
Imitationslernen in den Wirtschaftswissenschaften Unterschiede zwischen Examensarbeiten und Forschungsartikeln

Anika Limburg

Schreibzentrum Ruhr-Universität Bochum

Abstract

Imitation einschlägiger Fachliteratur ist für Studierende eine wesentliche Strategie zum Erwerb wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz. In diesem Artikel zeige ich anhand eines korpusbasierten Vergleichs auf, dass diese Strategie in den Wirtschaftswissenschaften zu Problemen führen kann. So bestehen deutliche Unterschiede zwischen wirtschaftswissenschaftlichen Examensarbeiten und Journalartikeln hinsichtlich ihrer sprachlichen und organisatorischen Strukturen: Während sich formale und logische Struktur von Journalartikeln überwiegend am Schema <Introduction – Methods – Results – Discussion> (IMRD) orientieren, finden sich in den studentischen Arbeiten andere Strukturtypen wesentlich häufiger. In Bezug auf sprachliche Strukturen, d. h. hier verfasserspezifische Mittel und Intertextualitätsmarkierungen, zeigt sich, dass Forschende stärker als Studierende durch die explizite Markierung der Herkunft von Informationen deren potenzielle Faktizität relativieren, ein grösseres Ausdrucksrepertoire nutzen und häufiger die Ergebnisse anderer Wissenschaftler referieren. Diese Unterschiede führe ich darauf zurück, dass es sich um zwei grundsätzlich verschiedene Textsorten handelt, die Schreibenden in unterschiedlichem Ausmass über Schreiberfahrung verfügen und dass Studierende bemüht sind, den oft impliziten Erwartungen der Lehrenden zu entsprechen. Abschliessend skizziere ich einige didaktische Implikationen.

1 Einleitung

Imitation ist eine wesentliche Strategie bei der Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz (vgl. Steinhoff 2007). Auch Studierende der Wirtschaftswissenschaften orientieren sich – teilweise auf Empfehlung ihrer Betreuer/innen hin – an Forschungsartikeln der Subdisziplin. Dies konnte ich als Leiterin einer Schreibberatungsstelle für Studierende der Wirtschaftswissenschaften an der Ruhr-Universität Bochum beobachten, einer Zweigstelle des dortigen Schreibzentrums. Doch bestehen augenfällige Unterschiede: Zum einen schreiben Studierende in der Regel auf Deutsch, Artikel referierter Fachzeitschriften (auch deutscher, s. z. B. *German Economic Review*) sind meist englischsprachig.

Zum anderen gilt für Studierende ein <Ich-Tabu> (Kretzenbacher 1994), das in den deutsch- und englischsprachigen Fachzeitschriften nicht besteht. Solche und weniger augenfällige Textsortenunterschiede stellen ein Problem für Imitationslernen dar, das in den Wirtschaftswissenschaften besonders ausgeprägt ist, weil für studentische Arbeiten relevante Forschungsliteratur überwiegend in internationalen referierten Fachzeitschriften veröffentlicht wird, daher stärker normiert ist als in anderen geisteswissenschaftlichen Fächern und somit leichter imitiert werden kann.

Ziel dieses Artikels ist es, neben den genannten Unterschieden zwischen beiden Textsorten weitere nachzuweisen, zu erklären und ihre didaktischen Implikationen

zu reflektieren. Als wichtige Ressource für die Erklärung dienen die Modelle zur Entwicklung wissenschaftlicher Text- bzw. Schreibkompetenz nach Steinhoff (2007) und Pohl (2007), die ich in Kapitel 2 skizziere. In Kapitel 3 vergleiche ich Gliederungen und ausgewählte Aspekte der alltäglichen Wissenschaftssprache (vgl. Ehlich 1983) in beiden Textsorten, nämlich Formen autoritärer Selbstreferenz und Intertextualitätsmarkierungen. Mögliche Ursachen etwaiger Unterschiede diskutiere ich im Anschluss an deren Beschreibung. In Kapitel 4 resümiere ich die Ergebnisse und diskutiere ihre schreibdidaktischen Implikationen.

2 Modelle zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz nach Pohl und nach Steinhoff

Neben allgemeineren Modellen zum Erwerb von Schreibkompetenz (z. B. Feilke u. Augst 1989, Becker-Mrotzek 1997, Bereiter 1980) sind es diese einander ergänzenden (vgl. Pohl 2011, 7) Modelle von Pohl (2007) und Steinhoff (2007), die sich explizit mit dem Erwerb wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz beschäftigen:

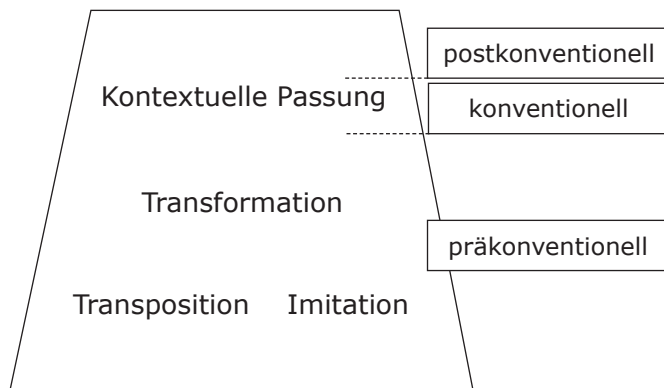


Abb. 1: Der Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz nach Steinhoff (2007, 138).

Mit Transposition und Imitation bezeichnet Steinhoff (2007, 139ff., 423f.) zwei Strategien, mit denen Studienanfänger die ihnen fremde Schreibaufgabe bewältigen: Sie imitieren Forschungsliteratur bzw. realisieren ihre Vorstellung von Wissenschaftssprache, und sie bedienen sich ihnen bekannter Mittel (z. B. aus dem Aufsatzunterricht), um sie auf eine neue Schreibaufgabe anzuwenden (= Transposition). Im Laufe ihrer universitären Schreibsozialisation erwerben sie sukzessive typische wissenschaftssprachliche Formulierungen und

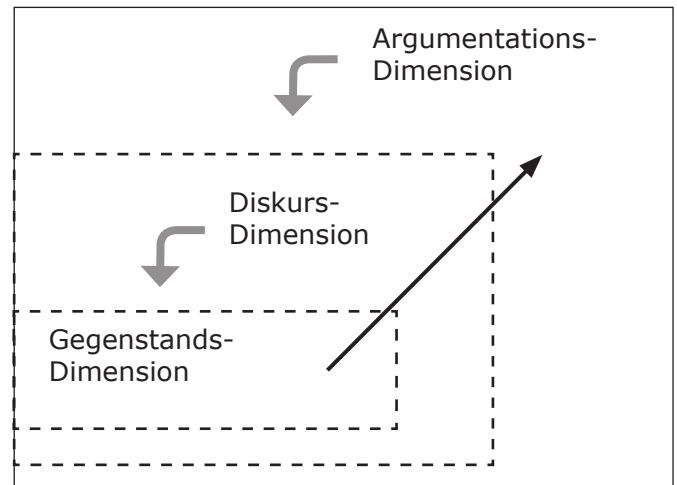


Abb. 2: Die Ontogenese wissenschaftlicher Schreibkompetenz nach Pohl (2007, 488).

eignen sich Denk- und Arbeitsweisen ihres Fachs an. Sie <transformieren> dabei ihr Wissen und wenden das neu erworbene an. In diesem Entwicklungsstadium haben sie die Funktion von alltäglicher Wissenschaftssprache und Fachsprache sowie deren korrekte Anwendung noch nicht vollständig internalisiert und es kommt beispielsweise zur Falschbildung von Kollokationen (ebd., 423f.). Erst im folgenden Stadium erreichen sie eine <kontextuelle Passung> der Mittel, die sie nutzen, zur fachspezifischen Textsorte (ebd., 424).

Das Modell zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz von Pohl beschreibt, wie sich Studierende für wissenschaftliche Texte relevante Denk- und Textdimensionen aneignen. Demnach fokussieren sie anfangs die Darstellung von Gegenständen und erfassen dabei oft nicht die argumentative und diskursive Struktur der Forschungsliteratur, so dass sie beispielsweise Thesen eines Autors als Fakten darstellen (<Gegenstandsdimension>, vgl. Pohl 2011, 8). Im darauf aufbauenden Entwicklungsniveau erschliessen sie sich die <Diskursdimension>, d. h., sie «erkennen [...] divergierende Positionen, geben sie als solche wieder und setzen sich mit ihnen argumentativ auseinander» (ebd.). Erst auf dieser Basis eignen sie sich die Argumentationsdimension an. Sie können dann ihren Text argumentativ auf eine Konklusion hin ausrichten und verfügen über einen Fundus wissenschaftssprachlicher Formulierungen, die sie korrekt anwenden (vgl. ebd.).

Während also Steinhoff in seinem Modell die Textkompetenz bzw. die Nutzung wissenschaftssprachlicher Mittel fokussiert, bilden die drei Dimensionen in Pohls Modell das «epistemische Relief» (ebd.) von wissen-

Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5
1. Einleitung 2. Darstellung... 2.1. Gegenstand 2.2. Theorie/ Modell	1. Einleitung 2. Rahmenbedingungen / Charakteristika des Gegenstands	1. Einleitung 2. Literaturüberblick 3. Theorie	1. Einleitung 2. Theorie 3. Methode der Studien	1. Einleitung 2. Darstellung Gegenstand
3. Analyse des Gegenstands mit Theorie/Modell	3. Analyse des Gegenstands anhand seiner Rahmenbedingungen / Charakteristika	Daten Methode Ergebnisse	4. Ergebnisse der Studien	
4. Schluss	4. Schluss	7. Schluss	5. Schluss	3. Schluss

Tabelle 1: Fünf Strukturtypen (= logische Strukturen) wirtschaftswissenschaftlicher Arbeiten

	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5
Studentische Arbeiten	19 / 85	30/85	10/85	11/85	15/85
Journalartikel	8/85	16/85	53/85	1	7/85

Tabelle 2: Zuordnung der Examensarbeiten und der Journalartikel zu den Gliederungstypen

schaftlichen Texten und somit grundlegende Denk-
bewegungen und Schreibaufgaben ab.

3 Vergleich von Forschungsartikeln und Examensarbeiten

3.1 Strukturen und Gliederungen

Während die Internationalisierung der Forschung in den MINT-Fächern zu einer verstärkten Nutzung des IMRD-Schemas führt, wurde für wirtschaftswissenschaftliche Texte konstatiert, sie wiesen keine Standardgliederung auf (vgl. Dahl 2004, 1820). Meine Untersuchung von jeweils 85 wirtschaftswissenschaftlichen Examensarbeiten und referierten deutsch- sowie englischsprachigen Journalartikeln¹ zeigt jedoch, dass sich die Gliederungen (= formale Strukturen) an insgesamt fünf Standardstrukturen (= logische Strukturen) orientieren:

Wie anhand der Tabelle deutlich wird, unterscheiden sich die Strukturtypen primär hinsichtlich des Stellenwerts einer eigenen Analyse und einer Aufbereitung von Forschungsergebnissen. Während Studierende in

Arbeiten der Typen 1 bis 3 eigenständig einen Gegenstand analysieren (Fokus auf der <Argumentationsdimension> in Pohls Modell), ist die zentrale Aufgabe bei Typ-4-Arbeiten, empirische Studien zu vergleichen (Fokus auf der <Diskursdimension>), und bei Typ-5-Arbeiten, komplexe Gegenstände korrekt zu beschreiben (ausschliesslich <Gegenstandsdimension>).

Obwohl in beiden Korpora alle Gliederungstypen vorkommen, zeigt sich eine deutlich unterschiedliche Verteilung².

Während Seminar- und Examensarbeiten also schwerpunktmässig den Typen 1, 2 und 5 entsprechen, folgen Forschungsartikel schwerpunktmässig dem Typ 3. Meiner Ansicht nach lässt sich dies so erklären:

In den Examensarbeiten ist jeder Strukturtyp überwiegend bestimmten Subdisziplinen und/oder Wegen der Erkenntnisgewinnung zugeordnet. Typ 1 beispielsweise wird häufig im Bereich Marketing genutzt, Typ 3 für empirische Arbeiten und Typ 5 fast ausnahmslos in der Rechnungslegung und im Controlling, in Subdisziplinen also, die über eine dichte Fachsprache verfügen, mit der komplexe, u.a. juristische Zusammenhänge beschrieben werden; die Gegenstandsdimension steht daher nachvollziehbar im Vordergrund dieser Arbeiten. In Übereinstimmung beispielsweise mit Herrington (1981), Russel (z. B. 1990, 1991, 1997) oder Carter

1 Bei den Examensarbeiten handelt es sich um Bachelor-, Master und Diplomarbeiten aus den Jahren 2008 bis 2012, die mir die Autorinnen zur Verfügung gestellt haben und zu denen ich keine weiteren Informationen habe. Angesichts der Befunde von Steinhoff und Pohl schränkt diese Heterogenität die Aussagekraft der Ergebnisse ein. 60 der Forschungsartikel stammen aus deutschsprachigen Journals, 25 aus englischsprachigen. Alle Artikel sind 2012/2013 erschienen. Für die folgenden Untersuchungen wurden aus diesen beiden Korpora nach Z

2 12 der studentischen Arbeiten und 14 der Forschungsartikel liessen sich nicht eindeutig einem der Typen zuordnen und wurden deshalb dem zugeordnet, der der Struktur der Arbeit ähnlicher war.

(2007) gehe ich davon aus, dass disziplinspezifische Vorgehensweisen «a link between ways of writing and ways of knowing in the disciplines» (Carter 2007, 387) darstellen und wirtschaftswissenschaftliche (Seminar- und) Examensarbeiten damit nicht als ein Genre beschrieben werden können, sondern eigenständige Genres (oder zumindest Sub-Genres) für die Subdisziplinen angenommen werden müssen.

Dieser genrespezifische Erklärungsansatz greift jedoch für Journalartikel nur bedingt: Dass sie primär dem Typ 3 (IMRD) folgen, ist zwar einerseits auf das Primat empirischer Forschung zurückzuführen, das auch in Subdisziplinen besteht, bei denen Studierende nicht-empirische Wege der Wissensgenese verfolgen. Doch sind auch Journalartikel nach dem IMRD-Schema organisiert, die vom Vorgehen her den Typ-1- und Typ-2-Strukturen entsprechen. M.E. ergibt sich dies daraus, dass sich wirtschaftswissenschaftliche Journals international orientieren und das IMRD-Schema fachübergreifend am verbreitetsten ist. Ausser bei dem grossen Teil empirischer Forschung (70% Prozent der Artikel) bilden Journal-Artikel also nur eingeschränkt subdisziplinspezifische Wege der Wissensgenese ab und sind wesentlich standardisierter.

3.2 Autorielle Selbstreferenz

Zur autoriellen Selbstreferenz zählen sprachliche Mittel, mit denen Autoren/-innen in ihren Texten auf sich selbst verweisen. Steinhoff (2007, 165ff.) unterscheidet anknüpfend an Eisenberg (1999, 76ff., 128) agenshafte und agenslose Selbstreferenz³. Beide können expliziter (z.B. «ich ...» = agenshaft, explizit; «meines Ermessens» = agenslos, explizit) oder impliziter (z.B. «man ...» = agenshaft, implizit; Subjektschübe wie «Diese Arbeit zeigt»⁴ = agenslos, implizit) realisiert werden.

Für die Analyse von Selbstreferenzen habe ich Einleitungen aus 16 Examensarbeiten⁵ und 15 Journalartikeln (jeweils ca. 10 050 Wortformen) verglichen. Einleitungen zu untersuchen liegt nahe, weil Verfasserreferenz hier häufig vorkommt (vgl. z.B. Hyland 2001, Graefen

3 Er verwendet den synonymen Begriff der Verfasserreferenz.

4 Bei Subjektschüben werden nicht-agensfähige Nomina-agentiviert, indem sie als Subjekt verwendet werden.

5 Auch hier handelt es sich wieder um Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten und mir liegen keine weiteren Informationen zu den Autoren/-innen vor. Wegen dieser Heterogenität können anhand der Arbeiten kaum Aussagen über studiumsinterne Aneignungsphänomene, wohl aber Aussagen über die Unterschiede in den Textsorten gewonnen werden.

1997, 205; Law u. Williams 1982) und die Unterschiedlichkeit der Erkenntnisziele der studentischen Arbeiten (s.o.) nahelegt, dass Verfasserreferenz nicht in allen Arbeiten gleich bedeutend ist (zum Beispiel erfordert die Fokussierung auf die Gegenstandsdimension, die in Typ-5-Arbeiten gegeben ist, kaum Verfasserreferenz):

		Examensarbeiten	Journal-Artikel
Explizite Verfasserreferenz	Pronomen als Agens	---	9,3 % (= 12)
	Possessivpronomen & N	0,44 % (= 1)	6,9 % (= 9)
Implizite Verfasserreferenz	Subjektschübe	18,83 % (= 42)	27,9 % (= 36)
	Werden-Passiv	62,78 % (= 140)	29,45 % (= 38)
	Werden-Passiv-Modalverb-Konstruktion	11,65 % (= 26)	3,87 % (= 5)
	Sonstige ³	6,27 % (= 14)	22,88 % (= 29)
	Gesamt	223	129

Tabelle 3: Selbstreferenz in Examensarbeiten und Journalartikeln

Hier wird deutlich, dass die Autoren/-innen der Forschungsartikel deutlich seltener auf sich verweisen, möglicherweise weil ihre Einleitungen im Schnitt länger sind und sie darin oft detailliert den Forschungsstand beschreiben. Zudem zeigt sich, dass Studierende im Gegensatz zu den Autoren/-innen der Forschungsartikel nahezu keine explizite Selbstreferenz nutzen, welche die Forschenden in 16,2% aller Realisierungen verwenden, und dass sich Studierende deutlich weniger Realisierungsformen bedienen, was auch an der geringeren Realisierungsfrequenz sonstiger Formen der Selbstreferenz erkennbar ist.

Die Vermeidung expliziter Selbstreferenz führe ich zum einen darauf zurück, dass für Studierende in den Wirtschaftswissenschaften ein Ich-Tabu besteht. Zwar thematisieren das nur wenige Lehrende eigeninitiativ (beispielsweise in «Leitfäden zum wissenschaftlichen Arbeiten»), die Studierenden lernen dies jedoch meiner Erfahrung nach durch Nachfragen und mittels Trial-and-error sehr früh im Studium. Dass Lehrende Studierenden damit andere Formen der Verfasserreferenz abverlangen als in der Forschungsliteratur üblich, kann aus meiner Sicht drei Gründe haben: 1) Die meisten wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsartikel werden auf Englisch veröffentlicht. Pronominal organisierte Selbstreferenz tritt in englischsprachigen Forschungs-

texten sehr viel häufiger auf als in deutschen (vgl. Dahl 2004). 2) Pronominal organisierte Selbstreferenz wird in der traditionellen (vgl. Harwood 2005, 1208) und noch immer prominenten (vgl. Steinhoff 2008) Sicht auf das wissenschaftliche Schreiben als subjektivistisch und damit unwissenschaftlich abgelehnt. Studierenden die Reproduktion vermeintlich unstrittiger Fakten abzuverlangen könnte also didaktisch damit legitimiert werden, dass sie zunächst fachspezifisches Grundwissen erwerben und diesen Erwerb in ihren Arbeiten abbilden sollen (Gegenstandsdimension). Da jedoch auch in den Wirtschaftswissenschaften vielfach Arbeiten besonders gut benotet werden, in denen eine kritische Auseinandersetzung mit Informationen erkennbar ist, wäre dies eine schlechte Legitimation. 3) Die Verwendung von Pronomen als Marker autoriieller Identität kann eine «self-promotional function» (Harwood 2005) erfüllen, die beispielsweise durch den Neuigkeitsgehalt einer Arbeit und ein Zugehörigkeitsgefühl zur Diskursgemeinschaft (vgl. Hyland 2002, 1092) gerechtfertigt wird. Lehrende (für Studierende konnten dies Chang u. Swales 1999, 164 und Hyland 2002, 1110 nachweisen) sprechen Studierenden als Noch-nicht-Wissenschaftlern/-innen möglicherweise eine autorielle Identität und das Recht zur «self-promotion» ab. Zum anderen gehe ich (im Anschluss an Geertz 1988 und Hyland 2002) davon aus, dass auch diese Auffälligkeit als ein Phänomen der Aneignung begriffen werden kann, und zwar hinsichtlich einer erweiterten Diskursdimension, die mit einem veränderten Verständnis von Wissenschaft einhergeht: Anknüpfend an die Aneignung von Diskurs- und Argumentationsdimension – und damit oft erst nach Abschluss des Studiums – verstehen viele Schreibende (zumindest in «weichen» Fächern wie den Wirtschaftswissenschaften; vgl. Becher 1989) Wissenschaft nicht mehr als positivistische Suche nach objektiver «Wahrheit», sondern nach plausibel gestützten Hypothesen. Die eristische (vgl. Ehlich 1993, 26), also auf Kontroversen ausgerichtete Struktur wissenschaftlicher Texte (Steinhoff 2008, 4) und mit ihr die Grundbewegung «They say – I say» (s. Graffu. Birkenstein 2006) und pronominal organisierte Verfasserreferenzen gewinnen dadurch an Bedeutung.

3.3 Intertextualitätsmarkierungen

Auch bei der Untersuchung von Intertextualitätsmarkierungen knüpfe ich an die Beschreibungssprache von Steinhoff (2007, 279ff.) an. Er unterscheidet grundlegende Formen der Intertextualität – wörtliches Zitie-

ren, sinngemäßes Zitieren und Verweisen – sowie u. a. folgende Formen der Markierung von Intertextualität: Konstruktionen aus Nomen (= Quelle), Verb und Zitat (z. B. «x beschreibt»), formelhafte Verknüpfungen des Autornamens mit einer Präposition (z. B. «laut x»), Kennzeichnung ausschliesslich durch Konjunktiv und nicht explizit eingeleitete Zitate.

Der Vergleich der Intertextualität in Forschungsüberblicken aus Examensarbeiten und Journalartikeln (jeweils ca. 10 000 Wortformen) ergab, dass die Autoren/-innen der Forschungsartikel mehr Belege anführen (216 vs. 193) und darin deutlich mehr (297 vs. 240), vor allem deutlich mehr unterschiedliche Quellen (181 vs. 140) nennen. Auch die Art der Autorreferenzen unterschied sich – wie aus folgender Tabelle hervorgeht – in beiden Textsorten deutlich:

Form der Autorreferenz		Examensarbeiten	Journal-Artikel
Uneingeleitete Zitate	Sinngemässe Zitate im Indikativ: - Aussagen über die Welt - Aussagen über Forschung	103 9	63 38
	Wörtliche Zitate	5	--
Eingeleitete Zitate	N (Quelle) & V & Zitat Zitat = Paraphrase Zitat = wörtl. Wiedergabe	37 9	82 8
	N (Quelle) & P & Zitat und Kollokationen aus N & P & N (Quelle)	33	8
	Indirekte Rede	1	10
	Sonstige	9	7
	Dazu zählen beispielsweise Reflexivkonstruktionen wie «so lässt sich die Frage stellen», Es-Konstruktionen wie «es gilt daher» oder Konjunktiv-Konstruktionen wie «der Leser sei verwiesen».		

Tabelle 4: Markierung von Autorreferenz in Examensarbeiten und Journalartikeln.

Wie anhand dieser Tabelle u. a. deutlich wird, leiten Studierende Zitate deutlich seltener ein und sagen in den uneingeleiteten Zitaten sehr viel häufiger etwas über die Welt als über die Forschung aus, was bei den Autoren/-innen der Forschungsartikel anders ist. Weil uneingeleitete Zitate die Inhalte als faktisch referieren, stützen diese Befunde die Argumentation des letzten Kapitels sowohl hinsichtlich der genannten potenziellen Anforderungen der Lehrenden als auch hinsichtlich der Aneignung einer erweiterten Diskursdimension. Ein weiterer Unterschied im Bereich der eingeleiteten Zitate wird anhand der Tabelle nicht deutlich: Während

Studierende verstärkt Redeeinleitungen wählen, die Erkenntnisziele (z. B. «x geht der Frage nach») und Darstellungsweisen (z. B. «x beschreibt») von Autoren/-innen referieren, beziehen sich die Redeeinleitungen der Autoren/-innen von Forschungsartikeln etwa zweimal häufiger als die der Studierenden auf Ergebnisse anderer Autoren/-innen (z. B. «x weist nach»). Dies lässt sich meiner Meinung nach mit dem Unterschied der Textsorten begründen: Die starke Zeichenbegrenzung der Journals erfordert eine Fokussierung auf Ergebnisse. Examensarbeiten hingegen sind in der Regel deutlich länger: Mehr als die Ergebnisse anderer Autorinnen und Autoren zu referieren ist für Studierende daher sinnvoll.

4 Resümee und Diskussion der Ergebnisse

Ausgangspunkt für diesen Artikel war die Annahme, dass für Studierende der Wirtschaftswissenschaften Imitationslernen beim Schreiben problematisch sein kann, weil deutliche Unterschiede zwischen Forschungsartikeln und studentischen Arbeiten bestehen. Die Untersuchung bestätigte dies: Gewichtige Unterschiede bestehen beispielsweise darin, dass Forschungsartikel strukturell deutlich stärker normiert sind, Studierende fast ausschliesslich implizite Formen der Verfasserreferenz sowie deutlich häufiger uneingeleitete Zitate nutzen und beim Referieren von Forschungstexten schwerpunktmässig andere Aufgaben bearbeiten, beispielsweise öfter Erkenntnisziele und Darstellungsweisen benennen.

In Bezug auf die Erwerboperspektive lässt sich zudem festhalten, dass die Autoren/-innen der Examensarbeiten zwar, wie auch bei Steinhoff (2007) beschrieben, sprachliche Mittel kontextuell passend verwenden, doch verfügen sie im Gegensatz zu den Autoren/-innen der Forschungsartikel über ein eingeschränktes Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten und verorten – so legen die Ergebnisse nahe – die Aufgabe von Wissenschaft stärker in der (Re-)Produktion von Fakten, als es die Autoren/-innen der Forschungsartikel tun. Damit sind es zwei in Bezug auf den Erwerb wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz wesentliche Aspekte, die zumindest die Studierenden meines Korpus während ihres Studiums noch nicht beherrschen.

Neben dem reflektierten Einsatz von Listen mit typischen wissenschaftssprachlichen Formulierungen zur Vergrößerung der Ausdrucksrepertoires Studierenden – wie ihn beispielsweise schon Jakobs (1998, 209) empfiehlt – birgt aus meiner Sicht vor allem der genre-

bezogene Erklärungsansatz der Strukturen der Examensarbeiten grosses didaktisches Potenzial: Weil diese Arbeiten prototypische Wege der Wissensgenese der jeweiligen Subdisziplin abbilden, können Studierende modellhaft und exemplarisch subdisziplinspezifische Denk- und Arbeitsweisen reflektieren und internalisieren. Schreiben von Seminararbeiten kann damit mehr als in anderen Fächern dazu beitragen, dass Studierende trotz der Unterschiedlichkeit der Subdisziplinen das Verbindende der Disziplin erfassen. Dafür ist jedoch eine Didaktisierung des Wissens um die Gliederungstypen und der konsequente Einsatz der Ergebnisse einer solchen Didaktisierung erforderlich.

Auch hier zeigt sich somit ein Problem für Imitationslernen: Eine Orientierung am standardisierten IMRD-Schema würde den Studierenden zwar stark leserbasiertes Schreiben (vgl. Flower 1979, 1989) abverlangen, weil die logische Struktur des IMRD-Schemas in vielen Fällen nicht der logischen Struktur ihres Vorgehens entspricht, der grosse Vorteil der Aneignung subdisziplinspezifischer Denk- und Arbeitsweisen ginge jedoch durch eine Orientierung an den Strukturen von Journalartikeln verloren.

Abschliessend bleibt damit festzuhalten, dass didaktisch nicht angeleitetes Imitationslernen, wie es Lehrende mit der Empfehlung der Orientierung an Forschungsartikeln praktizieren, in den Wirtschaftswissenschaften problematisch ist, weil Unterschiede zwischen studentischen Arbeiten und Forschungsartikeln didaktisch sinnvoll sind, in Bezug auf den Erwerb unumgänglich und aus Textsortensicht erforderlich. Daraus folgt auch, dass es sinnvoll ist, Seminar- und Examensarbeiten strukturell, sprachlich und formal nicht als eigentlich wissenschaftliche Arbeiten zu betrachten, sondern als Lernanlässe, die anderen Regeln folgen (müssen), als es die einschlägige Fachliteratur tut.

Literatur

- Becher, Tony; Trowler, Paul R. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Milton Keynes, UK: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997). *Schreibentwicklung und Textproduktion: Der Erwerb der Schreibtätigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bereiter, Caryl (1980). «Development in Writing.» *Cognitive Processes in Writing*. Ed. Lee W. Gregg and Erwin R. Steinberg. Hillsdale, NJ: Lea. 73–93.
- Carter, Michael (2007). «Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines.» *CCC* 58.3: 385–417.
- Chang, Yu-Ying; Swales, John (1999). «Informal elements in English academic writing: Threats or opportunities for advanced non-native speakers?» *Writing: Texts, Processes and Practices*. Ed. Christopher N. Candlin and Ken Hyland. London: Longman. 145–167.
- Dahl, Trine (2004). «Textual metadiscourse in research articles: a marker of national culture or academic discipline?» *Journal of pragmatics* 36: 1807–1825.
- Ehlich, Konrad (1993). «Deutsch als fremde Wissenschaftssprache.» *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Eisenberg, Peter (1999). *Grundriss der deutschen Grammatik*. Band 2: Der Satz. Stuttgart u. Weimar: Lucius und Lucius.
- Feilke, Helmuth; Augst, Gerhard (1989). «Zur Ontogenese der Schreibkompetenz.» *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Überblick*. Hrsg. v. Gerd Antos. Tübingen: Niemeyer. 297–327.
- Flower, Linda (1979). «Writer-based Prose: A cognitive basis for problems in writing.» *College English* 41 (Sept.): 19–37.
- Flower, Linda (1989). *Problem-solving Strategies for Writing*. 3. Ausg. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Graff, Gerald; Birkenstein, Cathy (2006). *They say / I say: The Moves that Matter in Academic Writing*. New York u. London: Norton and Company.
- Graefen, Gabriele (1997). *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Harwood, Nigel (2005). ««Nowhere has anyone attempted --- In this article I aim to do just that»: A corpus-based study of self-promotional I and we in academic writing across four disciplines.» *Journal of Pragmatics* 37: 1207–1231.
- Herrington, Anne J. (1981). «Writing to Learn: Writing Across the Disciplines.» *College English* 43.4: 379–387.
- Hyland, Ken (2001). «Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles.» *English for Specific Purposes* 20: 207–226.
- Hyland, Ken (2002). «Authority and Invisibility; authorial identity in academic writing.» *Journal of Pragmatics* 34: 1091–1112.
- Jakobs, Eva-Maria (1998). «Die hohe Kunst des Zitierens.» *Handbuch Studieren: Von der Einschreibung bis zum Examen*. Hrsg. v. Otto Kruse. Frankfurt u. New York: Campus.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1995). «Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften?» *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Hrsg. v. Heinz L. Kretzenbacher u. Harald Weinrich. Berlin u. New York: De Gruyter. 15–39.
- Law, John; Williams, Ryan J. (1982). «Putting facts together: a study of scientific persuasion.» *Social Studies of Science* 12: 535–558.
- Pohl, Thorsten (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, Thorsten (2011). «Wissenschaftlich Schreiben. Begriff, Erwerb und Fördermaximen.» *Der Deutschunterricht* 5: 2–11.
- Russel, David R. (1997). «Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis.» *Written Communication* 14: 504–554.
- Steinhoff, Torsten (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2008). «Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren.» *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Hrsg. v. Iris Bons, Dennis Kaltwasser u. Thomas Gloning. Online unter: festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf.