw. Texthandlungstypen auftreten, für deren Gestaltung wiederum neben einem gegenstandsbezogenen Fachwortschatz insbesondere je spezifische kommunikativ-sprachliche Handlungskomponenten und wiederkehrende Formulierungen (den jeweiligen Texttyp charakterisierende Textprozeduren) typisch sind, lassen sich bildungssprachliche Kompetenzen auch über den flexiblen und differenzierten Zugriff auf entsprechende Sprachhandlungen inklusive der passenden sprachlichen Komponenten bemessen. Didaktisch gewendet kann dies dazu führen, in der Unterstützung bildungssprachlicher Lernprozesse, z.B. beim fachlichen Schreiben, auf das Ziel einer Routinisierung von texttypadäquater Textprozeduren-Anwendung zu fokussieren.

Unterbelichtet bleibt dabei jedoch die potenzielle Relevanz von Kreativität im sprachlichen Gebrauch. Dies gilt gerade dann, wenn man den Anspruch eines flexiblen und differenzierten Zugriffs auf Sprachhandlungen und Textprozeduren zu allgemeinen Faktoren von Kreativität in Bezug setzt, wie diese bereits von Guilford (1950) herausgearbeitet wurden: neben dem Vermögen, neuartige und ungewöhnliche („novel“) Ideen hervorzubringen u.a. Flüssigkeit, Flexibilität, Spannweite für Komplexität und die Fähigkeit zur Bewertung von Ideen und Produkten. Vor diesem Hintergrund fokussiert die AG auf die Frage, ob und in welchen Formen sprachliche Kreativität auch für bildungs-sprachliche fachbezogene Schreibprozesse und Diskurspraktiken konstitutiv ist. Theoretische und empirische Beiträge können die Analyse sowohl professioneller Gebrauchskontexte als auch Lern- und Erwerbsprozesse betreffen. Von besonderem Interesse sind überdies Arbeiten, die sich mit der Schnittmenge zwischen kreativen/literarischen und fachbezogenen Schreibprozessen und Diskurspraktiken beschäftigen.

References: • Feilke, Helmuth. 2012. Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 2012. 4-13. Guilford, Joy Paul. 1950. Creativity. *American Psychologist* 5. 444-454. • Morek, Miriam & Vivian Heller. 2019. Bildungssprachliche Praktiken. In Anja Ballis & Johanna Meixner (eds.), *Sprache im Fach: Glossar*, Open Access: <https://spracheimfach.de/bildungssprachliche-praktiken/> (02.04.2022).

Zusammenhang von “Scaffolding” und Gestenproduktion bei vier-jährigen Kindern in verschiedenen Diskurspraktiken

Katharina J. Rohlfing¹ & Friederike Kern²

¹Universität Paderborn, ²Universität Bielefeld

katharina.rohlfing@uni-paderborn.de, friederike.kern@uni-bielefeld.de

Zwar bedienen schon junge Kinder schon einige Diskurspraktiken, benötigen aber dabei häufig noch die Unterstützung ihrer Bezugspersonen. Dieses „Scaffolding“ führt dazu, dass eine Diskurspraktik gemeinsam gestaltet wird. Inwiefern dieses Scaffolding bewirkt, dass Kinder mehr oder weniger gestikulieren, kann mit einem Selbstständigkeitsgrad ermittelt werden: Wenn ein Kind kaum Unterstützung benötigt, steigt sein Selbstständigkeitsgrad, welcher wiederum mit der Gestenproduktion zusammenhängen kann. Die Gestenproduktion, insbesondere von ikonischen Gesten, ist ein interessantes Maß an Kreativität, das in der Literatur als Mittel zum Ausdruck von Gedanken im Umbruch diskutiert wird.

Diesem Zusammenhang sind wir in einer Analyse eines Datenkorpus von Gestenproduktionen bei insgesamt 55 4jährigen Kindern in zwei verschiedenen Diskurspraktiken (Erklärung und Erzählung) nachgegangen. Die Bedingungen der Datenerhebung wurden pragmatisch gestaltet, sodass es für die Kinder einen Anreiz gab, die Praktik mit ihrer Bezugsperson auszuführen. Diese situativen Bedingungen haben zu einem recht natürlichen multimodalen Verhalten sowohl bei den Kindern als auch ihren Bezugspersonen geführt. Unsere Analyse konzentrierte sich auf die ikonischen Gesten und unterschiedliche ikonische Praktiken. Mit der Analyse verfolgten wir die explorative Hypothese, dass sich das Gestenverhalten der Kinder in Abhängigkeit vom Selbstständigkeitsgrad (und somit auch dem Grad der Unterstützung) verändern wird. Weiterhin interessierten uns sowohl etablierte Muster wie auch kreative ikonische Praktiken, die die Kinder in ihren Gesten verwendeten.

References: • Rohlfing, K. J. & Kern, F. (2019). Integration von Gesten und Lautsprache aus der Perspektive des Spracherwerbs. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 66(4): 402–407. • Rohlfing, K. J. (2019). Language learning from the use of gestures. In J. Horst & J. v. Koss Torkildsen (eds.), *International Handbook of Language Acquisition*. New York: Routledge: 213–233. • Rohlfing, K. J. (2021). Meilensteine des Spracherwerbs multimodal erreichen. In A.-K. Harr & B. Geist (eds.), *Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Stuttgart: Schneider Verlag: 55–70.

**Implizite Vermittlung durch Inputoptimierung:
Labor- und Interventionsstudien zur Förderung des Genuserwerbs
im Deutschen**

Eva Belke¹, Friederike von Lehmden^{1,2} & Claudia Müller-Brauers²

¹Ruhr-Universität Bochum, ²Leibniz-Universität Hannover

eva.belke@ruhr-uni-bochum.de, friederike.von.lehmden@ifs.uni-hannover.de,

claudia.mueller-brauers@ifs.uni-hannover.de

Der Erwerb der Genuszuweisung im Deutschen ist notorisch schwierig, nicht nur für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache: In einer querschnittlichen Studie mit monolingual Deutsch aufwachsenden Kindern zeigte Ulrich (2017), dass nur 27% der vierjährigen Kinder das Genus konkreter Nomen wie Möhre oder Tiger erworben hatten. Wir vermuten, dass dies u. a. den wenig konsistenten und teilweise in sich widersprüchlichen Genushinweisen an Nomen im Deutschen geschuldet ist (Bebout & Belke, 2017). Alternativ stehen Lernenden distributionelle Hinweise (syntactic context cues, Taraban, 2004) auf die Genusklassen von Nomen zur Verfügung. Sie reichen als isolierte Hinweise aufgrund der Formenüberschneidungen in den Paradigmen der deutschen Nominalflexion nicht aus, um eindeutig Genussubklassen aus ihnen ableiten zu können. Studien im Artificial Language Learning (ALL) zeigen aber, dass eine gruppierte Darbietung der relevanten Hinweise, etwa in vom Paradigmen, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Hinweise lenkt und den Erwerb der Genuszuweisung signifikant erleichtert. Ich stelle ALL- und Interventionsstudien vor, in denen wir die Effektivität dieser Form der Inputoptimierung bei vier- bis sechsjährigen Kindern untersucht haben und zeige abschließend auf, wie Formen der Inputoptimierung in der Sprachförderung systematisch Eingang finden können.

References: • Bebout, J. & E. Belke (2017). Language play facilitates language learning: Optimizing the input for gender-like category induction. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2(1): 11. • Taraban, R. (2004). Drawing learners' attention to syntactic context aids gender-like category induction. *Journal of Memory and Language*, 51, 204-216. • Ulrich, T. (2017). *Grammatikerwerb und grammatische Störungen im Kindesalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts GED 4-9 und ihre Implikationen für sprachdiagnostische und -therapeutische Methoden*. Habilitationsschrift, Universität zu Köln. <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/9011>

DEBATTIEREN INKLUSIV(E) INSZENIEREN

Ausbau der Argumentationskompetenz im Zusammenspiel von Steuerung und Kreativität

Doreen Bryant¹, Ansgar Kemman² & Alexandra L. Zepter³

¹Universität Tübingen, ²Jugend debattiert/Frankfurt, ³Universität zu Köln
doreen.bryant@uni-tuebingen.de, KemmannA@ghst.de,
azepter@uni-koeln.de

Argumentationskompetenz ermöglicht Diskursteilnahme in demokratischen Gesellschaften. Wer den eigenen Standpunkt nachvollziehbar darlegen versteht, die eigene Meinung begründen kann, wer mit Argumenten zu überzeugen vermag, sich aber auch auf der Basis abwägender Argumente auf ein Kompromiss-aushandeln einlassen kann, ist in der Lage, sich in Gestaltungsprozesse einzubringen.

Ausgehend von der These, dass Tun (Performanz) und wiederholtes Üben Argumentationskompetenz aufbauen und erweitern kann, bereiten sich jährlich ca. 200.000 Schüler:innen auf den Wettstreit „Jugend debattiert“ vor und nutzen dafür strukturierte Übungsprogramme (Hielscher, Kemmann & Wagner 2010; Wagner & Kemmann 2015). Aufgrund der Komplexität des Debattierens, das nicht nur auf inhaltlicher, sondern auch auf sprachlicher Ebene voraussetzungsreich ist – z.B. einen flexiblen Umgang mit Sprachhandlungen des Positionierens, Begründens, Perspektivierens, Konzedierens, Schließens, Vergleichens etc. erforderlich macht – bedürfen viele Schüler:innen darüber hinaus zusätzlicher Unterstützung. Der Anspruch auf Inklusion verlangt eine bedarfsorientierte Anpassung des Programms.

In unserem Beitrag zeigen wir anhand einer Beispieldebatte, wie durch die Einbindung geschlossener Inszenierungsformen und Inszenierungstechniken (u.a. Bryant 2022) mit sprachlichen und performativen Kreativitätsfenstern der Weg in die Debattestruktur geebnet werden kann. Eine gebrauchsbasierte (*usage based*) Spracherwerbtheorie zugrunde legend und kognitionstheoretisch verankert im Spektrum der Embodiment-Theorien, kommt dabei im Rahmen des Spannungsfeldes von Mustervorgaben, Strukturierungshilfen einerseits und Kreativitätsimpulsen andererseits dem Einbezug des gesamten Körpers und mit ihm dem Zusammenspiel verbaler, nonverbaler und paraverbaler Ebenen eine besondere Bedeutung zu (Zepter 2013; Bryant & Zepter 2022).

References: • Bryant, D. (2022). Inszenierungsformen und Inszenierungstechniken. In: D. Bryant & A. L. Zepter. • Bryant, D. & Zepter, A. L. (2022). *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto. • Hielscher, F., Kemmann, A. & Wagner, T. (2010). *Debattieren unterrichten*. Seelze: Kallmeyer u. a. • Wagner, T. & Kemmann, A. (2015). *Debattieren lernen. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler*. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. • Zepter, A.L. (2013). *Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Attributiver Ausbau von Nominalgruppen in erklärenden Texten zwischen Musterhaftigkeit und Kreativität

Carolin Hagemeyer

Leibniz Universität Hannover

carolin.hagemeyer@germanistik.uni-hannover.de

Attribuierte Nominalgruppen vermitteln Informationen auf verdichtete Weise und werden oft als typischer bildungssprachlicher Indikator diskutiert (u.a. Ahrenholz 2017: 14). Motiviert ist die Integration von Informationen in die Nominalgruppe insbesondere durch die Versprachlichung von epistemischem, d.h. systematisiertem und situationsentbundenem Wissen, die in den Sekundarstufen einen zunehmend großen Stellenwert einnimmt (Pohl 2017). Vor allem in erklärenden Texten sind attribuierte Nominalgruppen in hohem Maße funktional und treten eingebettet in u.a. kausalisierende Textprozeduren auf (Feilke & Rezat 2021: 8, z.B. *X führt zu Y*). Dass beim textsortenspezifischen Attributgebrauch bei vielen Schüler:innen an Gesamtschulen Förderbedarf besteht, zeigt Langlotz (2021) an Texten aus den Klassen 5 und 9 und benennt als Ansatzpunkt für eine gezielte Förderung „gute Beispieltexthe sowie die Aufmerksamkeitslenkung auf sprachliche Strukturen und eine Schaffung von Sprachbewusstheit“ (ebd.: 172). Eine empirische Evaluation von Modelltexten und aufmerksamkeitslenkenden Maßnahmen als Scaffold für den attributiven Ausbau von Nominalgruppen steht bislang jedoch aus.

Das Promotionsvorhaben untersucht in Form eines Prä-Post-Interventionsdesigns, inwiefern sprachlich heterogene Siebtklässler:innen durch verschiedene Arten der Aufmerksamkeitslenkung attribuierte Nominalgruppen und die Textprozeduren, in die diese eingebettet sind, in Modelltexten wahrnehmen und frequenter und funktionaler in eigenen erklärenden Texten verwenden. Die Frage, in welchem Verhältnis der Auf- und Ausbau von sprachlichem Musterwissen im Bereich der Nominalgruppe und die Fähigkeit zur kreativen Umsetzung dieser Muster bei konkreten Schreibaufgaben steht, ist dabei hoch relevant. Im Vortrag werden nach einer theoretischen und empirischen Verortung des Promotionsvorhabens das Design der Interventionsstudie und Daten aus einer ersten Pilotierung vorgestellt sowie Kriterien zur Operationalisierung eines funktionalen Attributgebrauchs zwischen Musterhaftigkeit und Kreativität diskutiert.

References: • Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2–31. • Feilke, H. & S. Rezat (2021). Erklärtexte lesen und schreiben. *Praxis Deutsch* 285, 4–13. • Langlotz, M. (2021). Nicht nur Nomen – Schulischer Grammatikerwerb am Beispiel der Nominalgruppe. In DASD & Akademieunion (Hrsg.), *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden*. Berlin: ESV, 147–174. • Pohl, T. (2017). Komplexität als Operationalisierungsdimension konzeptioneller Schriftlichkeit in Untersuchungen zum Unterrichtsdiskurs. In M. Hennig (Hrsg.), *Linguistische Komplexität – ein Phantom?* Tübingen: Stauffenburg, 253–280.

**Poetische Sprachraumgestaltung:
Mehrsprachiges kreatives Schreiben als Selbstausdruck mit
scaffoldingbasierten Schreibimpulsen initiieren und begleiten**

Sara Hauser
Universität Potsdam
Sara.Hauser@uni-potsdam.de

“Unbelastet von stereotypen Stil- und Aufbauvorschriften sollten [...] Schüler immer wieder die Gelegenheit erhalten, von eigenen Erlebnissen, Erfahrungen, Wünschen, Träumen in unterschiedlichen Situationen und Formen schriftlich zu berichten.” (Spinner 2010).

Diese Forderung Spinners realisierten im Teach First Fellow-Facharbeitsprojekt *Fundstücke* zum mehrsprachigen kreativen Schreiben 2021 zwölf Oberschüler:innen der Klassenstufe 9. Das Format zielte darauf ab, die überwiegend mehrsprachigen Schüler:innen zu befähigen, sich zu Themen ihrer Wahl poetisch auszudrücken und Mehrsprachigkeit so als Ressource (Larcher 2019) zu erfahren. Die Jugendlichen sollten produktionsorientiert literale Diskurspraktiken erproben, welche zugleich das Sprachbewusstsein und die Sprachhandlungskompetenzen (Hochstadt 2019) fördern. Im Schreibprozess wurden die Schüler:innen mit scaffoldingbasierten, poetischen Impulsen und Übungen begleitet. Der Vortrag gibt Einblicke in das mündliche, schriftliche und ikonische Framing dieses kreativen Prozesses sowie in diskursive Praktiken der partizipativen (Warnecke 2014), poetischen Sprachraumgestaltung und zeigt so, wie den Schüler:innen Erwerbskontexte bildungssprachlichen Handelns (Heller & Morek 2015) eröffnet wurden. Neben dem Potential von Herta Müllers Collagengedichten zur Sprachbewusstseinsförderung wird thematisiert, wie das Weiterschreiben arabischsprachiger Gedichtanfänge bei Schüler:innen bisher nicht sichtbare bildungssprachliche Potentiale aktivierte und so mehrsprachige Selbstkonzepte förderte und adressierte. Dies wird anhand von Beispieltexten illustriert, welche die Jugendlichen final in einem Chapbook editierten.

References: • Hochstadt, C. (2019). Sprachliche Vielfalt. In Olsen, R. & Hochstadt, C. (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz. 111–127. • Larcher, D. (2018). Selbstermächtigung und Neukonstruktion als Antwort auf sprachliche Unterernährung. In Donlic et al (Hrsg.), *Lernraum Mehrsprachigkeit*. Klagenfurt: Drava. 237–252. • Morek, M. & Heller, V. (2019). Bildungssprachliche Praktiken. In Ballis, A. & Meixner, J. (Hrsg.), *Sprache im Fach: Glossar*. Open Access: <https://spracheimfach.de/bildungssprachliche-praktiken/> (30.08.2022). • Spinner, K. H. (2010). *Kreativer Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. • Warnecke, F. (2014). *Kreatives Schreiben im inklusiven Unterricht*. In Hennies, J. & Ritter, M. (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Inklusion*. Stuttgart: Filibach bei Klett. 131–139.

**Multimodales Erklären mit Irritationspotential?
PowerPoint-Karaoke zwischen multimodaler Wissenskommunikation und kreativer Selbstbehauptung**

Felix Böhm

Universität Kassel

boehm@uni-kassel.de

Der Vortrag gibt Einblicke in die ersten Ergebnisse eines Projekts zum Kommentieren visuellen Wissens. Das Datenkorpus des Projekts bilden softwaregestützte (Erklär-)Präsentationen zu einem Thema aus dem Schulfach Biologie. Durchgeführt von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch kommt dabei stets derselbe Foliensatz zum Einsatz, während die Möglichkeit zur Vorbereitung der Präsentationsperformanzen durch Zugangsbeschränkungen zu Projektionsfolien und Recherchematerialien gezielt variiert wird.

Im Zentrum des Vortrags steht die Analyse eines Teilkorpus mit 20 im Seminar-kontext videographierten und multimodal transkribierten PowerPoint-Karaoke-Performanzen. Hierbei sind die Studierenden als Präsentierende erstmalig in und während ihrer Präsentationsperformanz mit dem Thema der Präsentation und den zugehörigen Projektionsfolien konfrontiert. Entsprechend beeinflusst die aus dem intendierten Nichtwissen resultierende situative Notwendigkeit zur Spontaneität und Kreativität maßgeblich ihr sprachlich-performatives Handeln.

Das Korpus ermöglicht die in verschiedenen didaktischen Kontexten als kompetenzförderlich diskutierte Variante des softwaregestützten Präsentierens mit sprachwissenschaftlichem und -didaktischen Erkenntnisinteresse zu untersuchen. Die heuristische Basis bildet dabei eine um Merkmale kreativer Prozesse erweiterte handlungstheoretische Beschreibung des softwaregestützten Präsentierens (Gätje 2020, Böhm 2021) Darauf aufbauend fragt die Analyse nach kreativen sprachlich-multimodalen Strategien, die es Präsentierenden ermöglichen, ihre Performanz trotz fehlender thematischer Vorbereitung und Folienukenntnis flüssig durchführen zu können. Hierzu zählen zum Beispiel Verzögerungs- und Vermeidungsstrategien, durch die Präsentierende Zeit gewinnen oder ihr fehlendes Wissen überspielen können, ohne dabei ihre Rede und Performanz unterbrechen zu müssen. Die im Rahmen des Vortrags vorgestellten und diskutierten Analyseergebnisse ermöglichen ein Einblick in das für die Kompetenzmodellierung relevante Zusammenspiel von vorbereitetem und spontanem Handeln, von Wissen und situativer Kreativität im Kontext einer literalen Praktik multimodalen Erklärens.

References: • Böhm, F. (2021). *Präsentieren als Prozess*. Tübingen: Stauffenburg. • Gätje, O. (2020). *Die Schülerpräsentation im Gymnasium*. Berlin: Erich Schmidt. • Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist* 5, 444–454. • Spinner, K. H. (1994): Anstöße zum kreativen Schreiben. In R. Christiani (ed.): *Auch die leistungsstarken Kinder fördern*. Frankfurt/Main: Cornelsen, 46–60.

Musterhaftigkeit und Formen sprachlicher Kreativität – ein Dilemma bei der Annotation argumentativer Lernertexte?

Sara Rezat

Universität Paderborn

sara.rezat@uni-paderborn.de

In dem DFG-Projekt „Computational Support for Learning Argumentative Writing in Digital School Education“ (Leitung: Sara Rezat/Henning Wachsmuth)¹ werden algorithmische Methoden für die automatische Analyse argumentativer Lernertexte entwickelt mit dem Ziel, automatisch ein entwicklungsorientiertes Feedback zur Struktur der argumentativen Texte zu generieren. Dafür ist es im ersten Schritt notwendig, ein Lernerkorpus manuell bezogen auf die argumentative Makro- und Mikrostruktur zu annotieren. Mit einer solchen Kodierung ist eine Orientierung an typischen Mustern sowohl auf makrostruktureller (u.a. Aufbau des Textes aus Argumenten und Gegenargumenten) wie auch mikrostruktureller Ebene (u.a. argumentative Textprozeduren) verbunden – schließlich sollen diese Muster algorithmisch erfasst und weiterverarbeitet werden.

Im Vortrag werden zunächst das Mehrebenen-Annotationsverfahren, das im Projekt entwickelt wurde, sowie die entsprechenden Annotationskategorien vorgestellt. Ausgehend davon wird der Blick auf Textstrukturen gelegt, die sich nur bedingt oder gar nicht kodieren lassen und die Musterhaftigkeit „sprengen“. Handelt es sich hier um Formen sprachlicher Kreativität? Ist sprachliche Kreativität für das bildungssprachliche argumentative Schreiben im schulischen Kontext überhaupt konstitutiv? Wenn ja, dann ist zu fragen, wodurch sich sprachliche Kreativität in argumentativen Lernertexten auszeichnet und ob diese überhaupt im Rahmen von Annotationen zu fassen ist. Der Vortrag versteht sich primär als ein theoretisch-methodologischer Beitrag.

¹<https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-germanistik-und-vergleichende-literaturwissenschaft/germanistische-sprachdidaktik/rezat/forschung>

**Kreativität im wissenschaftlichen Sprachgebrauch?
Entscheidend ist: von wem.**

Sarah Brommer

Universität Bremen

sarah.brommer@uni-bremen.de

Im Mittelpunkt des Vortrags stehen Abweichungen vom musterhaften Sprachgebrauch in wissenschaftlichen Texten und wie diese beurteilt werden. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass musterhafter Sprachgebrauch konstitutiv und sozial verbindlich ist für den Handlungsraum ‚Wissenschaft‘. Schmidt (2000: 334) spricht gar von „rigide[n] Erwartungen und Werte[n]“, die für die wissenschaftliche Kommunikation gelten. – Da scheint es wenig Raum für Kreativität und Abweichen vom Musterhaften zu geben.

Entscheidend für die weiteren Überlegungen ist, dass zwei Arten von Abweichungen zu unterscheiden sind: Handelt es sich um bewusstes Abweichen? Liegt also ein Stilmittel vor und die Abweichung fällt in den Gegenstandsbereich der Funktionalen Stilistik? Oder geschieht das Abweichen unbewusst und die Abweichung ist damit eher ein Fall für die Schreibdidaktik? – Aus Produktperspektive ist die Einordnung einer Abweichung als intentional verwendetem Stilmittel vs. unbewusstem Missgriff schwer vorzunehmen, denn Intentionalität lässt sich nicht nachträglich beurteilen. Aber die Unterscheidung ist doch relevant, wenn man vergleicht, wie das Nicht-Musterhafte beurteilt wird. Textbeispiele zeigen: In einem studentischen wissenschaftlichen Text werden Abweichungen vom Muster sanktioniert, denn Studierende und angehende Wissenschaftler:innen müssen ihre Expertenschaft durch das Befolgen des Textmusters noch sprachlich unter Beweis stellen. Im Gegensatz wird ein Abweichen vom Muster bei etablierten Wissenschaftler:innen akzeptiert oder sogar honoriert. Abweichungen werden dann nicht als fehlerhaft, sondern als postkonventionell wahrgenommen (vgl. Steinhoff 2012: 98).

Ergänzend soll im Vortrag explorativ anhand einer vergleichenden Korpusanalyse der Frage nachgegangen werden, ob die Gründe für die unterschiedliche Beurteilung von Nicht-Musterhaftem nicht doch auch in den Abweichungen selbst liegen könnten: Möglicherweise weichen erfahrene Wissenschaftler:innen auf andere Art und Weise vom Musterhaften ab, als dies Novizen tun?

References: • Schmidt, S. J. (2000). *Kalte Faszination. Medien – Kultur – Wissenschaft in der Mediengesellschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. • Steinhoff, T. (2012). Postkonventionalität. Varianten wissenschaftlichen Schreibens. In B.-M. Schuster & D. Topfink (ed.): *Andersschreiben. Formen, Funktionen, Traditionen*. Berlin: Erich Schmidt, 91–112.