



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

""... ja, wie schreib ich das jetzt?"

Kollegiale Beratung zum wissenschaftlichen
Schreiben für internationale Studierende"

Verfasserin

Mag. Martina Wadl

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin: Dr. Mag. Renate Faistauer

Vorwort

„Man muss jeden Tag was schreiben“. Das war das Fazit einer Gruppendiskussion darüber, wie internationale Studierende den Stil ihrer deutschen Wissenschaftsprosa verbessern könnten. Sinngemäß ist das auch der allererste Rat, den viele Ratgeber zum kreativen Schreiben angehenden SchriftstellerInnen mitgeben: Übung macht die Meisterin. Das kann ich nur bestätigen, da ich selbst Autodidaktin im kreativen wie im wissenschaftlichen Schreiben bin. Ich habe viel Zeit alleine an meinem Schreibtisch verbracht, um an meinem Stil zu arbeiten. In einem Seminar zur Sprachlernberatung und bei meinem Hospitations- und Unterrichtspraktikum an der Universität Wien tauchte immer wieder die Frage auf, wie Studierende mit einer anderen Muttersprache als Deutsch dabei unterstützt werden könnten, adäquate wissenschaftliche Texte zu verfassen. Am Ende meiner Überlegungen dazu steht das Konzept der Kollegialen Schreibberatung als ein Versuch, das einsame Üben durch den Rückhalt einer Peergruppe zu durchbrechen.

Mein besonderer Dank gilt an erster Stelle meiner Betreuerin Dr. Renate Faistauer, die mein Schreib- und Forschungsprojekt mit Geduld, Zuversicht, wertvollen Anregungen und konstruktiver Kritik unterstützt und begleitet hat. Bedanken möchte ich mich auch bei Dr. Imke Mohr, deren Lehrveranstaltung mir die Richtung gewiesen hat und die mir bei der Formulierung einer konkreten Fragestellung eine große Hilfe war. Von unschätzbarem Wert waren auch die Gespräche mit Dr. Sigrid Holzer-Terada, die immer ein offenes Ohr für meine methodischen Zweifel hatte.

Zu tiefem Dank verpflichtet bin ich den fünf Studentinnen meiner Versuchsgruppe, die sich trotz vollen Terminkalenders bereit erklärt haben, an den ersten Sitzungen der Kollegialen Schreibberatung teilzunehmen und ohne deren Hilfe das Forschungsprojekt nicht zustande gekommen wäre. Danke auch an Petra Zeiner vom Institut von Germanistik, deren unbürokratische logistische Unterstützung für das Gelingen der Sitzungen entscheidend war. Zuletzt möchte ich mich bei meinen Freundinnen und Freunden und bei meiner Familie bedanken, die mich alle direkt oder indirekt dabei unterstützt haben, die intensive Studienzeit durchzustehen und dieses Forschungsprojekt zu Ende zu führen.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT.....	3
1. EINLEITUNG.....	7
2. SCHREIBEN IM UNIVERSITÄREN KONTEXT.....	11
2.1 CHARAKTERISTIKA DER WISSENSCHAFTSSPRACHE	11
2.2 LITERALITÄT UND WISSENSCHAFTLICHE TEXTKOMPETENZ.....	13
2.3 UNIVERSITÄRE TEXTSORTEN.....	15
2.4 SCHREIBEN IN DER FREMDSPRACHE	17
2.5 WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN FÜR INTERNATIONALE STUDIERENDE	20
2.5.1 <i>Probleme internationaler Studierender</i>	20
2.5.2 <i>Institutionelle Angebote</i>	23
2.5.3 <i>Individuelle/Informelle Lösungen</i>	26
3. DIE NICHT-DIREKTIVE BERATUNG.....	29
3.1 URSPRÜNGE.....	29
3.2 GRUNDLAGEN UND ZIELE DER SPRACHLERNBERATUNG.....	30
3.2.1 <i>Lernerautonomie</i>	31
3.2.2 <i>Language Awareness</i>	32
3.2.3 <i>Lernziele, Motivation und Selbstwirksamkeit</i>	33
3.3 ABLAUF INDIVIDUELLER SPRACHLERNBERATUNGEN	34
3.3.1 <i>Phasen</i>	34
3.3.2 <i>Beratungsinstrumente und Gesprächsführung</i>	34
3.4 FORMEN DER SPRACHLERNBERATUNG.....	36
4. VON DER GRUPPENBERATUNG ZUR KOLLEGIALEN BERATUNG.....	37
4.1 BERATUNG IN GRUPPEN.....	37
4.1.1 <i>Begriffsklärung</i>	37
4.1.2 <i>Zielgruppen und Modelle</i>	38
4.1.3 <i>Vor- und Nachteile der Beratung in Gruppen</i>	42
4.2 KOLLEGIALE BERATUNG.....	44
4.2.1 <i>Begriffsklärung</i>	44
4.2.2 <i>„Peer Coaching“ und „Peergruppengespräche“</i>	45
4.2.3 <i>Warum Kollegiale Beratung?</i>	49
4.3 KOLLEGIALE SCHREIBBERATUNG – EIN MODELL.....	50
5. METHODE UND FORSCHUNGSPROZESS.....	55
5.1 ANNÄHERUNG AN DAS FORSCHUNGSFELD.....	56
5.1.1 <i>Gewinnung von TeilnehmerInnen</i>	56
5.1.2 <i>Rollen(verständnis)</i>	57
5.1.3 <i>Vorannahmen</i>	58
5.2 DATENERHEBUNG.....	59
5.2.1 <i>Vorab-Befragung mittels Leitfragen</i>	59
5.2.2 <i>Die Beratungssitzungen</i>	60
5.3 DATENAUFZEICHNUNG UND -FIXIERUNG	62
5.4 INTERPRETATION DER DATEN.....	63
5.5 ABSCHLIESSENDES TREFFEN.....	64
6. DATENAUSWERTUNG UND -ANALYSE	65
6.1 ERGEBNISSE AUS DEN FRAGEBÖGEN.....	65
6.2 SCHWERPUNKTTHEMEN DER DISKUSSIONEN.....	66

6.2.1 Rahmenbedingungen des universitären Schreibens.....	66
6.2.2 Formale Aspekte.....	68
6.2.3 Inhaltliche Aspekte.....	77
6.3 BERATUNGSELEMENTE UND INTERAKTION IN DER KOLLEGIALEN BERATUNG.....	79
6.3.1 Wissen einbringen	80
6.3.2 Sondieren.....	82
6.3.3 Reflektieren	83
6.3.4 Gegenseitige Verstärkung.....	84
6.3.5 Fragen an die Gruppe oder einzelne Teilnehmerinnen.....	87
6.4 FEEDBACK DER TEILNEHMERINNEN.....	89
6.4.1 Positive Rückmeldungen.....	90
6.4.2 Kritikpunkte.....	92
6.5 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG.....	93
7. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	97
LITERATURVERZEICHNIS.....	101
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	105
ABSTRACT.....	107
ANHANG.....	108

1. Einleitung

Wissenschaftsmigration und studentische Mobilität haben Ende der ersten Dekade des neuen Jahrtausends einen neuen Höhepunkt erreicht. In einem Zeitraum von dreizehn Jahren hat sich der Anteil Studierender aus anderen Ländern an österreichischen Universitäten mehr als verdoppelt.¹ Wenn man davon absieht, dass rund ein Drittel davon aus Deutschland stammen, gibt es also eine beträchtliche Anzahl von Studierenden, die Deutsch nicht als Muttersprache haben und dennoch allen Anforderungen österreichischer Universitäten gerecht werden müssen. Nicht immer sind sie dafür ausreichend vorbereitet:

„Die sprachlichen Anforderungen, die während des Studiums an deutschen Hochschulen an ausländische Studierende gestellt werden, gehen meist deutlich über das in den sprachlichen Zulassungsprüfungen verlangte Niveau hinaus.“ (Mehlhorn 2005:7)

Besonders hoch sind die Erwartungen an Studierende, die ihr gesamtes Studium bzw. ganze Abschnitte davon in Österreich absolvieren. Betroffen sind hier auch KollegInnen aus dem Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, das vielen Studierenden als Weiterqualifizierung dient, nachdem sie in ihrem Heimatland ein Bachelorstudium abgeschlossen haben. Sie haben bereits ein hohes sprachliches Niveau erreicht und besuchen darum keine Sprachkurse mehr, welche das Hauptangebot der Universitäten für internationale Studierende darstellen (vgl. a. Ehlich/Graefen 2000:356f.). Dennoch haben sie teilweise Schwierigkeiten mit der hochschultypischen Kommunikation, insbesondere mit schriftlichen Arbeiten.

Zwar wurde das Angebot der österreichischen Universitäten bezüglich wissenschaftlichem Schreiben in den letzten Jahren stark ausgebaut, auch was Kurse für internationale Studierende anbelangt, jedoch sind diese teilweise nur für Studierende in Mobilitätsprogrammen gedacht oder aber überbelegt. Lehrende haben so oft nicht die Möglichkeit, auf individuelle Studien- und Schreibprobleme einzugehen. In diesem Sinne scheint eine informelle, von den Studierenden selbst initiierte und geleitete kooperative Beratungsgruppe eine mögliche Lösung.

¹ Im Studienjahr 2009/10 waren es laut Statistik Austria 54411 ausländische Studierende, davon rund ein Drittel an der Universität Wien. Wiederum ein Drittel davon stammten aus Deutschland (Universität Wien, International Report 2010).

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es, herauszufinden, ob die eigens für die Bedürfnisse der Masterstudierenden entwickelte „Kollegiale Beratung zum wissenschaftlichen Schreiben“ den internationalen Studierenden dabei helfen könnte, ihre wissenschaftliche Textkompetenz auszubauen. Zu diesem Zweck soll beobachtet werden, was geschieht, wenn Studierende in kleinen Gruppen (Peer-Groups) über ihre Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben diskutieren. Dabei werden einerseits in den Beratungssitzungen häufig angesprochene Themenkreise bzw. Probleme herausgearbeitet, andererseits soll untersucht werden, ob Beratungselemente (vgl. Kap. 3.3.2) in der Interaktion zwischen den Studierenden auftreten. Schließlich fließt auch das Feedback der TeilnehmerInnen in die Evaluierung mit ein.

Ausgehend von den Konzepten der Lernerautonomie und der nicht-direktiven Beratung wird angenommen, dass Lernende durch Reflexion in Gruppengesprächen besonders nachhaltig dazu befähigt werden, ihre Schwierigkeiten konkret zu benennen und durch Synergieeffekte gemeinsam neue Lösungswege zu finden.

Die Bezeichnung „internationale Studierende“ wurde gewählt, um alle Aspekte vom Studium in der Zweit- oder Fremdsprache Deutsch abzudecken, das heißt alle Personen einzubeziehen, die an deutschsprachigen Universitäten studieren und eine andere Muttersprache haben als Deutsch.²

Um die oben beschriebenen Forschungsfragen zu beantworten, müssen zunächst die Grundlagen dargestellt werden, auf denen diese Arbeit aufbaut. In Kapitel 2 geht es darum, „wissenschaftliches Schreiben“ und „wissenschaftliche Textkompetenz“ zu charakterisieren. Außerdem wird auf die Vielfalt universitärer Textsorten eingegangen und anhand bestehender Schreibmodelle auf die Unterschiede zwischen dem Schreiben in der Muttersprache und der Textproduktion in der Fremdsprache verwiesen. Im Fokus stehen dabei auch Ergebnisse früherer Forschungsprojekte zu den Problemen internationaler Studierender sowie gängige oder zumindest theoretisch konzipierte Lösungsansätze.

² Teilweise ist auch die Bezeichnung „fremdsprachige“ Studierende gebräuchlich (vgl. z. B. Ebner 2009), jedoch wird sie m. E. der Gruppe der MigrantInnen nicht gerecht, für die nach Jahren in Österreich Deutsch keine „fremde“ Sprache mehr ist. „Ausländisch“ (z. B. bei Mehlhorn 2004) schien mir ebenfalls unpassend, da zu negativ behaftet, „international“ impliziert hingegen eine positive Wertung.

Kapitel 3 beschäftigt sich zunächst mit Carl Rogers nicht-direktiver Beratung. Diese bildet die Basis individueller Sprachlernberatung, wie sie heute auch im universitären Kontext eingesetzt wird (vgl. Mehlhorn 2005). Ihre Grundlagen und Instrumente, insbesondere ihre „Gesprächstechniken“ werden hier genauer beleuchtet, da sie auch in der Kollegialen Beratung eingesetzt werden können.

In Kapitel 4 werden verschiedene Formen der Gruppenberatung dargestellt, wobei zwischen gängiger Gruppenberatung (unter Leitung von BeraterInnen) und Kollegialer Beratung unterschieden wird. Aufbauend auf Modellen aus der LehrerInnenausbildung (Gudjons/Kömm 2005) und dem Sprachenlernen im Tandem (Helmling 2005; 2006) wird schließlich in Kapitel 4.3 ein Konzept für Kollegiale Schreibberatung vorgestellt.

Kapitel 5 beschreibt die Methoden der zur Beantwortung der Forschungsfragen durchgeführten empirischen Studie, insbesondere die Gewinnung von TeilnehmerInnen, mein Rollenverständnis als Forscherin, Datenerhebung, Datenverarbeitung und -analyse. Es beinhaltet auch eine genaue Beschreibung und Reflexion der beiden durchgeführten Beratungssitzungen.

In Kapitel 6 wird das durch Transkription der beiden Sitzungen entstandene Korpus mittels qualitativ orientierten thematischen Kodierens (Flick 2000) untersucht.³ An erster Stelle stehen dabei die besprochenen Themenbereiche und Probleme, weil damit der Beratungsbedarf für zukünftige Maßnahmen bzw. Beratungseinheiten erhoben werden kann. Ebenso wichtig ist die Analyse von Beratungselementen und Interaktion zwischen den Teilnehmerinnen, da sie Aufschluss darüber geben, ob die Kollegiale Beratung zwischen Studierenden tatsächlich funktionieren kann. Zur Evaluation ihrer Wirksamkeit sind nicht zuletzt die Rückmeldungen der Teilnehmerinnen von entscheidender Bedeutung.

Kapitel 7 beschließt die Arbeit mit einer Zusammenfassung relevanter Ergebnisse und den daraus resultierenden Konsequenzen für institutionelle oder informelle Konzepte zur Unterstützung internationaler Studierender.

³ Der Vollständigkeit halber sei hier gesagt, dass die Ergebnisse der qualitativen empirischen Untersuchung mit fünf Teilnehmerinnen und einer vorab erfolgten Eingrenzung der Diskussionsthemen natürlich nicht generalisierbar sind und nur einen bescheidenen Beitrag zur Forschung im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens bzw. der studentischen Beratung darstellen.

„Schreiben lernt man durch Schreiben,
aber nur dann, wenn es
reflektiertes Schreiben ist.“
(Kruse 2007:11)

2. Schreiben im universitären Kontext

In diesem Kapitel sollen zunächst die Charakteristika von Wissenschaftssprache herausgearbeitet werden, wobei ein besonderes Augenmerk auf den Konzepten von *Literalität* und *Textkompetenz* liegt. Um den Unterschied zwischen studentischem und späterem wissenschaftlichen Schreiben als ForscherIn zu verdeutlichen, beinhaltet es auch einen kurzen Überblick über die an Universitäten geforderten Textsorten. In Abschnitt 2.4 wird dargestellt, worin sich das Schreiben in der Fremdsprache vom Schreiben in der Muttersprache unterscheidet. Zuletzt werden anhand verschiedener Studien häufig auftretende Probleme internationaler Studierender und die dafür bereits bestehenden Lösungsansätze beschrieben.

2.1 Charakteristika der Wissenschaftssprache

Die Sprache der wissenschaftlichen und universitären Kommunikation unterscheidet sich klar von der Alltagssprache. Studierende verbringen viel Zeit damit, das „typische wissenschaftssprachliche Inventar“ kennen und anwenden zu lernen (Steinhoff 2007:2).⁴ Es ist zudem davon auszugehen, dass es nicht die *eine* Wissenschaftssprache gibt, sondern für jedes Fach, für jede Strömung eine eigene. Darum wurde von Ehlich der Begriff „alltägliche Wissenschaftssprache“ eingeführt (vgl. Ehlich/Graefen 2001:372f.), einer übergreifenden Wissenschaftssprache ohne Zuordnung zu einem bestimmten Fach und der dazugehörigen Terminologie. Sie ist „Bestandteil, Resultat und zugleich Voraussetzung für die Wissenschaftskommunikation“ (Ehlich/Graefen 2001:373).

⁴ Für Steinhoffs Studie zur „wissenschaftlichen Textkompetenz“ wurden allerdings v. a. Texte von Studierenden mit Deutsch als Muttersprache bearbeitet.

Für Steinhoff ist Wissenschaftssprache in ihrer „Darstellungsfunktion“ geprägt von Gegenstandsbindung, Eindeutigkeit, Ökonomie und Anonymität (vgl. Steinhoff 2007:38). Die vier von Steinhoff gewählten Begriffe verdeutlichen die Charakteristika der „alltäglichen Wissenschaftssprache“. Die „Gegenstandsbindung“ bezieht sich auf die Sachlichkeit der Bezeichnung in Verbindung mit der jeweiligen Fachsprache, die „Eindeutigkeit“ auf die klare und neutrale Darstellung und die Arbeit mit klaren Begrifflichkeiten (vgl. Steinhoff 2007:10ff). Das „Ökonomieprinzip“ bedeutet, dass möglichst präzise und knapp das gesagt werden soll, was zu sagen ist. Versucht wird das häufig mittels „Deagentivierung“ und „Deverbalisierung“, d. h. Nominalstil, Passivkonstruktionen und Funktionsverbgefügen. Unter „Anonymität“ ist schließlich das Zurücktreten der AutorInnen hinter die Sache zu verstehen, was sich u. a. in Vermeidung der ersten Person Singular⁵ äußert. Für Steinhoff bedeutet Wissenschaftssprache literalen Sprachgebrauch in seiner stärksten Ausprägung:

„Die Bedingungen schriftlichen wissenschaftlichen Kommunizierens sind i. d. R. geprägt durch eine extreme Monologizität, eine extreme raumzeitliche Trennung, eine extreme Fremdheit der Kommunikationspartner und eine extreme Reflektiertheit, die Versprachlichungsstrategien durch eine extreme Informationsdichte, Kompaktheit und Integration sowie eine extrem zeitintensive Planung.“ (Steinhoff 2007:45)

Für die Produktion von Texten in deutscher Wissenschaftssprache sind „elaborierte schriftsprachliche und zudem domänentypische Fähigkeiten erforderlich“ (Steinhoff 2007:75). Die sprachüblichen Ausdrücke und Kollokationen der „allgemeinen Wissenschaftssprache“ sind dabei (in Anlehnung an Wittgenstein) zugleich „zeichenhafte Werkzeuge“ und „Erkennungszeichen“ von Wissenschaft (vgl. Steinhoff 2007:107).

Die kommunikativen Funktionen der Wissenschaftssprache sind nach Steinhoff Text(konventionen), sprachliches Handeln, Kontext (Kulturraum), Gruppe (Diskursgemeinschaft) und Medium (Schrift) (vgl. Steinhoff 2007:19ff.).

Mit der „Intertextualität“ wissenschaftlicher Kommunikation hingegen beschäftigt sich Steinhoff hier nur am Rande. Ein wissenschaftlicher Text steht nie für sich allein, sondern bezieht sich immer auf andere Texte und WissenschaftlerInnen. Daraus ergibt sich, dass die „Deutsche Wissenschaftsprosa [...] auf Behauptung und Einspruch hin ausgelegt“ (Ebner 2009:130) und stark diskursiv geprägt ist.

⁵ In seiner Korpusanalyse beschäftigt sich Steinhoff u. a. mit „agenshafter Verfasserreferenz“ und findet dabei drei Ich-Typen: „Verfasser-Ich“, „Forscher-Ich“ und „Erzähler-Ich“ sowie auch verschiedene Typen von „wir“ und „man“ (vgl. Steinhoff 2007:168ff.).

Dazu gehört auf einem höheren Niveau auch die so genannte „Eristik“, der wissenschaftliche „Streit“. Die dafür eingesetzten „unscheinbaren, möglicherweise sogar ambivalenten Verbalisierungsverfahren“ (Ehlich/Graefen 2001:369) sind für ungeübte RezipientInnen mitunter nicht erkennbar und müssen ebenfalls erst erlernt werden.

Ein weiteres allgemeines (das heißt für L1 und L2-SprecherInnen gegebenes) Problem des universitären Schreibens ist die „fiktive“ Kommunikationssituation, in der sich Studierende befinden, wenn sie ihre (Pro-)Seminararbeiten schreiben. „Handlungsleitend ist die Vorstellung, für die *scientific community* zu schreiben, tatsächlich aber richtet sich der Text an den betreuenden Dozenten“ (Steinhoff 2007:75). Die Vorstellung, für die *scientific community* zu schreiben, ist für StudienanfängerInnen wohl ziemlich weit von ihrer Wirklichkeit entfernt, so dass sie oft kein klares Zielpublikum vor Augen haben, was sich auf die Qualität ihrer Texte negativ auswirken kann.

Studierende haben häufig auch Schwierigkeiten mit der Planung und einem klaren methodischen Vorgehen, wenn sie mit einer Arbeit beginnen. Darum wird in Ratgebern häufig der gesamte Planungs- und Schreibprozess einer wissenschaftlichen Arbeit dargestellt (z. B. Kruse 2007; Starke/Zuchewicz 2003).⁶

2.2 Literalität und wissenschaftliche Textkompetenz

Zwei Begriffe, denen man in der Schreibforschung häufig begegnet, sind *Literalität* und *Textkompetenz*. In Bezug auf die Sprache der Wissenschaft und den Umgang mit wissenschaftlichen Texten hat sich auch der Begriff *Wissenschaftliche Textkompetenz* etabliert. Was unterscheidet nun aber Literalität von Textkompetenz?

„‘Literalität‘ bezeichnet Bezüge, die Menschen zur Schrift und Schriftsprache (im Gegensatz zur Mündlichkeit) aufbauen. Sie umfasst also Fähigkeiten, Gewohnheiten und Kommunikationsformen, die auf dem Schriftgebrauch beruhen, sowie Einstellungen und Meinungen dazu.“ (Kruse 2010:15)

Literalität steht also im Gegensatz zum mündlichen Sprachgebrauch und beinhaltet jede Art von schriftlicher Kommunikation in Hinblick darauf, wie Menschen sie wahrnehmen und ausführen. Kruse spricht in der Folge auch von

⁶ Besonders übersichtlich dargestellt ist er bei Kruse (2007:112 und 115).

„Akademischer Literalität“, die er definiert als „Schriftgebrauch in den Wissenschaften in Abhängigkeit von den intellektuellen Traditionen, Forschungsmethoden, Medien und Kommunikationsformen.“ (Kruse 2010:15).

Textkompetenz hingegen ist „die individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“ (Portmann/Schmölzer-Eibinger 2008:5). Sie kann aber auch verstanden werden als „Fähigkeit, mit Texten rezeptiv und produktiv umzugehen“ (Portmann 2002:14), das heißt es handelt sich dabei „nicht um eine sprachliche Kompetenz, sondern um die Kompetenz, auf ganz bestimmte Weise mit Sprache umzugehen“ (Portmann 2002:16).

Geht man von einem engeren Textverständnis aus, das nur die schriftliche Kommunikation beinhaltet, wäre Textkompetenz ein großes Feld innerhalb der Literalität. Ein weiteres Textverständnis bezieht jedoch auch mündlich vorgebrachte Texte mit ein, so dass Literalität und Textkompetenz sich nicht nur inhaltlich, sondern auch in ihrer Dimensionierung klar unterscheiden.

Was ist nun aber unter „Wissenschaftlicher Textkompetenz“ zu verstehen? Für Studierende mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ist laut Eßer (1997:199) wissenschaftliche Textkompetenz, „die Fähigkeit, textmusteradäquate (wissenschaftliche) Texte verfassen zu können, [...] wie eine Extra-Fremdsprache, die sich der Lerner/ausländische Student zusätzlich zur mündlichen Kompetenz aneignen muss.“

Jakobs/Kruse charakterisieren Wissenschaftliche Textkompetenz durch fünf Teilkompetenzen (vgl. Jakobs/Kruse 1999:23f.):

- Textsortenkompetenz
- Stilkompetenz
- Rhetorische Kompetenz
- Fähigkeit zur Herstellung von Text-Text-Bezügen
- Lese- und Rezeptionskompetenz

Wie auch in anderen Publikationen von Kruse (2007; 2010) wird hier ein ganzheitlicher Ansatz vorgestellt, der sowohl Lesen als auch Schreiben beinhaltet. Mehr auf den Aspekt der Sprachproduktion, d. h. des Schreibens bezieht sich dagegen Steinhoff:

„Die wissenschaftliche Textkompetenz kann entsprechend verstanden werden als eine Kompetenz zur Verwendung der in der Wissenschaftsdomäne gebräuchlichen, fachübergreifenden wie auch fachgebundenen Sprache im Medium der Schrift.“ (Steinhoff 2007:79)

Steinhoff präzisiert zudem, dass es sich bei der wissenschaftlichen Textkompetenz um eine „*Ausdrucks*kompetenz“ handle (Steinhoff 2007:79). Diese Beschränkung Steinhoffs auf die Sprachproduktion verwundert nicht, da sein Untersuchungsgegenstand schriftliche Arbeiten von Studierenden sowie wissenschaftliche Artikel sind. Dennoch scheint es angezeigt, die Rezeption als ebenso wichtigen Aspekt der wissenschaftlichen Textkompetenz zu betrachten (vgl. a. Ebner/Portmann-Tselikas 2010).

Schreiben ist generell nicht als isolierte Fertigkeit zu sehen, sondern setzt als „integrativste Fertigkeit“ (vgl. Faistauer 2001:870) auch das Lesen von Texten voraus. Verschiedene Autoren (u. a. Kruse 2010; Ebner/Portmann-Tselikas 2010) setzen sich darum auch gezielt mit dem Lesen auseinander, wenn es ums „Schreiben-Lernen“ geht.

Wie entwickelt sich nun aber die wissenschaftliche Textkompetenz? Für Steinhoff gelangen Studierende nach und nach vom „kontextinadäquaten“ zum „kontextadäquaten“ Sprachgebrauch, das heißt, dass sie ihre wissenschaftliche Textkompetenz mit der Zeit ausbauen. Dabei überwinden sie „Transposition“ (inadäquate Anwendung schon beherrschter Register), „Imitation“ und „Transformation“ als Übergangstufen zur „kontextuellen Passung“. Diese Phasen gehen fließend in einander über und die Entwicklung des studentischen Schreibens nach Steinhoff ist damit dem Konzept von Interimssprachen im Fremdsprachenerwerb nicht unähnlich. Welche Konzepte zur Stärkung der wissenschaftlichen Textkompetenz bei internationalen Studierenden bereits bestehen, wird in Kapitel 2.5 genauer beschrieben.

2.3 *Universitäre Textsorten*

Für Kruse ist das studentische Schreiben eine „Einführung in das *diskursive* Schreiben, ein Schreiben also, das nur Sinn ergibt, wenn man es als vernetzte Darstellung kollektiv erworbenen Wissens sieht“ und es dient damit in der humboldtschen Tradition sowohl dem Wissenserwerb als auch dem Wissensausbau (Kruse 2007:18).

Wie oben bereits erwähnt entsprechen die universitären Textsorten, d. h. die von Studierenden zur Erlangung einer Note vorzulegenden Texte, keineswegs denen, die sie später möglicherweise als ForscherInnen publizieren werden. Es handelt sich vielmehr um der Universität eigene „Lehr-Lern-Text- und Diskursarten“ (Ehlich 2003:24). Ehlich hebt drei Charakteristika besonders hervor: Die „Initiierungsfunktion“, die „Vermittlungsfunktion“ und die „Transitorik“ dieser „Textarten“ (vgl. Ehlich 2003:24). Das bedeutet, dass universitäre Textsorten dazu dienen, Inhalte und Forschungsmethoden zu erlernen und auf etwaige spätere wissenschaftliche Publikationen vorzubereiten.

Zu unterscheiden sind meiner Ansicht nach „traditionelle“ universitäre Textsorten und „neuere“ Textsorten, die in den letzten Jahren häufiger auftreten.

Zu den „traditionellen“ Textsorten in Österreich zählen Proseminar- und Seminararbeiten, Diplom-, Bachelor- und Masterarbeiten sowie Dissertationen. „Kleinere“ und in den Geisteswissenschaften nicht sehr gebräuchliche Textsorten sind Rezensionen oder Berichte. „Neuere“, d. h. in den letzten Jahren beliebt gewordene Textsorten haben oft mit persönlicher Reflexion (z. B. zum eigenen Lernfortschritt) zu tun wie etwa das „Portfolio“, das „Lerntagebuch“ oder eben die „Reflexion“.

Die Neuheit dieser Textsorten spiegelt sich auch darin wieder, dass bisher nur wenige wissenschaftliche Arbeiten dazu vorliegen. In vielen deutschen Publikationen zu Schreibprodukten ist die so genannte „Hausarbeit“ (entspricht einer österreichischen Proseminar- oder Seminararbeit) die untersuchte Textsorte (u. a. bei Eßer 1997, Steinhoff 2007). Sie stellt nach Ehlich (2003:20) die „didaktische Paralleltextart zum *Wissenschaftlichen Artikel*“ dar.

„Neuere“ oder „kleinere“ und in Österreich mittlerweile an Schule und Universität gängige Textsorten wie Portfolio, Bericht oder Reflexion werden in der Forschungsliteratur seltener erwähnt. Zwar anerkennt man mittlerweile, dass auch hier ein Schulungsbedarf für Studierende besteht (vgl. etwa Kruse/Jakobs/Ruhmann 2003:27f.), jedoch finden sich nur in aktuellen Schreibratgebern kurze Beschreibungen „neuerer“ Textsorten.

Kruse etwa gibt Auskunft über die Textsorten *Mitschrift, Protokoll, Exzerpt, Abstract, Exposé, Seminararbeit/Hausarbeit, Referat/Präsentation, Laborbericht, Forschungsbericht und Forschungsartikel, Literaturbericht, Rezension und*

Buchbericht, Positionspapier, Kritischer Essay, Thesenpapier, Portfolio, Lern-tagebuch/Logbuch/Schreibjournal, Texte fürs Web, Erzählung und Technische Dokumentation (Kruse 2007:177ff.). Leider finden wir bei ihm keine konkreten Beispiele, an denen Studierende sich orientieren könnten.

Die große Anzahl von universitären Textsorten ist für StudienanfängerInnen und internationale Studierende verwirrend. Ebner sieht die „Vielfalt an Formen“ als großes Problem bei der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens an (Ebner 2009:125).⁷ In diesem Sinne wäre es praktisch, wenn Institute oder Fachbereiche jeweils Musterbeispiele (z. B. in einer elektronischen „good practice database“) aller von DozentInnen geforderten Textsorten zur Verfügung stellen könnten.

2.4 Schreiben in der Fremdsprache

Da sich die oben beschriebenen Charakteristika und Konzepte zum wissenschaftlichen Schreiben vor allem auf das muttersprachliche Schreiben beziehen, soll hier kurz dargestellt werden, worin sich dieses vom Schreiben in der Fremd- bzw. Zweitsprache unterscheidet. Dazu muss jedoch ebenfalls auf Schreibmodelle für das Schreiben in der Erstsprache zurückgegriffen werden.

Nach dem Modell von Bereiter (1980) verläuft die Schreibentwicklung in fünf (grundsätzlich aufeinander folgenden) Stufen: „associative writing“ (assoziativ-expressives Schreiben), „performative writing“ (normbewusstes Schreiben), „communicative writing“ (kommunikatives Schreiben), „unified writing“ (gestaltendes Schreiben) und „epistemic writing“ (epistemisches Schreiben). Das wissenschaftliche Schreiben wäre nach Bereiter der höchsten zu erreichenden Schreibkompetenzstufe, nämlich dem „epistemischen Schreiben“ zuzuordnen, das eng mit dem reflexiven Denken verbunden ist.

Da das Modell sich am Entwicklungsprozess von MuttersprachlerInnen orientiert, ist es jedoch nur bedingt auf die Entwicklung der Schreibkompetenz in der Fremdsprache zu übertragen, in der – vor allem erwachsene LernerInnen – Schreibkompetenzen nicht in hierarchischer Reihenfolge, sondern parallel erwerben (vgl. Faistauer 1997:49). Steinhoff legt zudem nahe, dass beim

⁷ Aufgründessen befürwortet er die Vermittlung von Grundfunktionen wissenschaftlicher Texte auf einer Mesoebene (siehe Kap. 2.5).

wissenschaftlichen Schreiben der kommunikative Aspekt ebenso wichtig ist wie der heuristisch-epistemische (vgl. Steinhoff 2007:56ff.).

Lange Zeit über existierte kein zufriedenstellendes Modell für **Schreibprozesse** in der Fremdsprache und man berief sich gerne auf das immer noch gültige Modell von Hayes/Flower (1980), das sich jedoch wie das Bereiters auf das Schreiben in der Erstsprache bezieht. Die AutorInnen teilen den Schreibprozess in die Teilprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten ein, welche in ständigem Austausch mit dem so genannten „Monitor“ (einer korrigierenden inneren Instanz) stehen. Abhängig ist das Schreiben zudem von der Aufgabenstellung (der Absicht, dem Topos, den Adressaten) sowie vom Vorwissen (Weltwissen, Sprachwissen, Adressatenwissen, Textuelles Wissen) des Autors/der Autorin, gespeichert im Langzeitgedächtnis.

Für L2-LernerInnen adaptiert wurde das Modell von Hayes/Flower mehrmals, u. a. von Börner (1992), der ihm die Dimension von „Intertexten“ auf mehreren Ebenen hinzufügt und sich v. a. auf den Schreibprozess im Fremdsprachenunterricht konzentriert. So beziehen sich seine „Aufgaben“ nicht nur auf handlungsorientierte Schreibaufgaben aus dem täglichen Leben, sondern auch auf Übungen (Lücken füllen, transformieren, umstellen, ergänzen) und neben dem „Zieltext“ steht der „Korrekturtext des Lehrers“ (vgl. Börner 1992:301). Börner hat auch das Konzept von Interimssprachen in sein Modell integriert.⁸

Zuletzt wurde das Modell von Hayes/Flower von Griebhaber (2005⁹; 2008) adaptiert, der sich auf die Beschreibung der Unterschiede zwischen L1- und L2-SprecherInnen konzentriert und das Ursprungsmodell weitestgehend beibehält.

Wie Börner sieht Griebhaber Unterschiede (in Abbildung 1 gekennzeichnet durch dunklere Markierungen) im Bereich „Aufgaben“ (Task environment), wenn das Schreiben in einem institutionellen Kontext stattfindet und die Schreibprodukte von Lehrenden beurteilt werden (vgl. Griebhaber 2005).

⁸ Überraschend ist hier, dass in Börners Modell sich nur die Lernenden der Interimssprache(n) bedienen, während die Lehrenden das Ziel L2 anscheinend bereits vollkommen erreicht haben, obwohl Börner sicherlich nicht davon ausgeht, dass alle Lehrenden die von ihnen gelehrt Sprache als L1 haben.

⁹ Quelle: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/wrt/prozess/griesshaber05.html> (16. 1. 2011)

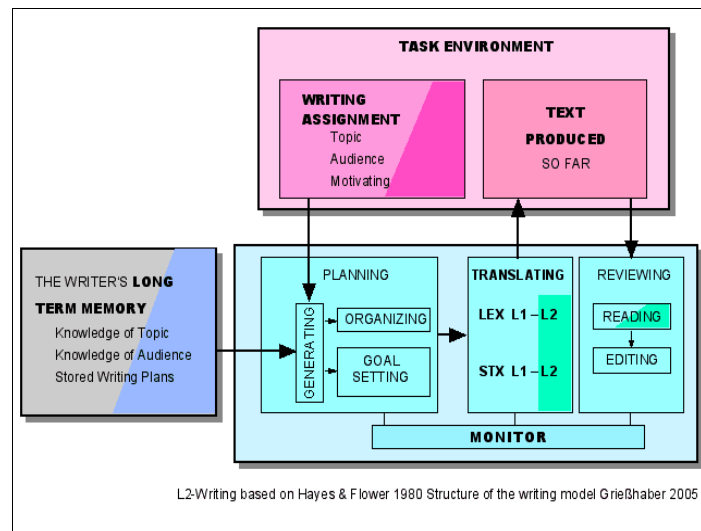


Abbildung 1: *L2-Schreibmodell von Grieffhaber (2005)*

Im Bereich des Langzeitgedächtnisses hat der L2-Lernende für gewöhnlich geringere Kenntnisse, was Sprach-, Adressaten- und textuelles Wissen anbelangt und es kommt zu einer Nutzung von Ressourcen in der L1. Der Planungsprozess ist ebenso vom Rückgriff auf in der L1 erlernte Strukturen bestimmt, lexikalisches und syntaktisches Wissen sind in der L2 zumeist geringer als in der L1 und „beim REVIEWING ist zu beachten, dass der L2-Schreiber den geschriebenen Text nicht mit nativer L2-Kompetenz beurteilen kann, so dass er auch nicht die fundierten Revisionsentscheidungen eines nativen L2-Schreibers treffen und realisieren kann“ (Grieffhaber 2005).

Ein eigenes Modell aufgrund von Untersuchungen mit „lautem Denken“ während dem Schreiben erstellte Krings (1989). Bei ihm stehen die Planungsprozesse im Vordergrund, die er in Grob- und Feinpläne unterteilt. Es würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auf dieses Schreibmodell im Detail einzugehen.¹⁰

Die Dimensionen, in denen beim wissenschaftlichen Schreiben L2-spezifische Schwierigkeiten auftreten können, sind nach zusammenfassender Analyse von Börner und Grieffhaber also einerseits fehlendes Sprachwissen, andererseits aber auch fehlendes Wissen über die Zielkultur (Adressatenwissen), fehlende zielkulturadäquate Schreibpläne und weniger ausgereifte Strategien, was Lesen, Schreiben und Überarbeiten betrifft.

¹⁰ Ein kurzer Vergleich der Schreibmodelle von Hayes/Flower, Börner, Krings und Grieffhaber mit übersichtlichen graphischen Darstellungen findet sich auf der Homepage Wilhelm Grieffhabers an der Universität Münster (Grieffhaber 2005).

2.5 Wissenschaftliches Schreiben für internationale Studierende

In diesem Abschnitt soll darauf eingegangen werden, welche Probleme internationale Studierende nach bisherigen Studienergebnissen bei einem Studienaufenthalt in einem deutschsprachigen Land haben können und welche Lösungsansätze dafür bereits bestehen bzw. angedacht wurden.

2.5.1 Probleme internationaler Studierender

Die internationalen Studierenden sind oft nur unzureichend auf die Anforderungen einer Universität in einem deutschsprachigen Land vorbereitet (vgl. u. a. Krumm 2000:12). Sie haben zwar – wenn sie bereits ein (Grund-)Studium in ihrem Heimatland absolviert haben, viel Schreiberfahrung in ihrer Muttersprache und teilweise auch in der Fremdsprache Deutsch, jedoch decken sich die Anforderungen an der Heimatuniversität nicht unbedingt mit denen an ihrem neuen Studienort. Außerdem beinhaltet ein Studien- oder Forschungsaufenthalt in einem deutschsprachigen Land

„ein ganzes Spektrum von Handlungszielen (...), die meist ohne spezifische Vorbereitung realisiert werden müssen, vom sprachlichen Handeln im außeruniversitären Alltag über die Kommunikation mit Kommilitonen im Studienbetrieb bis hin zum aktiven und rezeptiven Umgang mit komplexen wissenschaftlichen Texten und den vielfältigen Formen mündlicher Wissenschaftskommunikation, einem „diskursiven Denken“ mithin, das gerade für den deutschen Wissenschaftsbetrieb kennzeichnend ist.“ (Ehlich/Graefen 2001:359)

Die Produktion schriftlicher universitärer Textsorten ist also nur ein Aspekt des Studierens in einem fremden Land, jedoch für die erfolgreiche Absolvierung eines Forschungs- oder Studienaufenthaltes unabdingbar. Inwieweit das „diskursive Denken“ in der Fremd- bzw. Zweitsprache auf internationale Studierende anzuwenden ist, sei dahingestellt. Ehlich/Graefen (2001) beziehen sich in ihrem Artikel aber nicht nur auf Studierende, sondern auch auf Lehrende, die einen Forschungs- oder Lehraufenthalt in einem fremden Land antreten.

Sie beschreiben unter anderem, dass Intensiv-Sprachkurse, aber auch studienbegleitende Kurse von den Studierenden, die sich ja auf ein Weiterkommen in ihrem Fach konzentrieren wollen, leicht den Charakter von „lästigen Zusatzveranstaltungen“ bekommen (Ehlich/Graefen 2001:356f.). Darum stellen sie ein Modell von „sukkursiver Sprachvermittlung“ vor. Diese ist nicht formbezogen

und nicht auf das Erlernen einer Fachsprache reduziert, sondern durch Adressatennähe, Individualisierung, Flexibilisierung und Differenzierung charakterisiert. Dafür müssten Lehrende mehr vorbereiten, „experimentell“ die richtige Form finden und bräuchten Kenntnisse über die „kommunikative Situation“ der Zielgruppe (vgl. Ehlich/Graefen 2001:361).

Claußen/Mehlhorn sehen die Schwierigkeiten „ausländischer“ Studierender einerseits sprachlich, andererseits aber auch in der deutschen Wissenschaftskultur und der unterschiedlichen Lehr- und Lerntradition begründet (vgl. Claußen/Mehlhorn 2004:371). Sie plädieren für die Einführung von „Studierstrategienkursen“, die Studierende parallel zu ihrem Studium in Deutschland besuchen. Diese sollten „kulturspezifisch und studierspezifisch angelegt sein und die Lernerautonomie der Studierenden fördern (Claußen/Mehlhorn 2004:372).

Unter „Studierstrategien“ verstehen die Autorinnen „Handlungen und Vorgehensweisen, die Studierende anwenden, um studienrelevante Textsorten und Kommunikationssituationen im Hochschulalltag erfolgreich zu bewältigen.“ (Claußen/Mehlhorn 2004:373). Zur Planung der Studierstrategien-Kurse wurde von ihnen vorab eine Studie durchgeführt, für die internationale Studierende sowie Universitätsangehörige zu den Problemen der Zielgruppe und möglichen Inhalten für die Kurse befragt wurden (vgl. Claußen/Mehlhorn 2004:373f.).

Von den Studierenden wurden genannt: Mündliche Referate, Mitschriften, schriftliche Hausarbeiten, Beteiligung in Seminaren, Kontakt zu Deutschen, mündliche Prüfungen und schriftliche Klausuren. Für die Lehrenden hingegen stand die Beteiligung in Seminaren an erster Stelle, gefolgt von schriftlichen Hausarbeiten, selbständigem Arbeiten und „Meinungsäußerung“. Diese unterschiedlichen Sichtweisen (insbesondere in Hinblick auf Beteiligung und Meinungsäußerung) erklären die Autorinnen wiederum mit „unterschiedlichen Universitätskulturen“ (Claußen/Mehlhorn 2004:375).

Für Mohr (2000:112) wird das Schreiben in der Fremdsprache schwierig durch „Lücken im Langzeitgedächtnis gespeicherten Welt- und Sprachwissen[s]“, „kulturelle Geprägtheit von Texten“ und aufgrund der „den Schreibprozeß steuernden sprachverarbeitenden Strategie“, wobei sie sich auf Börner beruft.

Wie Büker (1998) in ihrer Forschungsarbeit zu den Problemlösungs-Strategien ausländischer Studierender beim Verfassen von Abschlussarbeiten gleich zu

Beginn beklagt, gab es zum Zeitpunkt des Erscheinens in Deutschland – wie auch in Österreich – kaum Lehrveranstaltungen, die sich dezidiert mit dem akademischen Schreiben auseinandersetzten (Büker 1998:5). Sie führt in der Folge aus, dass es zwar viele Ratgeber für das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten gäbe, dass diese sich jedoch an Muttersprachler richten würden (Büker 1998:46). Für die Bedürfnisse der Deutsch-als-Fremdsprache-Schreibenden fehlten darin jedoch etwa Erklärungen dazu, „wie ein Studierender mit Verständnisproblemen beim Lesen umgeht, ob und in welchem Maße ein Wörterbucheinsatz ratsam ist, welche Wörterbücher empfehlenswert sind, wie sich der Studierende beim Schreiben verhalten sollte und vieles mehr.“ (Büker 1998:47). Außerdem stelle sich die Frage, welche Art von Korrektur, Kontakt und Kooperation zu empfehlen sei (vgl. Büker 1998:47).

Hinsichtlich der Ratgeberliteratur hat sich in den letzten Jahren nicht viel verändert, meint Ebner, nennt aber zwei Ratgeber, die sich an Studierende mit Deutsch als Fremdsprache richten, nämlich Starke/Zuchewicz (2003) und der noch nicht erschienene Band von Steets und Moll (vgl. Ebner 2009:122).

Eßer (1997) kommt in einer empirischen Studie zur kulturellen Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion (Vergleich Mexiko/Deutschland) unter anderem zu dem Schluss, dass internationale Studierende sich ein intensiveres und besseres Schreibtraining wünschen (vgl. Eßer 1997:158) und dass eine häufig bestehende Schreibangst durch gezielte Schreibübungen von Beginn des DaF-Unterrichts an vermieden werden könnte (vgl. Eßer 1997:169).

„(Wissenschaftliche) Textkompetenz, d.h. die Fähigkeit, textmusteradäquate (wissenschaftliche) Texte verfassen zu können, ist wie eine Extra-Fremdsprache, die sich der Lerner/ausländische Student zusätzlich zur mündlichen Kompetenz aneignen muss. Das bedeutet für die Unterrichtspraxis und die Lehrperson die Notwendigkeit einer *gezielten, systematischen und stetigen* Vermittlung von Schreibfertigkeiten und für die Lernenden die Notwendigkeit *gezielten, systematischen und stetigen Übens*.“ (Eßer 1997:199)

Sehr zutreffend scheint mir die Bezeichnung „Extra-Fremdsprache“ für die Wissenschaftssprache. Sie ist es schon für MuttersprachlerInnen in einem gewissen Sinne, umso mehr aber für internationale Studierende.

Eßers Studie ist auch vom theoretischen Standpunkt interessant, da sie sich neben ihrem Hauptthema, der kulturellen Prägung von Textmustern, auch allgemein mit Schreibprozessen- und Strategien von DaF-Lernenden, dem Stellenwert des

Schreibens im Fremdsprachenunterricht und den Konsequenzen für den universitären DaF-Unterricht beschäftigt.

Bei Kruse (2007:222ff.) findet sich ein Exkurs über „Schreiben in fremden Kontexten, Sprachen und Genres“, interessant ist seine Definition von *Schreibkulturen*:

„Schreibkulturen beziehen sich darauf, wie das Schreiben als Handlungsfeld konzeptualisiert ist, welche Rollen den Schreibenden zugewiesen werden, welche Schreibpraktiken existieren, welche Genres verwendet werden, wie das Schreiben angeleitet wird, wie die eigene Meinung eingebracht werden kann und welche Anforderungen in Bezug auf Rhetorik, Stilistik und Quellenbezug gestellt werden.“ (Kruse 2007:224).

In der Folge berichtet Kruse von seiner eigenen angloamerikanischen Auslandserfahrung und bezieht sich auf Studien von Foster (2006)¹¹ und Kaiser (2003), die sich mit Vergleichen zwischen den USA und Deutschland bzw. Venezuela und Deutschland beschäftigen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die bisher vorliegenden Studien sich oft auf die kulturellen Unterschiede zwischen Universitätskulturen und auf den Vergleich universitärer Textsorten konzentrieren. Gleichzeitig wurde festgestellt, dass Studierende sich neben Informationen über die im deutschen Sprachraum üblichen Textsorten (siehe v. a. Claußen/Mehlhorn 2004) auch ein gezieltes Schreibtraining wünschen (vgl. a. Eßer 1997, s. o.), das einerseits Sprachübungen, andererseits aber auch Strategientraining beinhalten sollte.

In den folgenden beiden Abschnitten soll nun dargestellt werden, welche Konzepte zur Förderung der wissenschaftlichen Textkompetenz für internationale Studierende bereits vorliegen, wobei unterschieden wird zwischen institutionellen und individuellen/informellen Lösungen.

2.5.2 Institutionelle Angebote

Es gibt heute mehr Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten als noch vor wenigen Jahren und die meisten Bachelor-Studien bieten eigene Einführungskurse an. Jedoch richten diese sich primär an ein muttersprachliches Zielpublikum und erreichen nicht jene internationalen Studierenden, die etwa erst für ein Master- oder Doktoratsstudium oder für einen kürzeren Studienaufenthalt nach Österreich

¹¹ Foster, David (2006): Writing with Authority. Student's Roles as Writers in Cross-National Perspective. Carbondale (Studies in Writing and Rhetorik). Zit. n.: Kruse (2007:262).

kommen. Auch Schreibzentren, so es sie gibt (sie sind in Deutschland stärker verbreitet als an österreichischen Universitäten¹²) sind primär auf die Bedürfnisse von MuttersprachlerInnen ausgerichtet.

Einen interessanten Ansatz von kombinierter Schreib- und Sprachlernberatung stellen Grieshammer/Peters/Theuerkauf (2009) von der TU Berlin vor. Unter dem Titel *MasterYourThesis* beraten sie in individuellen *peer-tutorials* internationale Masterstudierende auf dem Weg zu ihrem Studienabschluss.¹³

Natürlich gibt es – z. B. am Institut für Germanistik der Universität Wien – Sprachkurse für internationale Studierende, diese konzentrieren sich jedoch primär auf Spracharbeit und können aufgrund hoher Teilnehmerzahlen (bis zu 40 Personen) teilweise nicht auf individuelle Schwierigkeiten der Studierenden eingehen.¹⁴ In universitären Sprachkursen werden zumeist wenig wissenschaftliche Texte behandelt, allenfalls populärwissenschaftliche, bei der Textproduktion beschränkt man sich auf Gebrauchstexte wie (Geschäfts-)Briefe, E-Mails, Lebensläufe etc. Dies liegt laut Ebner daran, dass nahezu alle wissenschaftlichen Textsorten zu lang für einen Sprachkurs sind, und dass man sich zusätzlich das nötige Fachwissen anlesen müsste (vgl. Ebner 2009:123). Die meisten in der Fachliteratur vorgeschlagenen Konzepte beziehen sich dennoch auf universitäre Sprachkurse oder Tutorien (vgl. etwa die Beiträge aus Krumm (Hg.) 2000, Mohr 2008, Ebner 2009).

Eine Ausnahme bildet das Konzept von Claußen/Mehlhorn (2004) und der Leitfaden zu den „Studierstrategien-Kursen“ von Mehlhorn (2005). An einigen deutschen Universitäten werden nach dem Konzept von Mehlhorn (2005) entwickelte „Studierstrategien-Kurse“ durchgeführt. In diesen sollen die Studierenden eine „doppelte“ Lernerautonomie erlangen und damit sowohl an ihren Deutschkenntnissen arbeiten als auch sich mittels selbständigem Arbeiten in das deutsche Studiensystem integrieren (vgl. Claußen/Mehlhorn 2004:375f.).

¹² Das einzige Schreibzentrum in Österreich befindet sich an der Universität Klagenfurt.

¹³ Finanziert wird das Projekt vom DAAD im Rahmen des *Programms zur Förderung der Internationalisierungsstrukturen an deutschen Hochschulen*.

¹⁴ Seit dem Wintersemester 2010/11 gibt es am Institut für Germanistik der Universität Wien das „Erweiterungscurriculum Deutsche Wissenschaftssprache und Studierstrategien“ mit kleineren Übungsgruppen für Textproduktion und Wissenschaftssprache, es ist jedoch in erster Linie für Studierende internationaler Mobilitätsprogramme bestimmt.

Methodisch folgen die Übungseinheiten immer demselben Ablauf: Nach einem Einstieg mit Präsentation oder Beobachtung der jeweiligen Kommunikationssituation erfolgt das Bewusstmachen und eine Simulation. Hernach werden die Ergebnisse evaluiert und „im Feld“ ausprobiert, wobei die Ergebnisse in der darauf folgenden Einheit nochmals reflektiert werden (vgl. Mehlhorn 2005:10f.).

Von einem analytischen und didaktischen Gesichtspunkt her ist der Ansatz von Ebner (2009) und Ebner/Portmann-Tselikas (2010) interessant. Die Autoren plädieren dafür, in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens (und Lesens) von der Mikroebene weg zu gehen, da damit das angestrebte Ziel nicht erreicht werden könne:

„Die Annäherung an wissenschaftliche Texte über die Mikro- oder die Satzebene ist für eine erste Hinführung für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache zu wenig. Indem man einige wesentliche Formulierungsweisen, Satzstrukturen, Passiv und modales Passiv, Verbal- und Nominalstil übt, übt man zwar einige wichtige Strukturen, kommt aber nicht über das Niveau eines herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts hinaus, präsentiert isolierte Phänomene und verliert das Ziel des wissenschaftlichen Schreibens (und Lesens) ganz aus den Augen.“ (Ebner/Portmann-Tselikas 2010:44)

Sie teilen wissenschaftliche Texte in drei Ebenen ein: die Mikro-, die Makro- und die dazwischenliegende Mesoebene. Letztere bezieht sich auf „textuelle Grundaufgaben“ und liegt zwischen der Satz- und der Textebene (vgl. Ebner/Portmann-Tselikas 2010:42ff). „Auf der Mesoebene werden die grundlegenden sprachlich-textuellen Handlungen vollzogen, hier wird der wissenschaftliche Text als wissenschaftlicher Text konstituiert.“ (Ebner/Portmann-Tselikas 2010:42).

Solche „textuellen Grundaufgaben“ sind zum Beispiel „paraphrasieren“, „Hypothesen aufstellen“, „etwas begründen“, „interpretieren“ etc. Die entsprechenden kurzen Textsequenzen sollen nun auch Gegenstand einer Didaktik des Schreibens wissenschaftlicher Texte sein. Sie könnten, wären sie erst einmal durchgehend definiert¹⁵, leicht und effizient dazu genutzt werden, (fremdsprachigen) Studierenden die deutsche Wissenschaftssprache zu vermitteln.

Ähnliche, wenn auch theoretisch nicht so explizit beschriebene Ansätze finden sich auch schon bei Mehlhorn als „Formulierungshilfen“ zu bestimmten mündlichen und schriftlichen „Kommunikationssituationen“ (vgl. Mehlhorn 2005:15) oder bei Kruse (2007:96ff) als „Grundelemente wissenschaftlicher Darstellung“.

¹⁵ Dies ist ein Ziel des von Ebner (2009) beschriebenen internationalen Forschungsprojekts.

Laut Ebner/Portmann-Tselikas sollen die Lernenden auch mit der Theorie hinter dem Unterricht vertraut gemacht werden (vgl. Ebner/Portmann-Tselikas 2010:49).

Einen in Richtung Gruppenberatung gehenden Ansatz für ein „teilnehmerorientiertes, gruppenpädagogisches Seminar“ zum wissenschaftlichen Schreiben stellt Roth (1999) vor. Aufbauend auf der „themenzentrierten Interaktion“ von Ruth Cohn (1975)¹⁶ stellt sie das „Ich“ und das „Wir“ auf die gleiche Ebene wie die Sachinhalte, wodurch – stark verkürzt ausgedrückt – durch ein besseres Lernklima größere Effizienz erreicht wird (vgl. Roth 1999:135ff).

Für diese Arbeit interessant sind Roths Beobachtungen zur Auswirkung dieses teilnehmerorientierten Vorgehens mit vielen Gruppenarbeitsphasen (vgl. Roth 1999:144f.): Die Erleichterung der Studierenden, mit ihren Problemen nicht allein dazustehen, gibt ihnen Mut und neues Selbstvertrauen. Sie lernen voneinander neue Strategien kennen, tauschen sich interdisziplinär aus. Außerdem beobachtet Roth, dass die Studierenden sich im Laufe des Semesters auch gegenseitig als ExpertInnen wahrzunehmen beginnen und sieht hier ein „erstaunliches Lösungspotential“ (vgl. Roth 1999:144f.).

2.5.3 Individuelle/Informelle Lösungen

Individuell können internationale Studierende versuchen, ihre wissenschaftliche Textkompetenz mit Hilfe so genannter „Schreibratgeber“ zu verbessern, seien sie nun dezidiert für Studierende mit einer anderen Muttersprache als Deutsch gemacht oder nicht. Einen guten Überblick zu derzeit verfügbaren Titeln bietet Ebner (2009). Manche dieser Ratgeber gibt es mittlerweile auch mit CD-ROMs, die praktische Übungen enthalten.

Der an der Universität Duisburg-Essen entwickelte *Schreibtrainer*¹⁷ hilft bei im universitären und beruflichen Schreibprozess auftretenden Schwierigkeiten mit Textsorten, Argumentations- und Formulierungsmustern (vgl. Bütig/Pospiech 2001:379). Es handelt sich allerdings nicht, wie man vermuten würde, um eine interaktive Anwendung, sondern um eine Website mit grundlegenden Informationen zu Textsorten, Schreibprozess, Formulierungen, Rechtschreibung und

¹⁶ Cohn, Ruth (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart. Klett.

¹⁷ <http://www.uni-due.de/~lge292/trainer/trainer/start.html> (21.1.2011)

stilistischer Grammatik. Außerdem gibt es diverse weitere Online-Plattformen zum wissenschaftlichen Arbeiten, die frei zugänglich sind. Ebner (2009:137) führt die wichtigsten auf.

Hervorheben möchte ich hier noch ein Programm namens *Euromobil*¹⁸, das gratis downloadbar ist. Es richtet sich an Studierende, die einen Auslandsaufenthalt planen und beinhaltet Videobeispiele zu Kommunikationssituationen im Universitätsalltag (Vorlesung, Seminar, Studienberatung und Prüfung), Übungen zum Seh-Hörverstehen, zur Lexik und zum Sprechen und ist in neun europäischen Sprachen verfügbar. Es werden auch verschiedene Regiolekte vorgestellt, leider ist keine österreichische Variante darunter.

Wie Kruse anführt, kann neben „Schreibjournalen“ auch das informelle „Übers Schreiben Reden“ mit Mitstudierenden oder Lehrenden (Kruse 2007:31) im Schreibprozess eine Hilfe sein.

Büker schlägt vor, dass sich „ausländische“ Studierende gemeinsam mit MuttersprachlerInnen in Arbeitsgruppen über ihre Texte und ihre Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben austauschen könnten (vgl. Büker 1998:129ff.). Dabei würden beide Seiten gewinnen, da auch MuttersprachlerInnen viele Zweifel hätten, die sie aber nicht anzusprechen wagten (vgl. Büker 1998:130). Sie plädiert dafür, diese Arbeitsgruppen zwar mit einer Anleitung durch eine Fachkraft zu starten, das Ziel sollte jedoch sein, „eine möglichst autark arbeitende Gruppe zu formieren“ (Büker 1998:131).

In diesem Sinne ist auch das Konzept der „Kollegialen Beratung“ zu sehen, eine informelle, nicht-direktive und nicht-hierarchische Beratungsform, die in Kapitel 4.3 näher beschrieben und anhand einer empirischen Untersuchung in Kapitel 6 evaluiert wird.

¹⁸ [Http://www.euromobil.org](http://www.euromobil.org) (21.1.2011)

Man kann einen Menschen
nichts lehren, man kann ihm nur helfen,
es in sich selbst zu entdecken
(Galileo Galilei)

3. Die nicht-direktive Beratung

In diesem Kapitel sollen zunächst die Grundlagen und Ursprünge der nicht-direktiven Beratung beleuchtet werden. In der Folge geht es um die nicht-direktive Sprachlernberatung mit den ihr zugrunde liegenden Konzepten von Lernerautonomie, Language Awareness, Lernzielbestimmung, Motivation und Selbstwirksamkeit. Zudem sollen kurz der Ablauf individueller Sprachlernberatungen, Beratungsinstrumente und Elemente der Gesprächsführung geschildert werden, da diese auch in der Kollegialen Beratung Anwendung finden. Das Kapitel schließt mit einem Überblick über die verschiedenen Formen von Sprachlernberatung.

3.1 Ursprünge

Die Idee der nicht-direktiven Beratung stammt ursprünglich aus der Psychotherapie und wurde von Carl Ransom Rogers begründet. Sein Standardwerk „Die nicht-direktive Beratung“ (Rogers 1942/1994, Originaltitel „Counseling and Psychotherapy“) wurde bereits 1942 veröffentlicht und hat zunächst die Psychotherapie, später auch Beratung und Coaching, nachhaltig beeinflusst.

In seinem Beratungskonzept bricht Rogers mit dem zuvor vorherrschenden direktiven Ansatz, nach dem BeraterInnen/TherapeutInnen das Beratungsgespräch in jeder Hinsicht bestimmen und „die Führung des Interviewprozesses“ übernehmen (Rogers 1994:109), während die KlientInnen Antworten zu liefern haben, aufgrund derer dann eine Diagnose erfolgt.

Im Gegensatz dazu wird nach Rogers nicht-direktiver, klientenzentrierter Psychotherapie Beratung als Prozess verstanden und zielt auf die Unabhängigkeit und Integration des Individuums ab: „Das Individuum steht im Mittelpunkt der Betrachtung und nicht das Problem“ (Rogers 1994:36).

Rogers geht von einem positiven Menschenbild aus und beschreibt die Beziehung zwischen BeraterIn und KlientIn so:

„Wirksame Beratung besteht aus einer eindeutig strukturierten, gewährenden Beziehung, die es dem Klienten ermöglicht, zu einem Verständnis seiner selbst in dem Ausmaß zu gelangen, das ihn befähigt, aufgrund dieser neuen Orientierung positive Schritte zu unternehmen.“ (Rogers 1994:28)

Es geht hier also um die Autonomie der beratenen Personen, die unter dem Schlagwort „Lernerautonomie“ zu einem wichtigen Unterrichtsprinzip geworden ist und einen der Grundpfeiler des Konzepts der nicht-direktiven Sprachlernberatung darstellt (vgl. Kap. 3.2.1).

Als Anwendungsgebiete der nicht-direktiven Beratung nennt Rogers Kliniken für Kinder und Jugendtherapie, „psychohygienische Einrichtungen“ für Erwachsene, die „Wohlfahrtspflege“ und den militärischen Bereich (er war selbst im 2. Weltkrieg in der Beratung von heimgekehrten Soldaten tätig) sowie auch die Beratung von Studenten (vgl. Rogers 1994:18ff). Aus letzterem Bereich stammen auch viele der Fallbeispiele in „Counseling und Psychotherapy“, an denen man u. a. erkennen kann, dass sich die Lernprobleme Studierender in den letzten 70 Jahren nicht grundlegend verändert haben.

3.2 Grundlagen und Ziele der Sprachlernberatung

Grundsätzlich geht es in der nicht-direktiven Form der (individuellen) Sprachlernberatung darum, die Lernenden dabei zu unterstützen, ihre eigenen Problemlösungen und Lernwege zu finden, so dass sie ihr Lernen effektiver gestalten können (vgl. Kleppin/Mehlhorn 2005:83). „Nicht-direktiv“ beraten bedeutet,

„dass das Gespräch zwischen Beraterin und Studierendem möglichst nicht-hierarchisch, sondern auf gleicher Ebene verlaufen soll und die Beraterin den Beratungsprozess nicht zu sehr steuert. (...) Es wird davon ausgegangen, dass nur Entscheidungen, die auch vom Studierenden getragen werden, für diesen realisierbar sind.“ (Mehlhorn 2005:161)

Es ist also wichtig, dass die beratenen Personen von sich aus Entscheidungen treffen und nicht von BeraterInnen in eine bestimmte Richtung gedrängt werden.¹⁹

¹⁹ Nach meiner eigenen Erfahrung mit individueller Sprachlernberatung ist es jedoch alles andere als einfach, als Beraterin wirklich nicht-direktiv zu agieren. Dies ist einerseits darauf zurückzuführen, dass angehende BeraterInnen den Fehler machen, zu viel von ihren eigenen Erfahrungen weitergeben zu wollen, andererseits „trägt auch die Erwartungshaltung von Lernern dazu bei, die Tipps und Empfehlungen des ‚Fremdsprachenlernexperten‘ wünschen“ (Kleppin/Mehlhorn 2005:85).

Als dritte Komponente, die die „Nicht-Direktivität“ stören könnte, ist die hierarchische Beziehung zwischen BeraterInnen und ihren KlientInnen anzusehen, durch die letztere (teilweise unbewusst) jeden noch so vorsichtig vorgebrachten Lösungsvorschlag der BeraterInnen sofort annehmen und umsetzen möchten. Dies trifft insbesondere zu, wenn Lehrende einer bestimmten Lernendengruppe für diese auch als LernberaterInnen fungieren. Man könnte hier m. E. von einem Dilemma der nicht-direktiven Beratung sprechen.

Um diesen „prekären Verhältnissen“ zu entgehen, schlägt Schmelter (2006) vor, Lernberatung stärker in Peergruppen, auf der Ebene von Gleichgestellten, zu organisieren (vgl. Kap. 4.2). In individuellen Sprachlernberatungen bleibt die Forderung nach „Nicht-Direktivität“ meiner Ansicht nach ein stets anzustrebendes, aber nie völlig erreichbares Ideal.

3.2.1 Lernerautonomie

Lernerautonomie ist eines der großen Schlagwörter des modernen Fremdsprachenunterrichts und kann in der Lernberatung zugleich als Prämisse und als Ziel angesehen werden (vgl. Kleppin/Mehlhorn 2006:2). Besonders an der Universität ist autonomes (selbstgesteuertes) Lernen unabdingbar, da die Studierenden viel stärker selbständig arbeiten müssen, als sie das von der Schule gewohnt sind.

Allgemein können wir Autonomie mit Little (1997:34) als „capacity for independent thought and action“, als Fähigkeit, unabhängig zu denken und zu handeln bezeichnen, oder aber in einem lerntheoretischen Kontext als „capacité de mener, activement et de forme indépendante, un apprentissage de langue“ (Holec 1994:11), also als Fähigkeit, das Sprachenlernen aktiv und unabhängig zu betreiben. Für Little ist Lernerautonomie das entscheidende Konzept liberaler Erziehungsphilosophien, „which more than any other defines the desired relation between formal learning and living“ (Little 1997:35).

Die Lernerautonomie spielt in der Zielsetzung des lebenslangen Lernens (u. a. durch den Europarat) eine wichtige Rolle, was auch zur Entwicklung des Europäischen Sprachenportfolios geführt hat. In einem späteren Text für den

Europarat weist Little darauf hin, dass Lernerautonomie, Motivation und Sprachlernerfolg in einem engen Zusammenhang stehen:

“autonomous learners draw on their intrinsic motivation when they accept responsibility for their own learning and commit themselves to develop the skills of reflective self-management in learning; and success in learning strengthens their intrinsic motivation. Precisely because autonomous learners are motivated and reflective learners, their learning is efficient and effective.“ (Little 2006:2)

Für die Entwicklung von autonomem Sprachenlernen in institutionellen Kontexten sieht Little drei Konzepte als ausschlaggebend an: Die Einbeziehung der Lernenden, durch die sie selbst Verantwortung für den Lernprozess übernehmen, die ständige Reflexion und Evaluation sowie die hauptsächliche Verwendung der Zielsprache im Unterricht (vgl. Little 2006:2).

3.2.2 Language Awareness

Little unterscheidet zwischen Lernerautonomie (*autonomy*) und selbstbestimmtem Lernen (*self-access*), das sich eher auf die Organisation des Lernens bezieht (vgl. Little 1997:36). Er sieht den Erfolg selbstbestimmten Lernens durch die Lernerautonomie determiniert: „the success of self-access learning is determined by the extent to which the learner has that ‚access to self‘ which is a prerequisite of learner autonomy“ (Little 1997:36).

In der Folge wird klar, dass Little unter ‘access to self’ die (sprachliche) Reflexionsfähigkeit oder Metakognition versteht, welche er im Gegensatz zum einfachen Denken („first-order phenomenon“) als „second-order phenomenon“ bezeichnet. Diese Fähigkeit zur Metakognition ist für ihn entscheidend für die Lernerautonomie: „Clearly, the development of explicit metalinguistic awareness is fundamental to our capacity for autonomy as language learners“ (Little 1997:37).

Außerdem sollen für ihn implizites und explizites Sprachwissen²⁰ in gleichem Maße gefördert werden (Little 1997:37), was von AutorInnen verschiedener Fachbereiche unterstützt wird (vgl. u. a. Portmann-Tselikas 2001:21ff), wenn auch keine Einigkeit darüber besteht, ob eine Umwandlung von explizitem in implizites Wissen möglich ist (vgl. u. a. Edmondson/House 2006:283f.). Im Zusammenhang

²⁰ Unter „implizitem Sprachwissen“ versteht man bereits internalisiertes, teilweise unbewusst erworbenes Sprachwissen, das nicht mehr verbalisiert ist (vgl. Portmann-Tselikas 2001:19), unter „explizitem“ etwa das Wissen über grammatikalische Regeln.

mit Lernerautonomie ist die Entwicklung von Language Awareness (Sprachbewusstheit) dennoch eines der wünschenswerten Lernziele:

„Es setzt sich heute immer mehr die Einsicht durch, daß ein moderner Fremdsprachenunterricht, der die Autonomie der Lerner, also ihre Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit fördern will, auch ihr metakognitives Wissen zum Unterrichtsgegenstand machen muß.“ (Tönshoff 1995:11)

Insofern ist Language Awareness zu verstehen als eine den Spracherwerb begleitende Bewusstmachung sprachlicher Fragestellungen, des Sprachgebrauchs und damit teilweise auch des Spracherwerbs selbst (vgl. Luchtenberg 1995:36) und muss darum eines der Teilziele der Sprachlernberatung sein.

3.2.3 Lernziele, Motivation und Selbstwirksamkeit

Sprachlernberatung soll Menschen dabei helfen, ihre Lernprobleme zu überwinden, indem sie in ihrer Motivation, ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer Handlungssicherheit gestärkt werden.

„Die Beratung soll den Lerner ermutigen, die eigene Fähigkeit zum selbständigen Lernen einzusetzen und ihn dabei unterstützen, diese Fähigkeit auszubauen und zu eigener Handlungssicherheit beim Lernen zu finden.“ (Brammerts/Calvert/Kleppin 2005:54)

Als einer der wichtigsten Schritte in der Sprachlernberatung ist die Definition der Lernziele durch die Lernenden anzusehen. Konkret sollen Lernende sich ihrer Lernziele bewusst werden, damit sie diese in erreichbare Teilziele aufgliedern können, welche erreichbar sind und damit ihre Selbstwirksamkeit unterstützen.

Für eine nachhaltige Motivation ist es wichtig, dass die Lernenden sich „Nahziele“ setzen, die leichter erreicht werden können als die großen und weit entfernten Endziele (vgl. Kleppin 2004:6). Zu hoch gesteckte Ziele sind oft ein Grund für Enttäuschung und daraus resultierende Motivationsstörungen (vgl. Kleppin 2004:9). Erst wenn die Lernziele definiert sind, können die Lernenden sich damit beschäftigen, wie sie diese erreichen können. „Um sich eine geeignete Lernstrategie zurecht zu legen, müssen die Lernenden sich über ihr eigenes Lernziel im Klaren sein“ (Bimmel/Rampillon 2000:53).

Ebenfalls entscheidend für das Lernen sind Selbstkonzepte, insbesondere die so genannte „Selbstwirksamkeit“, „die Einschätzung, dass man mit der eigenen Fähigkeit, Kreativität und Anstrengung ein Ziel erreichen kann und nicht nur abhängig von äußeren Einflüssen ist“ (Kleppin 2004:6). Aufgrund dieser

Selbstwirksamkeit könnten Lernende Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen, selbstbewusst lernen, die eigenen Fehler akzeptieren („Risikobereitschaft“) und mit neuen Situationen besser umgehen (vgl. Kleppin 2004:6).

All diese lernergebundenen Faktoren stehen in engem Zusammenhang miteinander, und LernberaterInnen haben die Aufgabe, den Lernenden in diesem „Dickicht“ so unaufdringlich wie möglich ihren eigenen Weg finden zu helfen.

3.3 Ablauf individueller Sprachlernberatungen

3.3.1 Phasen

Die individuelle Sprachlernberatung gliedert sich in drei Makrophasen, die in zeitlich versetzten Sitzungen stattfinden, nämlich die Erhebung der Lernerbiographie, die einzelnen Lernberatungen und eine abschließende Evaluation (vgl. Mehlhorn 2005:163).

In der ersten Sitzung geht es darum, einander kennenzulernen und die Ausgangsposition zu klären, bzw. eventuell auch schon über Lernziele zu sprechen, wonach die BeraterInnen eine Lernerbiographie für die KlientInnen erstellen. In weiteren Sitzungen versuchen die BeraterInnen, den Lernenden ihr Tun bewusst zu machen, sie zu Reflexionen anzuregen, ihre Handlungssicherheit und ihre Fähigkeit zur Selbstevaluierung zu stärken (vgl. Kleppin/Mehlhorn 2005:85ff).

Die Mikrophasen einer Lernberatung können sich wie folgt gestalten: Zunächst erfolgt eine Evaluation des bisher beschrittenen Lernweges, danach werden die Lernziele (neu) definiert und mögliche Lernwege besprochen. Zuletzt treffen die BeraterInnen mit den KlientInnen eine Vereinbarung, die sie dazu verpflichtet, die vereinbarten Lernschritte zu realisieren (vgl. Mehlhorn 2005:167).

3.3.2 Beratungsinstrumente und Gesprächsführung

Den BeraterInnen stehen unterschiedliche Beratungs-Instrumente zur Verfügung, z. B. Beraternotizen für die einzelnen Sitzungen, die Lernerbiographie, Checklisten, eventuell Tonbandaufzeichnungen, teilweise auch von den KlientInnen geführte Portfolios und Logbücher.

Ein entscheidender Faktor für die einzelnen Beratungssitzungen ist die Gesprächsführung, die auch nonverbale Elemente beinhaltet. Kleppin/Mehlhorn (2005:94f.) beschreiben folgende Gesprächstechniken:

- Offene Fragen (Keine Entscheidungs- oder Suggestivfragen)
- Aktives Zuhören, Spiegeln²¹
- Beschreiben, Beobachtungen mitteilen, vorsichtiges Interpretieren anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse, Verbindungen zu weiteren Lernverhaltensweisen herstellen, erweitern
- akzentuieren, konkretisieren, vorsichtiges Attribuieren (Verhaltenszuschreibungen)
- Schlussfolgerungen initiieren, mögliche Schlussfolgerungen anbieten, mit anderen Möglichkeiten konfrontieren
- Evaluierendes Feedback geben

Culley (1996), auf die Mehlhorn und Kleppin sich in diversen Publikationen beziehen, unterscheidet in der Gesprächsführung zwischen „reflektierenden und sondierenden Fertigkeiten“ sowie der „Konkretisierung“. Reflektieren bedeutet, das von den KlientInnen Gesagte zu wiederholen, zusammenzufassen oder zu paraphrasieren, sondieren hingegen (Rück-)fragen zu stellen oder Feststellungen zu treffen. „Konkretisierung“ heißt, dass die BeraterInnen den KlientInnen dabei helfen, ihre Probleme konkret zu erfassen und zu beschreiben, um sie so bewältigbar zu machen (vgl. Culley 1996:100ff.). Als wichtig für die Gesprächsführung beschreibt sie außerdem das Beobachten, das Zuhören und das „präsent sein“ im Beratungsgespräch (vgl. Culley 1996:65ff.).

Kleppin und Mehlhorn (2005) sowie auch Mehlhorn (2005) führen für die einzelnen Beratungsphasen jeweils Formulierungsmöglichkeiten an, die angehende BeraterInnen verwenden könnten. Sie sind der Meinung, dass Beraten gelernt werden kann (vgl. Kleppin/Mehlhorn 2005:96), insbesondere was die „Beratungsfertigkeiten“ angeht (in Abgrenzung zu den Beratereigenschaften, vgl. Mehlhorn 2005:185f.). In diesem Sinne plädieren sie für eine Integration der Beraterausbildung in die Lehrerausbildung (Mehlhorn 2005:190).

²¹ Unter „Spiegeln“ wird bei Mehlhorn (2005:187) keine körpersprachliche Imitation verstanden, sondern eine fragend intonierte Wiederholung von Aussagen, die dem Gegenüber dabei helfen soll, sich deren Inhalt stärker bewusst zu machen und weiter zu denken. „Aktives Zuhören“ bedeutet Präzisierung und Zusammenfassung des Gesagten (vgl. Mehlhorn 2005:186).

3.4 Formen der Sprachlernberatung

Grundsätzlich können drei Formen von Sprachlernberatung unterschieden werden: die individuelle Sprachlernberatung, die in den Sprachunterricht integrierte Sprachlernberatung (Beratungselemente) und die Sprachlernberatung in Gruppen. In den letzten Jahren haben sich durch E-Learning auch in der Lernberatung neue Möglichkeiten eröffnet, etwa die der Fernberatung mittels E-Mails oder in offenen Foren von E-Learning-Plattformen (mehr hierzu bei Wegele 2006).

Die individuelle Sprachlernberatung kann kursunabhängig oder kursbegleitend erfolgen. Sie spielt eine wichtige Rolle bei der Unterstützung selbstgesteuerten Lernens (Kleppin/Mehlhorn 2005:81) und dient bei erwachsenen LernerInnen dazu, ihre individuellen Lernschwierigkeiten zu besprechen und zu beheben. Im von Mehlhorn (2005) entworfenen Konzept der studienbegleitenden Beratung für ausländische Studierende in Deutschland bildet sie den zweiten Pfeiler neben den Studierstrategien-Kursen (vgl. Kap. 2.5.2). Auch in Selbstlernzentren und Volkshochschulen wird häufig individuelle Lernberatung angeboten.

Im schulischen Kontext ist die integrierte Sprachlernberatung häufiger anzutreffen, man spricht in diesem Fall auch von der Integration von Beratungselementen in den Unterricht (vgl. Kleppin 2001). Mittlerweile gibt es viele Schulen, die der Lernberatung unter dem Schlagwort „Lernen lernen“ eigene Unterrichtseinheiten widmen.

Da eine Form der Gruppenberatung, die so genannte „Kollegiale Beratung“ Hauptgegenstand dieser Untersuchung ist, soll die Beratung in Gruppen im folgenden Kapitel eingehender beschrieben werden.

„The incentive to engage
in intimate small-group relationships
arises from the ambiguity, complexity,
and uncertainty of modern living.”
(Kemp 1970: viii)

4. Von der Gruppenberatung zur Kollegialen Beratung

In diesem Kapitel soll dargestellt werden, was unter Beratung in Gruppen zu verstehen ist, wie sich diese historisch entwickelt hat, worin sie sich von individueller Beratung unterscheidet und welche Vor- und Nachteile sie für die Lernenden mit sich bringt. Außerdem wird anhand mehrerer Modelle von Beratung für verschiedene Lebensbereiche erklärt, worin der Unterschied zwischen herkömmlichen Formen der Beratung und Beratung unter „Gleichen“ (Peers) zu sehen ist und welche Vorteile letztere Form für die Beteiligten haben kann. Darauf aufbauend wird schließlich ein Konzept für „Kollegiale Beratung zum wissenschaftlichen Schreiben für internationale Studierende“ entwickelt.

4.1 Beratung in Gruppen

4.1.1 Begriffsklärung

Zu Beginn dieses Kapitels stellt sich zunächst die Frage, was im Beratungskontext unter einer Gruppe zu verstehen ist. Rechtien ist der Meinung, dass man bei einer Ansammlung von mehreren Personen nur dann von einer „Gruppe“ sprechen kann, wenn sie relativ klein (3-25 Personen) ist und unmittelbarer (face-to-face-) Kontakt zwischen den Gruppenmitgliedern besteht. Außerdem müsse es gemeinsame Ziele, Normen und Werte der Gruppenmitglieder geben sowie Rollen, Funktionen und Positionen, die die Prozesse und das Verhalten der Gruppe steuern. Eine weitere Voraussetzung stellt für ihn ein „relatives Überdauern“ der Gruppe dar, wobei er sich auf keine Mindestzeit festlegen möchte (vgl. Rechtien 2004:361). Eine Beratungsgruppe ist für Rechtien eine „formelle“ Gruppe, da sie nicht – wie eine informelle Gruppe – spontan entstanden, sondern zumeist in

einen institutionellen Rahmen eingebunden ist (vgl. Rehtien 2004:362f). Außerdem betont er die Unterschiede zwischen psychologischer (identitätsorientierter) und zielgerichteter (aktionsorientierter) Beratung (vgl. Rehtien 2004:362), wie sie in der Schreibberatung eingesetzt wird. Rehtiens Definition wäre für den Kontext der Kollegialen Schreibberatung (vgl. Kap. 4.3), hinzuzufügen, dass die Mitglieder der Beratungsgruppe ähnliche Ziele verfolgen.

4.1.2 Zielgruppen und Modelle

Ihre Anfänge fand die Gruppenberatung in therapeutischen Kontexten, insbesondere in der nach dem zweiten Weltkrieg von Kurt Lewin u. a. entwickelten „Gruppendynamik“. Wenn heute von Gruppenberatung die Rede ist, stehen meist immer noch entweder therapeutische Aspekte im Vordergrund (z. B. bei Rehtien 2004) oder aber die Beratung von Teams in der Arbeitswelt (Unternehmensberatung) (z. B. Rosenberger 1999). Peergruppen-Konzepte finden sich aber auch in der Arbeit mit Jugendlichen (z. B. Gewalt- und Drogenprävention), mit Häftlingen oder mit behinderten Menschen („Peer Group Counseling“).

In Bezug auf Sprachlernberatung in Gruppen existiert wenig Literatur, zwei Beispiele aus dem Sprachenlernen im Tandem (Helmling 2005 und 2006) sowie aus der Lehrerbildung (Gudjons/Kömm 2005) werden in Kap. 4.2.2 beschrieben.

Die der Gruppenberatung zugrundeliegenden Konzepte haben sich im Laufe der Jahrzehnte stark verändert, wenn auch gewisse Aussagen heute noch zu gelten scheinen, wie etwa das diesem Kapitel vorangestellte Zitat aus dem Vorwort zu Kemps „The Foundations of Group Counseling“ aus dem Jahre 1970 veranschaulicht. Sozialphilosophische Überlegungen sind in den Anfängen der Gruppenberatung und Gruppendynamik häufig zu finden (vgl. a. Brocher 1999). Kemp sieht zwar einerseits in Gruppenprozessen für den einzelnen die Möglichkeit, sich selbst zu verwirklichen, jedoch steht die Selbsterkenntnis und Verhaltensänderung der Gruppenmitglieder durch die Erfahrung in der Gruppe im Zentrum (Kemp 1970:14ff.). Damit steht er in der Tradition der damals hochmodernen „Gruppendynamik“ und hat zudem dem vorgegriffen, was heute unter dem Begriff „soziales Lernen“ in aller Munde ist.

In Brochers erstmals 1967 unter dem Titel „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung“ erschienenem Werk (Brocher 1967/1999) steht ebenfalls die Gruppendynamik und die psychologisch-bewusstseinsbildende Funktion von Gruppenprozessen im Vordergrund. Er beschäftigt sich mit Führungsstilen, affektiven Prozessen, Rollenfunktionen in der Gruppe und Arbeitsmethoden der Gruppendynamik. Diese dient seiner Ansicht nach primär dazu, affektive Prozesse auszulösen und damit bei den Individuen Verhaltensänderungen zu bewirken. Sein Ansatz bezieht sich jedoch nicht nur auf die psychologische Beratung, sondern auch auf Kursangebote für erwachsene LernerInnen. In diesem Kontext plädiert Brocher für eine starke Einbindung der Lernenden in Entscheidungs- und Beratungsprozesse, da Erwachsene durch ein gefestigteres Selbstbild und Selbstbewusstsein andere Bedürfnisse haben als Kinder oder Jugendliche.

„Versucht man, den Erwachsenen wie einen Schüler mit den bisherigen Methoden des Unterrichtes bei Kindern und Jugendlichen einfach zu ‚unterweisen‘, so hat dies häufig zur Folge, dass ein großer Teil der lernbereiten Erwachsenen sich enttäuscht abwendet, weil er fürchtet, in die Situation des unwissenden Kindes zurückversetzt zu werden.“ (Brocher 1999:16).

Er plädiert in Lerngruppen Erwachsener für einen „freiheitlichen demokratischen Stil“ der GruppenleiterInnen, bei dem diese die Führung weitgehend behalten, jedoch der Klasse oder Gruppe Hilfestellungen anbieten, damit letztere Aufgaben oder Probleme soweit selbständig durchzudiskutieren können, dass eine optimale Übereinstimmung erreicht wird (vgl. Brocher 1999:35). Ziel dieses Prozesses ist es, dass die Gruppe sich selbstverantwortlich führen kann, d. h. dass Brocher ebenfalls einer nicht-direktiven Beratungsströmung zuzuordnen ist.

Obwohl ebenfalls im Bereich psychologische bzw. psychosoziale Beratung tätig, lehnt Rehtien vier Jahrzehnte später die Grundannahme der Gruppendynamik ab, nach der diese den Menschen helfen würde, soziale Zwänge abzuwerfen und sich selbst zu entdecken. Er hält diese für „mehr ideologisch als theoretisch oder empirisch fundiert“ (Rehtien 2004:371). Er führt zwar viele Vorteile der Beratung in Gruppen an (vgl. Kap. 4.1.3), sieht jedoch auch ihre Grenzen und Schwierigkeiten. Insbesondere ist er der Meinung, dass Gruppenberatung häufig doch als „dyadischer Prozess“ konzipiert und „meist eben nicht Gruppenberatung, sondern Einzelberatung innerhalb einer Gruppe“ sei (Rehtien 2004:360), was für den psychologischen Bereich – den er primär beschreibt – wohl eher zutrifft als für die „aktionsorientierte“ Beratung.

Das Standardwerk „Beraten will gelernt sein“ (Bachmair et al. 1994) richtet sich vor allem an BeraterInnen, die im Schulbereich tätig sind, es soll nach Wunsch der AutorInnen aber auch in der Lehrerbildung eingesetzt werden. Die beschriebene Beratungsmethode ist nach dem Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ als nicht-direktiv zu bezeichnen (vgl. Bachmair et al. 1994:21f.).

Im Lehrbuch enthalten ist u. a. ein eher an den Bedürfnissen der Wirtschaft orientiertes Konzept für „Kooperatives Problemlösen“ (Bachmair et al. 1994:48f.). Bachmair beschreibt hier die Probleme, denen BeraterInnen in einem „dysfunktionalen Arbeits- und Betriebsklima (vgl. Bachmair et al. 1994:53ff.) begegnen können.

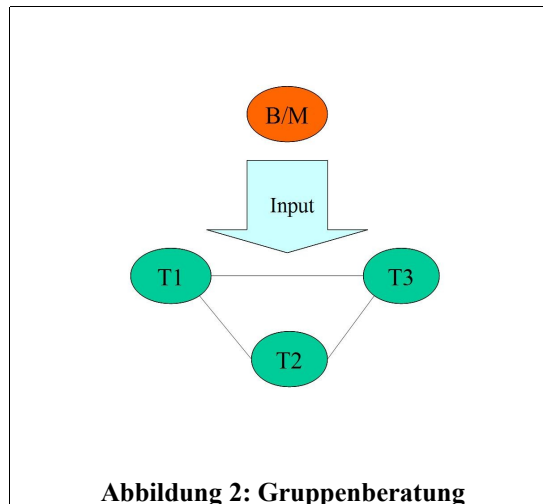
Für die Gruppenberatung hat sie das Konzept einer „Problemlösungskonferenz“ in fünf Phasen entwickelt (Bachmair et al. 1994:50f.):

- Problemdefinition (Was ist das Problem?)
- Bedingungsanalyse (Was muss geschehen, um das Problem zu beheben?)
- Zielanalyse und Lösungsauswahl (Welchen Zustand streben wir an und wie gelangen wir dorthin?)
- Lösungsrealisation (Umsetzung der ausgewählten Lösungen)
- Lösungskontrolle (Wurde das Problem behoben?)

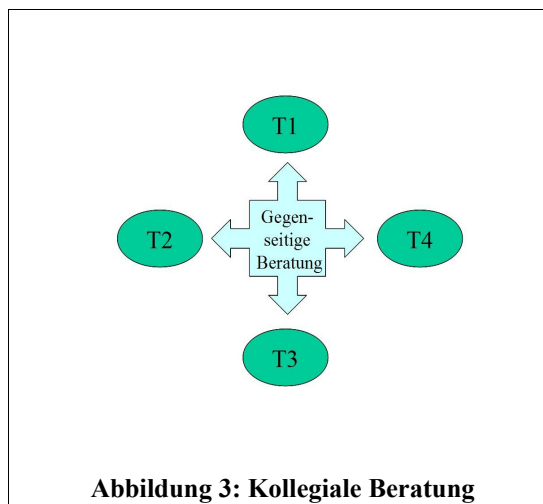
Die BeraterInnen durchlaufen diese Phasen mit der Gruppe bei jedem Beratungstreffen, bis das Problem nachhaltig gelöst werden kann.

Die Konzepte von Bachmair, Brocher, Kemp und Rechten unterscheiden sich nicht nur in ihrer Zielsetzung, sondern vor allem auch durch ihre Definition der Beraterrolle von den weniger hierarchischen Modellen für Peergruppengespräche und Kollegiale Beratung (vgl. Kap 4.2 und 4.3). Für sie steht ein psychologisch geschulter Berater der Gruppe der Ratsuchenden gegenüber.

Vereinfacht könnte man die Unterschiede zwischen der gängigen, „hierarchischen“ Methode mit BeraterIn und Beratenen und „kollegialen“ Beratungsformen wie in Abbildung 2 und 3 darstellen.



In herkömmlichen Beratungssituationen in der Gruppe steht ein/e BeraterIn mehreren Ratsuchenden gegenüber, die sich unter einander nur wenig austauschen, es sei denn der/die BeraterIn führt bewusst Gruppenarbeitsphasen ein. Der Input und damit der Informationsfluss erfolgt primär eindimensional. In einer solchen Konstellation scheinen Rehtiens Bedenken gerechtfertigt, Gruppenberatung könnte nur „Einzelberatung in Gruppen“ sein (vgl. Rehtiens 2004:30).



In der nicht-hierarchischen „kollegialen“ Beratung sind im Idealfall alle TeilnehmerInnen zugleich BeraterInnen und Beratene. Es kann zwar fixe Rollen wie ModeratorIn oder SchriftführerIn geben, diese werden aber bei jeder Sitzung neu verteilt. Der Informationsfluss ist mehrdimensional und wechselseitig.

4.1.3 Vor- und Nachteile der Beratung in Gruppen

Es stellt sich nun die Frage, was die Gruppenberatung einer Individualberatung voraus hat und welche Vorteile sie für die einzelnen TeilnehmerInnen mit sich bringt. In der Fachliteratur fehlen häufig fundierte Argumente für Beratung in Gruppen und manchmal scheint es so, dass sie eher aufgrund eines Mangels an Individualberatungsstunden durchgeführt wird, denn aufgrund einer bewussten Entscheidung für diese Sozialform. Daher soll hier zusammenfassend dargestellt werden, welche Vor- und Nachteile die Beratung in Gruppen nach Meinung verschiedener AutorInnen mit sich bringt.

Zunächst finden wir viele Argumente, die die soziale Dimension in den Vordergrund stellen, wenn etwa davon die Rede ist, dass Gruppenberatung die sozialen Beziehungen in der Gruppe herzlicher werden lässt (vgl. Bachmair et al. 1994:48), dass Neugier und Toleranz gegenüber subjektiven Wahrnehmungen gefördert werden (vgl. Helmling 2005:87) und dass es zu einer Sensibilisierung für sprachliche und interkulturelle Dimensionen (vgl. Schmelter 2004:323) kommt.

Weiters bietet die Gruppe den Vorteil, dass es für den Einzelnen zu einer Entlastung kommt (vgl. Rechten 2004:371), dass durch sie die Isolation des selbstgesteuerten Lernens aufgebrochen wird (vgl. Schmelter 2004:323) und dass andere Gruppenmitglieder als Lernmodell fungieren können (vgl. Rechten 2004:370). Nach Helmling wurde von ihren Teilnehmenden immer wieder hervorgehoben, dass die Peergruppensitzungen deren Arbeit stark beeinflusst und verändert hätten, da sie entweder Vorgehensweisen anderer übernommen, oder sich davon bewusst abgesetzt hätten (vgl. Helmling 2006:7). Durch die im Vergleich mit der Individualberatung stärkere aktive Beteiligung wird das Selbstbewusstsein der TeilnehmerInnen gesteigert (vgl. Helmling 2006:7) und die Selbstverantwortung gefördert (vgl. Bachmair et al. 1994:48).

Durch die in der Gruppe entstehenden Synergien kann „die Masse der guten Ideen für den Einzelnen nutzbar“ gemacht werden (Gudjons/Kömm 2005:33). Außerdem werden Probleme offengelegt und kreative Entscheidungen gefördert, durch die Beteiligung am Entscheidungsprozess wird zudem (in Betrieben) die Motivation der MitarbeiterInnen gesteigert (vgl. Bachmair et al. 1994:48).

Im Bereich Sprachlernberatung hilft die Gruppenberatung dabei, eigene Lernwege zu überdenken und selbst kreative, alternative Wege zu erproben (vgl. Helmling 2005:86), wodurch die eigene Sichtweise relativiert, erweitert und bereichert wird (vgl. Helmling 2005:87) und es so zu einer Veränderung der Arbeitsweise kommt (vgl. Helmling 2006:7). Nur ein Autor erwähnt dezidiert, dass Gruppenberatung gegenüber der Individualberatung auch „zeit- und finanzökonomische Vorteile“ (Rechtien 2004:370) bietet.

Nachteilig auswirken können sich Konflikte in der Gruppe, wenn etwa „dynamische Interaktionen“ für manche TeilnehmerInnen frustrierend ausfallen (Bachmair et al. 1994:51). Rechtien spricht in diesem Zusammenhang von „Prozessverlusten durch Motivations- und Koordinationsprobleme“ (Rechtien 2004:371). Er sieht zudem die Gefahr, dass – v. a. in der psychologischen Beratung – die Gruppenberatung nicht mehr sei als eine „Einzelberatung in Gruppen“ (Rechtien 2004:30).

In schlecht strukturierten Beratungssitzungen kann es zu endlosen Diskussionen kommen (Bachmair et al. 1994:48f), weshalb man sich in der Fachwelt darüber einig ist, dass eine entsprechende Planung und ein klar einzuhaltender Leitfaden unabdingbar sind (vgl. u. a. Schlee 2004:26).

Sind die Gruppenmitglieder nicht bereit, selbst die Verantwortung für die Inhalte der Sitzungen zu übernehmen, besteht die Tendenz, sie an den Diskussionsleiter abzugeben (vgl. Bachmair et al. 1994:51), was im Extremfall dazu führen kann, dass dieser bei (scheinbarem) Misserfolg der Beratung zum „Sündenbock“ wird (Bachmair et al. 1994:53f). In Organisationen kann es zudem zu Konkurrenzdruck und Kontrolle durch anwesende Vorgesetzte kommen (Bachmair et al. 1994:52).

Es besteht Grund zur Annahme, dass die beiden zuletzt genannten Probleme in der Kollegialen Beratung durch stärkere Selbstverantwortung der TeilnehmerInnen und eine weniger ausgeprägte Hierarchie abgefangen werden können, wie im nächsten Abschnitt zu zeigen sein wird.

4.2 Kollegiale Beratung

In diesem Kapitel soll zunächst versucht werden, die äußerst variantenreichen Begrifflichkeiten im Bereich der „Beratung unter Gleichen“ zu klären. Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit zwei verschiedenen Konzepten der „Peer-Beratung“ von Gudjons/Kömm (2005) und Helmling (2005, 2006). Anschließend soll dargestellt werden, welche Vorteile die Kollegiale Beratung in bestimmten Kontexten (v. a. In der Beratung unter Studierenden) gegenüber den in Kapitel 4.1 beschriebenen üblichen Beratungsformen hat.

4.2.1 Begriffsklärung

„Beratung unter Gleichen“ bedeutet, dass eine „Bezugsgruppe Gleichgesinnter“ (Gudjons/Kömm 2005:33), oft auch „Peers“ genannt, sich zusammenfindet, um sich über ein bestimmtes Thema auszutauschen und gemeinsam neue Lösungswege zu finden.

Bezüglich der dafür verwendeten Begriffe ist in der Fachliteratur ein großer Variantenreichtum festzustellen. Tietze beklagt hier zu Recht „[b]egriffliche Vielfalt und konzeptuelle Unschärfe“ (Tietze 2010:24). Die AutorInnen bzw. ForscherInnen begründen ihre Entscheidung für einen bestimmten Begriff oft entweder gar nicht oder unzureichend, da kein Konsens über die verschiedenen Benennungen existiert. So finden sich in ähnlichen Kontexten die Begriffe Beratung, Coaching und Supervision mehr oder minder synonym verwendet.

Gudjons/Kömm sprechen etwa in ein und demselben Text von „Peer Coaching“, „kollegialer Fallberatung“, „Kleingruppenhospitationen“ und „Intervision“, allgemeiner auch von „Beratungsgesprächen“ unter Kolleginnen. Helmling (2006) führt den Begriff „Peergruppengespräche“ ein, während sie in einem früheren Artikel (Helmling 2005) von „Peergruppenarbeit“ spricht. Bei Bachmair finden wir die Begriffe „Selbstberatungsgruppen“ bzw. „Kollegiale Supervision“ (Bachmair et al. 1994:147).

Um eine Eingrenzung vorzunehmen, ist zunächst festzustellen, dass die gängige Supervision zumeist wenig mit flacher Hierarchie zu tun hat, denn damit ist „die Aufarbeitung beruflicher und der damit verbundenen persönlichen Probleme unter

Anleitung eines erfahrenen ‚Supervisors‘ gemeint“ (Bachmair et al. 1994:146). Zudem bezieht sich Supervision auf konkrete Fallstudien, die die TeilnehmerInnen aus ihrem beruflichen Alltag mitbringen.

Der Begriff „Coaching“ stammt ursprünglich aus dem Sport, wird aber heute in vielen Bereichen und geradezu inflationär verwendet. Der Coach begleitet und unterstützt Menschen bei der Erreichung eines bestimmten Ziels, sei es ein Marathonlauf, eine glückliche Beziehung oder der berufliche Aufstieg.

Erhellend ist die genaue Auseinandersetzung von Tietze mit den für seine Untersuchung verwendeten Begriffen. Er nimmt eine klare Abgrenzung zu Supervision und Coaching vor, indem er die von ihm untersuchte „kollegiale Beratung“ durch vier „Kernmerkmale“ definiert:

„(1) die Beratung wird im Gruppenmodus realisiert, (2) es werden Fälle aus der Berufspraxis einzelner Teilnehmer reflektiert, (3) der Beratungsprozess orientiert sich an einem Ablaufschema und (4) die Beratung geschieht wechselseitig ohne einen konstanten Leiter.“ (Tietze 2010:10)

Diese Kernmerkmale scheinen in leichter Abwandlung – es geht nicht um den Berufs-, sondern um den Studienalltag – auch für die vorliegende Untersuchung zuzutreffen. Obwohl die unter Punkt 4 angeführte Bedingung „ohne konstanten Leiter“ zunächst nicht gegeben ist, da ich die Moderation übernehme, scheint mir die Bezeichnung „Kollegiale Beratung“ am zutreffendsten für das in Kapitel 4.3 vorgestellte Modell zu sein. Auch bei Tietzes Untersuchung wurde zunächst je eine Person aus einer Gruppe in der Moderation der Gruppengespräche geschult, in der Folge sollte die Moderation dann zwischen den TeilnehmerInnen wechseln (vgl. Tietze 2010:11). Dies ist auch bei der „Kollegialen Schreibberatung“ ein mittelfristiges Ziel.

4.2.2 „Peer Coaching“ und „Peergruppengespräche“

In der Bundesrepublik Deutschland wurden seit den 1970er Jahren Formen der Kollegialen Beratung im Rahmen der Lehrerbildung und des Referendariats durchgeführt. Es gibt dazu Handbücher, Erfahrungsberichte²² und Ratgeber (u. a. Schlee 2004), jedoch kaum empirische Untersuchungen.

²² Ein interessantes und wissenschaftlich fundiertes Beispiel ist das Modell für eine „Online-Schreibgruppe“ von fünf WissenschaftlerInnen, die einander bei der Produktion individueller Texte unterstützten (Girgenson et al. 2009).

Einen guten Einblick in dieses Feld gibt der Artikel von Gudjons/Kömm (2005), in dem beschrieben wurde, wie Referendarinnen aus der Not heraus eine „Peer Coaching-Gruppe“ gründeten, um sich gegenseitig in der kritischen Zeit des Refendariats zu unterstützen. Während es die Referendarinnen aus Angst vor negativer Beurteilung teilweise nicht wagten, mit den für sie zuständigen BetreuungslehrerInnen über Probleme im Unterricht zu sprechen, halfen ihnen die Gespräche in einer Gruppe Gleichgesinnter, in der „niemand [...] dem anderen ‚von oben herab‘ Ratschläge (die ja schließlich auch Schläge sein können)“ gab und in der „statt Hierarchie Teamgeist“ herrschte (Gudjons/Kömm 2005:33).

Die Autorinnen plädieren dezidiert für ein klar strukturiertes Gespräch bzw. einen streng geregelten Ablauf, damit nicht jede/r nur von seinen eigenen Erfahrungen berichtet oder man sich „im ‚Sumpf der Empathie‘ für einander“ verliert, anstatt konstruktiv auf die Probleme der anderen Gruppenmitglieder einzugehen (Gudjons/Kömm 2005:34).

Es geht beim „Peer Coaching“ darum, fachliche Rückmeldung zu geben und gemeinsam Handlungsalternativen zu entwickeln sowie „die Masse der guten Ideen für jede einzelne nutzbar zu machen“ (Gudjons/Kömm 2005:34).

Dies geschieht mittels eines 9-Phasen-Modells aus der „Intervision“²³ und Techniken der Gruppen- und Partnerberatung, aber auch mit Elementen der in Kapitel 3.3.2 beschriebenen Gesprächstechniken (aktives Zuhören, Spiegeln, Ich-Aussagen). Das 9-Phasen-Modell wird wie folgt dargestellt (vgl. Gudjons/Kömm 2005:34):

- Phase 0: Abmachungen (Vorab-Klärung von Zeitplan, Ablauf)
- Phase 1: Sammeln (Themen, Beratungsbedarf klären)
- Phase 2: Darstellung („Protagonistin“ der Sitzung schildert ihr Problem)
- Phase 3: Klärung (Rückfragen)
- Phase 4: Reflexion (kurze persönliche Reflexionsphase, von den Autorinnen als „sehr wichtig“ bezeichnet)

²³ Leider fehlt hier eine konkrete Quellenangabe für das zitierte 9-Phasen-Modell, es wird in einer Fußnote „HS.-Lagrange“ zugeschrieben. Ruegg (2001) versteht „Intervision“ als nicht-hierarchische Form der Supervision. Er verwendet „Intervision“ als „Sammelbegriff“ verschiedener Formen der „Kollegialen Supervision“ (vgl. Ruegg 2001:12).

- Phase 5: Diskussion (Problem wird von der Gruppe ohne Protagonistin diskutiert, Suche nach Lösungsansätzen)
- Phase 6: Reaktion (der Protagonistin, ev. Rückkehr zur Diskussion)
- Phase 7: Beratung (Jede Teilnehmerin macht einen Lösungsvorschlag auf Karteikarte)
- Phase 8: Entscheidung (Protagonistin entscheidet sich für eine Lösung)
- Phase 9: Feedback (Protagonistin an Gruppe, in nächster Sitzung auch Bericht über die Umsetzung der Lösung)

Es handelt sich hier um ein sehr detailliert ausgearbeitetes Modell, das eine eindeutige Struktur für die Gespräche vorgibt. Ein Nachteil könnte eine gewisse Inflexibilität sein, welches die Gruppendynamik einschränkt, sowie die Tatsache, dass jeweils nur eine „Protagonistin“ sich beraten lässt, während die anderen ihre Probleme hintan stellen müssen.

Helmling beschreibt ein Modell für „Peergruppensprache“ (2006) bzw. „Peergruppenarbeit“ (2005), das sie am Goethe-Institut Paris entwickelt hat, um erwachsene Tandem-Lernerinnen beim selbstgesteuerten Lernen zu begleiten und zu unterstützen.

Unter Anleitung von (zumeist zwei) ModeratorInnen lernen die TeilnehmerInnen dabei durch gezielte Leitfragen und Diskussionen in verschiedenen Konstellationen und Sozialformen, ihre Arbeitsweise im Tandem und ihre Lernprozesse einer kritischen Reflexion zu unterwerfen, um sie, wenn nötig, in der Folge effektiver zu gestalten (vgl. Helmling 2005:83).

Die Diskussionen finden je nach Thematik teils in ein-, teils in zweisprachigen Gruppen, zeitweise in Paar- oder Gruppenarbeit, dann wieder im Plenum statt. Helmling definiert die Peergruppenarbeit als

„einen strukturierten Austausch in einer Gruppe von Lernenden, bei dem jeder Lernende die Möglichkeit bekommt, von der Kompetenz und der Erfahrung anderer Sprachlerner zu profitieren, um für sich selbst passende Lösungen zu finden. In der Peergruppenarbeit ‚beraten‘ Lernende unter der Leitung eines geschulten Moderators andere Lernende und werden somit als ‚Experten‘, mit ihren Kompetenzen und ihrer Erfahrung beim Lernen, ernst genommen.“ (Helmling 2005:1)

Hier finden wir einen der Grundgedanken dessen wieder, was schon in Kapitel 3.2.1 thematisiert wurde, nämlich dass die Lernenden selbst im Sinne der Lernerautonomie als ExpertInnen für Lernprozesse zu betrachten sind.

Den „typischen Ablauf eines Peergruppentreffens“ stellt Helmling wie folgt dar (vgl. Helmling 2006:2):

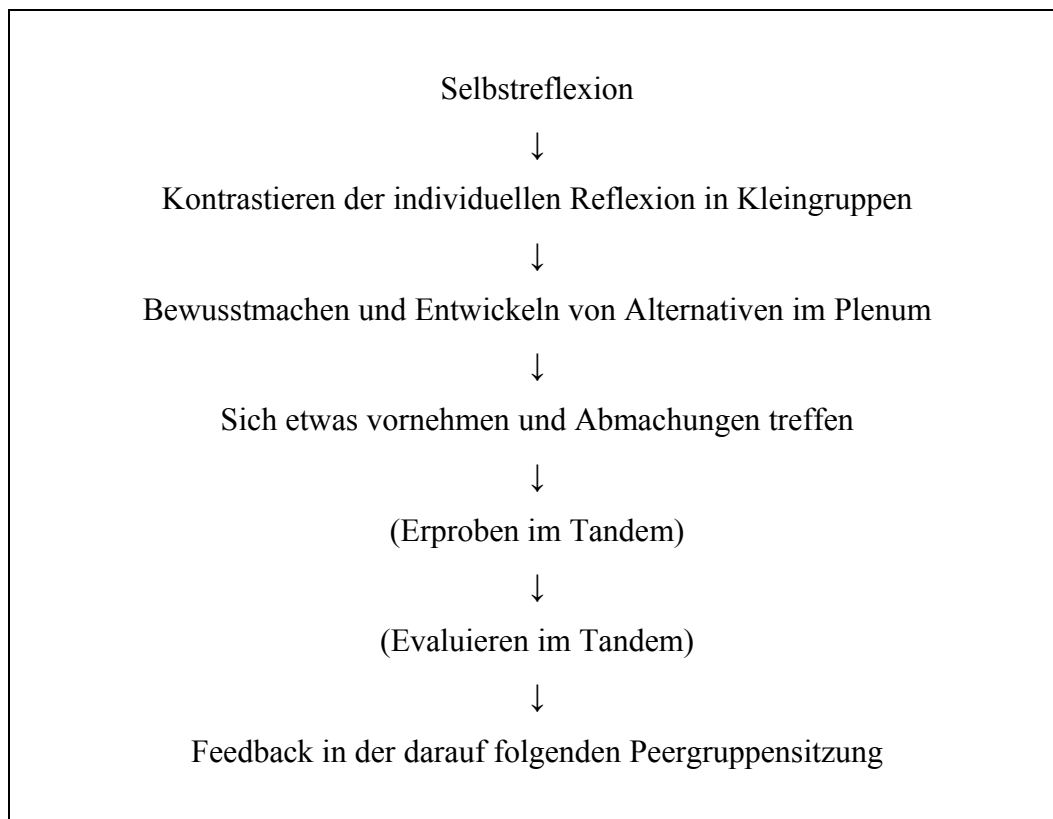


Abbildung 4: Ablauf „Peergruppentreffen“ nach Helmling (2006)

Der Wechsel der Sozialformen zwischen Kleingruppen und Plenum ist hier nötig, weil bei den Peergruppengesprächen bis zu 20 Tandempaare zusammenkommen. Aufgrund der Gruppengröße sieht Helmling geschulte ModeratorInnen vor. Helmlings Modell unterscheidet sich vom oben dargestellten Modell von Gudjons/Kömm (2005) v. a. dadurch, dass es durch unterschiedliche Rollen – Peers und ModeratorInnen – eine gewisse Hierarchie gibt. Gleichzeitig steht Helmling jedoch klar in der Tradition der nicht-direktiven Lernberatung.

Die ModeratorInnen haben bei ihr die Aufgabe, verschiedene Aktivitäten und Reflexionen zu initiieren und dafür zu sorgen, dass Ergebnisse von Einzel-, Gruppen- und Plenumsarbeit vernetzt werden (vgl. Helmling 2006:1).

Der Moderator „fragt nach, fokussiert, spitzt Fragen zu und gibt sie zur Lösung ans Plenum zurück, er ergänzt, gibt neue Denkanstöße, weist auf Widersprüche hin und hilft für ausgewählte Schwierigkeiten Lösungen zu suchen. Für bestimmte Lernwege hilft er Alternativen zu entwickeln, um das Repertoire der Methoden zu erweitern. Er organisiert – wenn es ihm notwendig erscheint – Phasen, in denen er aus seinem Fachwissen heraus Strategien und Arbeitstechniken vermittelt.“ (Helmling 2006:3f)

In dem Moment, wo der/die ModeratorIn wie hier beschrieben beginnt, Strategien und Arbeitstechniken zu vermitteln, das heißt etwas vorzugeben, entfernt sich die Peergruppenarbeit m. E. vom nicht-direktiven Beratungsansatz, so dass dieses Modell nur bedingt auf die Kollegiale Beratung zu übertragen ist.

Interessant sind Helmlings Ansätze von einem methodischen Standpunkt aus, da sie zahlreiche Aktivitäten vorschlägt, die sich für die Peergruppenarbeit eignen und sich zum Teil auch in der Kollegialen Schreibberatung einsetzen lassen wie unterschiedliche Sozialformen, Diskussionsgruppen mit Beobachtung durch eine/n TeilnehmerIn oder die Formulierung von Leitfragen zur Selbstreflexion.

4.2.3 Warum Kollegiale Beratung?

In Hinblick auf das zu entwickelnde Modell für Schreibberatung im universitären Kontext möchte ich hier mit Bezug auf verschiedene AutorInnen nochmals begründen, warum dabei einer nicht-hierarchischen Form der Beratung der Vorzug gegeben werden sollte.

Schmelter stellt, wie in Kapitel 4.1.3 bereits beschrieben, überzeugend dar, dass die Hierarchie die Symmetrie der nicht-direktiven Beratung stört, und zwar umso mehr, wenn Lehrende in einer Gruppe gleichzeitig als LernberaterInnen tätig sind. Er schlägt, um diesen „prekären Verhältnissen“ zu entgehen, vor, Lernberatung stärker in Peergruppen, auf der Ebene von Gleichgestellten, zu organisieren. Dadurch würde die Beratung unverbindlicher und es gäbe weniger Konfliktpotential als zwischen BeraterInnen und Ratsuchenden (vgl. Schmelter 2006:15). Er stellt außerdem die Hypothese auf, dass Wissen von Gleichgestellten eher angenommen werden kann, was jedoch noch empirisch abgesichert werden müsste (vgl. Schmelter 2006:15).

Bachmair sieht die Vorteile der Gleichrangigkeit darin, dass sie zugleich Wissenserweiterung, persönliche Entfaltung und die Erweiterung der sozialen Kompetenz ermöglicht (vgl. Bachmair et al. 1994:148).

Ein weiteres Argument für die Kollegiale Beratung stellt die Ressourcenknappheit an den Universitäten dar, denn zumeist kann internationalen Studierenden keine individuelle Betreuung für das Schreiben im universitären Kontext angeboten werden. Eine „selbst organisierte“ Beratungsgruppe scheint hier eine kostengünstige Alternative zu sein.

Außerdem ist davon auszugehen, dass Beratung unter Gleichen angstfreier und „niederschwelliger“ ist. So haben etwa Gudjons/Kömm diese Form der Beratung gewählt, weil sie dabei „keine Angst vor Bewertung“ durch ihre BetreuungslehrerInnen haben mussten (Gudjons/Kömm 2005:33). Ähnlich mag es auch Studierenden mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in Österreich gehen. Besonders an Masterstudierende aus anderen Ländern werden sprachlich und fachlich sehr hohen Anforderungen gestellt, die sie binnen kürzester Zeit (vorgesehen sind schließlich nur vier Semester) bewältigen müssen. Insbesondere von GermanistInnen wird erwartet, dass sie als die deutsche Sprache perfekt beherrschen. Zudem sind sie umgeben von Studierenden mit Deutsch als Muttersprache, die anscheinend keine Probleme mit der deutschen Wissenschaftssprache haben. Aufgrund dessen könnten sie eine gewisse Scheu entwickeln, über ihre etwaigen Schreibprobleme zu sprechen. Insofern soll die Kollegiale Beratung ihnen einen geschützten Rahmen bieten, in dem sie sich angstfrei austauschen können.

In diesem Sinne kann die nicht-direktive und nicht-hierarchische „Kollegiale Beratung“ als eine den Bedürfnissen (internationaler) Studierender entsprechende Form der Beratung bezeichnet werden.

4.3 Kollegiale Schreibberatung – ein Modell

Ausgehend von den oben beschriebenen Modellen der nicht-direktiven Gruppenberatung möchte ich nun ein Modell der „Kollegialen Schreibberatung zum wissenschaftlichen Schreiben für internationale Studierende“ vorstellen, das ich im Rahmen dieser Arbeit entwickelt habe und das die Grundlage der in Kapitel 6 beschriebenen empirischen Studie bildet.

Die Kollegiale Beratung ist eine nicht-direktive, nicht-hierarchische, zielorientierte Beratung zwischen Gleichgesinnten (Peers). Als „Kollegiale Schreibbera-

tung“ wurde sie für Studierende mit einer anderen Muttersprache als Deutsch konzipiert, deren Ziel es ist, den Anforderungen der Universität entsprechende wissenschaftliche Texte zu verfassen.

Dafür sollen Studierende ähnlicher Fachrichtungen in kleineren Gruppen (etwa vier bis sechs Personen) zusammenkommen, um über ihre Schwierigkeiten mit dem wissenschaftlichen Schreiben zu sprechen und gemeinsam neue Lösungswege zu finden.

Die Kollegiale Schreibberatung erfolgt in drei Phasen: die Vorbereitungsphase, die eigentliche Beratungssitzung und die Nachbereitungsphase.

Die **Vorbereitungsphase** dient der Festlegung von Themen für die bevorstehende Beratungssitzung sowie der Festlegung eines Zeitpunkts und der Organisation von Räumlichkeiten und Materialien.

Die TeilnehmerInnen haben im Vorfeld die Möglichkeit, dem/der ModeratorIn mitzuteilen, welche Themen sie behandeln möchten. Er/sie trifft eine Auswahl und schickt den TeilnehmerInnen einen oder mehrere Themenvorschläge mit dazu passenden Leitfragen für die folgende Sitzung.

Die Abwicklung dieser Entscheidung per E-Mail hat den Vorteil, dass die Eingangsphase der Beratungen kürzer ausfällt, da nicht noch die Themen festgelegt werden müssen. Zudem ist es bei schwierigeren Fragestellungen gut, wenn sich die TeilnehmerInnen schon vorab Gedanken machen können, insbesondere „wenn es sich um Selbstbeobachtungsfragen handelt, die man nicht so leicht spontan beantworten kann“ (Helmling 2006:3).

Bei einer rein basisdemokratisch organisierten Beratung wäre es auch möglich, die Entscheidung über zu behandelnde Fragen zu Beginn einer Sitzung durchzuführen, wobei mit einer Verlängerung der Gesamtarbeitszeit zu rechnen ist.²⁴

In den **Beratungssitzungen** übernimmt immer eine Person die Moderation, eine andere (oder auch dieselbe) die Rolle der Schriftführerin. Die Kollegiale Beratung in ihrer Reinform kennt keine fixen Rollen, d. h. dass Schriftführung und Moderation in jeder Sitzung von anderen Personen übernommen werden können.²⁵

²⁴ Gudjons u. a. (1998) geben in „Die Moderationsmethode in Schule und Unterricht“ praktische Vorschläge dafür, wie eine Themenauswahl in der Gruppe durchgeführt werden kann.

²⁵ Im Zuge meiner Untersuchung schien es sinnvoll, dass zunächst ich diese beiden Rollen übernehme, da die TeilnehmerInnen die Methode erst kennen lernen sollten.

Die Beratungssitzungen folgen einem klaren Ablaufschema, das v. a. von Gudjons/Kömm (2005:34) inspiriert wurde:

1. EINFÜHRUNG:	a) <u>Abmachungen</u> zu Rollen und Ablauf b) <u>Themenfestlegung</u> (wenn nicht vorab geschehen). c) <u>Selbstevaluation</u> (ab dem 2. Treffen) bezüglich der Umsetzung der Lösungswege seit dem letzten Treffen
2. DARSTELLUNG:	Darstellung eines konkreten Problemfeldes durch 1-2 TeilnehmerInnen (TN)
3. REFLEXION:	TN überlegen für sich, was ihnen dazu einfällt, Notizen
4. DISKUSSION:	Diskussion des Problems in der Gruppe, Notizen durch SchriftführerIn (Schlagwörter auf Karteikarten)
5. ZUSAMMENFASSUNG:	Zusammenfassung der Diskussion durch die SchriftführerIn. Ergänzung, Kommentar durch die TN
6. VISUALISIERUNG:	Gruppierung der Karteikarten durch die TN, Gestaltung eines Plakats.
7. FEEDBACK und TRANSFERSICHERUNG:	b) <u>Feedback</u> : Gespräch der TN darüber, was für sie hilfreich bzw. weniger hilfreich war. a) <u>Sich etwas vornehmen</u> : Abmachungen der TN zur Umsetzung ihrer Lösungswege (u. U. still).

Abbildung 5: Ablaufschema Kollegiale Schreibberatung

In der **Einführungsphase** treffen die Teilnehmerinnen Abmachungen zur Rollenverteilung und werden von der Moderatorin nochmals über den Ablauf der Beratungssitzung und die jeweiligen Themen informiert. Gegebenenfalls können diese noch modifiziert oder eingegrenzt werden, wenn sich inzwischen neue wichtige Gesprächsthemen ergeben haben. Ab dem zweiten Treffen sollen die Teilnehmerinnen in dieser Phase auch Gelegenheit haben, ihre Erfahrungen bei der Umsetzung der Entscheidungen der letzten Sitzung darzulegen.

Grundsätzlich ist es wichtig, dass Wortmeldungen absolut freiwillig sind, insbesondere in den Phasen, wo es um persönliche Evaluation und Feedback geht. Durch die Vorbereitungsphase hatten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, sich auf die **Darstellung** des anstehenden Themenbereiches vorzubereiten. Diese sollte kurz und präzise sein und nur von einer oder zwei Personen durchgeführt werden, damit mehr Zeit für die Diskussionen in der Gruppe bleibt.

Die darauf folgende **Reflexionsphase** wurde von Gudjons/Kömm (2005:34) als sehr wichtig für eine erfolgreiche Sitzung beschrieben. Die TeilnehmerInnen erhalten ev. (sehr offene) Leitfragen zum jeweiligen Thema und machen sich still Notizen. So können sie inhaltlich und sprachlich vorbereiten, was sie zur Diskussion beitragen möchten.

In der **Diskussionsphase** ist entscheidend, dass der/die ModeratorIn sich nicht-direktiv verhält und die in Kapitel 3.3.2 beschriebenen Gesprächstechniken anwendet, damit die Lösungsansätze in der Gruppe entwickelt werden können. Der/die SchriftführerIn notiert währenddessen alle vorgebrachten Tipps und Lösungsansätze auf Karteikarten.

Danach folgt die **Zusammenfassung** der Diskussionsergebnisse durch den/die SchriftführerIn. Dabei wird auf die zuvor beschriebenen Karteikarten verwiesen, die für alle sichtbar präsentiert werden. Die TeilnehmerInnen haben die Möglichkeit, Inhalte zu ergänzen und weitere Karteikarten zu beschreiben.

Die **Visualisierungsphase** dient der Wiederholung und Festigung der von den TeilnehmerInnen erarbeiteten Lösungen. Die TeilnehmerInnen nehmen die Karteikarten und kleben diese auf ein vorbereitetes Plakat, das sie auch graphisch gestalten und beschriften können.

In der **Feedbackphase** haben die TeilnehmerInnen Gelegenheit, darüber zu sprechen, wie die jeweilige Sitzung für sie persönlich war. Die explizite Formulierung von positiven oder negativen Gefühlen kann ihnen dabei helfen, die nächsten Beratungssitzungen ihren Bedürfnissen entsprechend zu gestalten. Andererseits dient die Fokussierung auf Emotionales auch der Stärkung der Gruppe an sich (vgl. Roth 1999, Kap. 1.5.2).

Transfersicherung in der Beratungssitzung bedeutet, dass die TeilnehmerInnen nochmals überlegen, was sie von einer Beratungssitzung für sich und ihre Arbeit mitnehmen und umsetzen möchten. So können sie versuchen, die in der Gruppenberatung gefundenen Lösungsansätze auch tatsächlich in ihre Arbeitsweise zu integrieren. Das kann entweder still oder in einer Diskussion mit der Gruppe geschehen.

In der **Nachbereitungsphase** sollten die TeilnehmerInnen die Ergebnisse der Beratungssitzung nochmals schriftlich erhalten. Bei Helmling (2006:3) wird vorge-

schlagen, den TeilnehmerInnen in den Tagen nach einer Sitzung ein Ergebnisprotokoll zuzuschicken. In Anbetracht des Zeitdrucks, unter dem Studierende meist arbeiten, scheint es eine einfache Alternative zu sein, das entstandene Plakat mit einer Digitalkamera zu fotografieren und eine Kopie des Fotos per E-Mail an alle TeilnehmerInnen zu senden.

5. Methode und Forschungsprozess

Aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit schien es unumgänglich, das Konzept der Kollegialen Beratung zum wissenschaftlichen Schreiben, wie es in Kapitel 4.3 beschrieben wurde, in der Praxis zu evaluieren.

Es war mir dabei durchaus bewusst, dass die Verquickung der Entwicklung eines relativ neuen Konzepts mit der Durchführung eines empirischen Forschungsprojekts aufgrund der vielfältigen Rollen, die ich dabei einzunehmen hatte, problematisch sein könnte. Es stand zu befürchten, dass ich durch mein Erkenntnisinteresse als Forscherin die Diskussionen (als Moderatorin oder Schriftführerin) in eine bestimmte Richtung lenken und so dem nicht-direktiven Ansatz der Kollegialen Beratung nicht gerecht werden könnte.

Um diese Wechselwirkungen so gering wie möglich zu halten, habe ich während des gesamten Forschungsprozesses versucht, möglichst selbstreflektiv zu arbeiten und den qualitativen Forschungsprozess so nachvollziehbar wie möglich darzustellen. Außerdem bin ich wie Schart der Meinung, dass „qualitative Designs“ ihre endgültige Gestalt immer erst in der Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten im Forschungsfeld erhalten und es daher entscheidend zu ihrem Verständnis beiträgt, wenn Forschende diesen Prozess darlegen (Schart 2003:5).²⁶

Dafür werden hier zunächst in einer so genannten „Annäherung an das Forschungsfeld“ (Flick 1995:154) die Rollen der Forscherin, gleichzeitig Moderatorin und Schriftführerin, und die der TeilnehmerInnen beleuchtet, wobei auch beschrieben wird, wie diese für das Forschungsprojekt gewonnen werden konnten. Danach folgt eine Beschreibung der Datenerhebung mit einer Reflexion zu den Beratungssitzungen. Außerdem wird auch darauf eingegangen, wie mit den erhobenen Daten in Hinblick auf Transkription, Interpretation und Analyse weiter umgegangen wurde.

Da ich Flick (1995:170) zufolge Forschung als „sozialen und kommunikativen Prozess“ begreife, folgt in Kapitel 5.5 ein Bericht vom abschließenden Treffen

²⁶ Schart (2003) beschäftigt sich eingehend mit der Rolle der Forschenden und plädiert für eine hohe Transparenz in der qualitativen Forschung, um diese im Fach Deutsch als Fremdsprache stärker zu etablieren.

mit den Teilnehmerinnen²⁷ etwa drei Monate nach den Beratungssitzungen, bei dem diese Gelegenheit hatten, nochmals über ihre Erfahrungen zu sprechen und etwaige Einwände gegen die Darstellung der Forschungsergebnisse zu erheben.

5.1 Annäherung an das Forschungsfeld

Lange Zeit über war ich mir nicht sicher, ob es zielführend und valide wäre, meine Forschungsfragen anhand einer Reinform der Kollegialen Beratung (wie in Kap. 4.3 beschrieben) zu untersuchen. Ich hatte zunächst überlegt, mein Forschungsprojekt im Rahmen der Sprachkurse für internationale Studierende am Institut für Germanistik durchzuführen. Dabei hätten die Studierenden zuerst eine Arbeitsaufgabe zum Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens durchführen und sich danach darüber (sowie auch über ihre individuellen Schwierigkeiten) austauschen sollen. Diese Überlegungen waren jedoch eher von der „Machbarkeit“ einer solchen Studie beeinflusst als von ihrer Sinnhaftigkeit in Bezug auf die Forschungsfragen, welche m. E. mit der Durchführung einer vom Sprachunterricht losgelösten Beratungseinheit eher zu beantworten sind.

5.1.1 Gewinnung von TeilnehmerInnen

Zunächst war es wichtig, passende TeilnehmerInnen für die empirische Studie zu finden. Diese sollten (erste) Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben mitbringen und im Rahmen ihres Studiums relativ viele universitäre/wissenschaftliche Texte zu schreiben haben. Da Austausch-StudentInnen oft keine (Pro-)Seminare, sondern hauptsächlich Sprachkurse, Vorlesungen und Übungen besuchen, entsprachen sie nicht der gesuchten Versuchsgruppe. Meine Wahl fiel schließlich auf Studierende aus meinem eigenen Fach, dem Masterstudium für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, da diese die erwähnten Kriterien erfüllen. Zudem bringen sie durch die ständige Beschäftigung mit dem Sprachenlehren und -lernen einen geschärften Blick für die untersuchten Prozesse mit.

²⁷ Die TeilnehmerInnen waren fünf Frauen, darum ist in der Folge von Teilnehmerinnen die Rede. Diese Frauendominanz entspricht dem überdurchschnittlich hohen Frauenanteil im Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Auf ein erstes E-Mail an mir bekannte StudentInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch erhielt ich wenig Rückmeldung, vermutlich weil diese einerseits zu beschäftigt waren und andererseits bereits über genügend Erfahrung verfügten, um adäquate wissenschaftliche Texte zu verfassen.

Deshalb startete ich in einer Lehrveranstaltung, die Studierende für gewöhnlich in den ersten beiden Semestern absolvieren, einen persönlichen Aufruf, woraufhin sich zwölf Personen auf meine mitgebrachte Liste eintrugen. Fünf davon nahmen dann auch tatsächlich an der E-Mail-Befragung und den Beratungssitzungen teil.

Bereits bei der Gewinnung der TeilnehmerInnen hatte ich erklärt, dass sie in der Arbeit anonymisiert dargestellt würden. Dies erschien mir wichtig, damit diese sich offen austauschen konnten, ohne eventuell Angst davor zu haben, dass Lehrende oder andere Studierende sie später aufgrund der von ihnen geäußerten Schwierigkeiten beurteilen könnten. Obwohl einige der Teilnehmerinnen zuletzt erklärten, es würde ihnen auch nichts ausmachen, ihre Namen gedruckt zu sehen, habe ich beschlossen, die Anonymität beizubehalten, da sie erstens vorab zugesichert wurde und zweitens die Namen im Grunde nichts zur Sache tun.

Alle TeilnehmerInnen waren weiblich und zwischen 23 und 32 Jahre alt. Sie stammten aus Griechenland, dem Iran, der Republik Moldau, Polen und Rumänien. Drei von ihnen waren gerade erst nach Österreich gekommen, nachdem sie in ihren Heimatländern bereits ein Bachelorstudium aus Germanistik beendet hatten, zwei Personen hatten ein Bachelor- bzw. Diplomstudium eines anderen Faches in Österreich absolviert.

5.1.2 Rollen(verständnis)

Innerhalb des Konzepts der Kollegialen Beratung sind die Rollen „ModeratorIn“, „SchriftführerIn“ und „einfache TeilnehmerIn“ vorgesehen. Weil sie die Kollegialen Beratung erst kennen lernen mussten, waren die Teilnehmerinnen damit einverstanden, dass ich die Rollen der Moderatorin und der Schriftführern übernehmen sollte. So konnten sie sich ganz auf die Diskussion ihrer Themen konzentrieren, was im Sinne einer „Win-win-Situation“ (vgl. Schart 2003:9) angemessen erschien.

Dennoch waren sich die Teilnehmerinnen natürlich dessen bewusst, dass ihre Aussagen und Handlungen in ein empirisches Forschungsprojekt Eingang finden würden, was diese in der einen oder anderen Form beeinflusst haben könnte (Reaktivität). Zudem muss man davon ausgehen, dass es sich bei den Aussagen der Studentinnen um „subjektive Theorien“²⁸ handelt (vgl. Schar 2003:22).

Ich hatte in diesem Forschungsprojekt als teilnehmende Beobachterin eine Vierfachrolle inne: Ich war Forscherin, Entwicklerin des didaktischen Konzepts, Moderatorin und Schriftführerin in einer Person. Ich habe zwar versucht, die Forscherin aus den Beratungssitzungen „draußen“ zu lassen und mich auf die Rolle der neutralen Moderatorin zu konzentrieren, jedoch war meine Moderation z.T. gewiss von meinem Erkenntnisinteresse geprägt, wenn ich versucht habe, die Diskussion der Teilnehmerinnen auf für mich interessante Fragen zu lenken.

Ähnliches beschreibt Schmelter (2004:372), der sich in der „Doppelrolle des forschenden Beraters“ hin und her gerissen sah zwischen seinem Forschungsinteresse und dem Wunsch, den TeilnehmerInnen effiziente Beratung zu bieten. Es erscheint mir angezeigt, diese gewiss nicht ideale Situation zu reflektieren, die im Rahmen dieser Masterarbeit die einzig mögliche war. In Hinblick auf eine Weiterführung des Projekts und weitere Studien wäre es ohnehin wünschenswert, dass die Moderation von TeilnehmerInnen der Kollegialen Beratung übernommen wird. In diesem Fall würde der/die ModeratorIn sich auch an den Diskussionen beteiligen, was ich so weit wie möglich vermieden habe.

5.1.3 Vorannahmen

Immer wieder wird betont, wie wichtig es sei, die eigenen Vorannahmen in Hinblick auf eine empirische Untersuchung zu thematisieren, um nicht möglichen Beobachter- und Interpretationsfehlern aufzusitzen (vgl. u. a. Greve/Wentura 1997:56ff.). Darum möchte ich hier kurz darlegen, welche Vorannahmen ich zu Ablauf und Inhalten der Kollegialen Beratungssitzungen hatte.

Ich nahm an, dass die Studierenden vor allem die Unterschiede zwischen dem Studium in ihren Herkunftsländern und in Österreich thematisieren würden, da ich – insbesondere mit Kolleginnen aus Osteuropa – schon öfter derartige Gespräche

²⁸ Damit ist gemeint, dass es zumeist keine objektiv nachprüfbare Fakten, sondern subjektive Empfindungen und Glaubenssätze sind.

geführt hatte. Diese hatten etwa betont, dass in Tschechien oder Rumänien die eigene Meinung der Studierenden eher nicht in ihre Texte einfließen sollte und dass sie weniger für die Uni zu schreiben hätten.

Generell ging ich davon aus, dass die Studierenden sowohl auf der formalen als auch auf der inhaltlichen Ebene Probleme haben würden, wobei die formale im Vergleich zu den österreichischen StudentInnen um die grammatikalisch-stilistische Dimension erweitert wäre.

Hinsichtlich meiner Rolle als Moderatorin befürchtete ich, dass die TeilnehmerInnen, obwohl ich sie über die nicht-direktive Beratung informiert hatte, versuchen würden, von mir als Expertin (da höhersemestrige Muttersprachlerin) Tipps zu bekommen und dass es nicht leicht sein würde, diesen Wunsch nach Input völlig zu ignorieren. Mir war auch bewusst, dass die Kollegiale Beratung nicht alle Erwartungen zufrieden stellen können würde und dass einige TeilnehmerInnen mehr „mitnehmen“ würden als andere.

5.2 Datenerhebung

5.2.1 Vorab-Befragung mittels Leitfragen

Alle an einer Teilnahme interessierten Personen erhielten per E-Mail einen Link zu einem Doodle-Kalender (zur Festlegung eines Termins) sowie einen Fragebogen.²⁹ Dieser diente einerseits dazu, die Themen einzugrenzen, über die die Studentinnen in der Beratungseinheit sprechen wollten, andererseits auch einer Triangulation der Daten in Bezug auf die zu untersuchenden Probleme internationaler Studierender. Nach einem allgemeinen Teil mit Daten zur Person (Name, Alter, Muttersprache(n), bisherige Studien) sollten die TeilnehmerInnen die folgenden drei Leitfragen beantworten:

- Welche Erfahrungen hast du mit dem wissenschaftlichen Schreiben (z. B. Proseminar- oder Seminararbeiten, Portfolios, Rezensionen) auf Deutsch gemacht?
- Welche Schwierigkeiten sind dabei aufgetreten/könnten auftreten?

²⁹ Ein unausgefülltes Exemplar des Fragebogens befindet sich im Anhang.

- Welche Themen möchtest du gerne in der Kollegialen Schreibberatung diskutieren?

Die fünf teilnehmenden Studentinnen sandten den ausgefüllten Fragebogen per E-Mail zurück, wobei sie in unterschiedlicher Ausführlichkeit geantwortet hatten.³⁰ Da die gewünschten Themen sehr vielfältig waren, beschloss ich, die einzigen zwei Themen, die von je zwei Teilnehmerinnen genannt worden waren, nämlich „Zitieren“ und „typische Formulierungen“ für die beiden Beratungseinheiten auszuwählen und jedem noch ein „verwandtes“ Thema hinzuzufügen, nämlich „Literaturrecherche“ und „persönliches vs. neutrales Schreiben“. Durch die Offenheit der Diskussion war gewährleistet, dass alle Teilnehmerinnen spontan ihre zusätzlichen Fragen einbringen konnten.

5.2.2 Die Beratungssitzungen

Die zwei für diese Studie aufgezeichneten Beratungssitzungen fanden am 22. und 29. 11. 2010 in einem kleineren Seminarraum des Instituts für Germanistik statt. Vorab waren diese Termine per Doodle-Kalender festgelegt worden. Beide Einheiten dauerten je etwa eineinhalb Stunden. Die Teilnehmerinnen und die Moderatorin saßen gemeinsam um den leider etwas zu kleinen einzigen Tisch im Seminarraum, so dass alle einander anschauen und sich gut verständigen konnten.



Abbildung 6: Räumlichkeiten Kollegiale Beratung

³⁰ Die Auswertung der Fragebogenergebnisse findet sich in Kapitel 6.1.

Organisatorisch folgten beide Treffen dem in Kapitel 4.3 beschriebenen Ablauf. Die Problemdarstellungsphase nahm mehr Zeit in Anspruch als angenommen und war teilweise schwer abzugrenzen von der Diskussionsphase, da manche Teilnehmerinnen jeweils gleich auf die Äußerungen der anderen eingehen wollten. Vor allem beim ersten Mal hatte ich den Eindruck, dass sie nur ungern in die danach geplante stille Reflexionsphase gingen, sondern lieber gleich drauflos diskutiert hätten. Für die Reflexion erhielten die Teilnehmerinnen jeweils auf das Thema abgestimmte offene Leitfragen.³¹

Die Diskussionsphase verlief beide Male lebhaft und in positiver Stimmung, wenngleich beim zweiten Mal alle Beteiligten gelöster wirkten und spontaner auf einander reagierten. Auch mir fiel es beim zweiten Mal leichter, die Rolle der Moderatorin und Schriftführerin einzunehmen und eine kohärente Zusammenfassung zu liefern. Die Phasen der Zusammenfassung und Visualisierung³² waren meinem Empfinden nach für die Teilnehmerinnen sinnvoll, da sie so alle Inhalte nochmals aufnehmen konnten (vgl. a. Feedback in Kap. 6.4).

Zum Ende der beiden Sitzungen erhielten die Teilnehmerinnen jeweils ein Blatt mit wichtigen Fakten zum Thema.³³ Damit bin ich zwar von der rein kollegialen und nicht-direktiven Beratung abgewichen, jedoch war es mir ein Anliegen, den Teilnehmerinnen nützliche Informationen nicht vorzuenthalten, damit sie so viel wie möglich „mitnehmen“ konnten.

Die Feedbackphase war einerseits sehr wichtig für meine Forschungsarbeit und die Weiterentwicklung des Konzepts der Kollegialen Schreibberatung, diente andererseits aber auch der Bewusstmachung von Gefühlen und Fragen der Teilnehmerinnen und damit der Gruppenbildung.

Etwas zu kurz ausgefallen ist die Selbstevaluationsphase beim zweiten Beratungstreffen, wo sich nur eine Teilnehmerin kurz dazu äußerte, dass sie das in der letzten Woche erworbene Wissen bereits angewendet habe. Dies hing wohl zum

³¹ Im zweiten Block waren das etwa: „Wie sehen deine Erfahrungen mit dem deutschen Wissenschaftsstil aus? Wie könntest du (noch) vorgehen, um deinen Stil der deutschen Wissenschaftssprache anzunähern?“

³² Fotografien der dabei entstandenen Plakate finden sich im Anhang.

³³ Zum Thema „Zitieren“ hatte ich selbst eine Übersicht zu Zitierweisen und Literaturangaben zusammengestellt, zu den „typischen Formulierungen“ ein Blatt mit „Formulierungshilfen für Hausarbeiten“ von der Begleit-CD-ROM zu Mehlhorn (2005) verwendet.

Großteil damit zusammen, dass die anderen Studentinnen noch nicht damit begonnen hatten, an ihren Abschlussarbeiten zu schreiben.

5.3 Datenaufzeichnung und -fixierung

Die Beratungseinheiten wurden per Videokamera und mit einem auf dem Tisch liegenden MP3-Player aufgezeichnet. Diese „Doppelgleisigkeit“ entsprang ursprünglich meiner Angst, dass eines der beiden Geräte nicht funktionieren oder eine zu schlechte Qualität erzeugen könnte.

Zweitere erwies sich als begründet, da die Audioaufnahme zwar leichter am Computer abzuspielen war und so als Grundlage für die Transkriptionen diente, gleichzeitig aber eine schlechtere Audioqualität hatte als das Video. Dieses wurde nun für die Stellen verwendet, die auf der MP3-Aufnahme schlecht zu hören waren. Unabdingbar aber war es für die Phasen, wo Nonverbales einer Aussage eine andere Bedeutung verleiht (wenn etwa auf etwas gezeigt wurde, etc.), die bei einer reinen Audioaufnahme verloren gegangen wären.

Aufgrund meines Erkenntnisinteresses habe ich beschlossen, die Interviews Wort für Wort zu transkribieren, wobei ich die Passagen ausgelassen habe, in denen die Diskussion vom eigentlichen Thema abweicht (Smalltalk, Diskussionen über Lehrveranstaltungen).

Außerdem wollte ich auf eine akribische Aufzeichnung der Sprechzeiten, Pausen und Überschneidungen verzichten. Dies wäre in Hinblick auf das Forschungsziel auch gar nicht angebracht gewesen, denn bei „psychologischen oder soziologischen Fragestellungen, bei denen sprachlicher Austausch zum [sic!, gemeint ist wohl ‚nur‘] Medium zur Untersuchung bestimmter Inhalte ist, sind übertriebene Genauigkeitsstandards nur in Sonderfällen gerechtfertigt“ (Flick 2005:253). Beibehalten wurde jedoch der genaue Wortlaut der Äußerungen, auch mit etwaigen Fehlern und Unklarheiten im Ausdruck. Wenn es für das Verständnis einer Aussage nötig erschien, wurden nonverbale Äußerungen erklärend hinzugefügt.

Zeichenerklärung:

(...)	bewusste Auslassung einer Passage im Transkript (wird erklärt)
...	Zögern der Sprecherin
(<i>Pause</i>)	längere Pause
[...]	unverständliche Stelle oder Wort
("Text")	dem Verständnis dienende Anmerkung der Verfasserin

Zur besseren Orientierung im Gesamtkorpus wurden die Transkripte nach Themen separiert und chronologisch nummeriert, so dass zuletzt 17 Transkripte vorlagen, wobei 1-8 zur ersten Sitzung gehören und 9-17 zur zweiten.

5.4 Interpretation der Daten

Die Analyse des Korpus erfolgte mittels „thematischen Kodierens“ (Flick 2005:271f). Diese Methode lässt ein Ausscheiden der für die Forschung nicht relevanten Textstellen zu. Das ist für diese Arbeit sinnvoll, da ja nicht (wie etwa in der Konversationsanalyse) das Gesamtkorpus analysiert werden sollte, sondern nur die in Hinblick auf die Forschungsfragen relevanten Passagen.

Beim thematischen Kodieren werden für forschungsrelevante Textstellen zunächst *Kodes* gebildet. Dann werden ähnliche Kodes zu *Kategorien* zusammengefasst.

- Aussage: „Ich persönlich habe leider nicht so viel Erfahrung mit dem wissenschaftlichen Schreiben, da ich es an der Universität in der Republik Moldau nicht so ausführlich gemacht habe.“ (Fragebogen I.)
- Kode: wenig Vorerfahrung/an Heimatuni weniger wissenschaftliches Schreiben
- Kategorie: Vorerfahrungen und Vergleiche mit dem Herkunftsland

Die Kategorienbildung erfolgt somit induktiv aus dem Text, was Flick (2005:271f.) als authentischer ansieht als eine deduktive Kategorienbildung. Schart beschreibt die Methode des Kodierens so, dass die „Interviewdaten aufgebrochen und in neue Einheiten zusammengefügt“ werden (Schart 2003:59).

Da es sich bei der vorliegenden um eine qualitative Forschungsarbeit handelt, wird vorwiegend deskriptiv dargelegt, welche Kategorien von den Teilnehmerinnen in die Diskussion eingebracht wurden. Nur bei einer besonderen Häufung – d. h. wenn vier oder fünf Teilnehmerinnen eine ähnliche Aussage tätigen bzw. dieser zustimmen – wird auf diesen quantitativen Aspekt verwiesen, freilich ohne dass daraus Allgemeingültigkeit abgeleitet werden könnte.

5.5 Abschließendes Treffen

Wenn man Forschung als Diskurs begreift (vgl. Flick 1995:170), ist es wichtig, den Forschungsprozess so transparent wie möglich zu gestalten, und das auch gegenüber den so genannten „Beforschten“. Die Teilnehmerinnen der empirischen Studie erhielten darum etwa zweieinhalb Monate nach den Beratungssitzungen per E-Mail eine Rohfassung der Arbeit zugeschickt, so dass sie die Möglichkeit hatten, Einwände zu erheben oder etwaige Fehlinterpretationen zu kritisieren.

Am 17. Februar 2011 fand ein informelles Treffen statt, zu dem drei der Teilnehmerinnen erschienen. Sie hatten keine Einwände gegen Inhalt und Form und erklärten nur, wie interessant sie es gefunden hätten, Gegenstand einer Untersuchung zu sein.

Zu den Auswirkungen der Kollegialen Schreibberatung befragt gab eine Teilnehmerin an, diese habe ihr geholfen, ihr Wissen aufzufrischen, da für sie das Grundstudium schon einige Jahre zurück liege. Eine andere erklärte, dass die Kollegiale Schreibberatung ihr dabei geholfen habe, einige Zweifel auszuräumen. Zwei Teilnehmerinnen schienen zu diesem Zeitpunkt – in den Semesterferien, während derer die meisten Abschlussarbeiten geschrieben werden – keine größeren Schreibprobleme zu haben. Eine Studentin gab an, dass sie immer noch sehr lange für ihre Arbeiten brauche, sie hoffe aber, dass sich das durch mehr Erfahrung verändern werde.

Es ist alles neu für mich, es ist alles neu.
Und das ist schon ein bisschen kompliziert.
Wenn man sich nicht so auskennt.
Ich kann nicht die ganze Zeit fragen:
wie ist das hier... wie macht man hier...
Es ist mir irgendwie peinlich manchmal...
(I, Transkript Nr. 3)

6. Datenauswertung und -analyse

Es liegen von den beiden Beratungssitzungen Plakate mit von den Studentinnen erarbeiteten Lösungen und Strategien (siehe Anhang) sowie Transkripte der Diskussionen vor. Durch die Aussendung von Fragebögen vor den beiden Treffen konnten bereits vorab Daten zu den für die Studentinnen schwierigen Bereichen erhoben werden.

6.1 Ergebnisse aus den Fragebögen

Vor dem ersten Treffen wurden die Teilnehmerinnen gebeten, Fragebögen mit drei offenen Fragen auszufüllen (vgl. Kap. 5.2.1), die ihre Vorerfahrungen und Probleme mit dem wissenschaftlichen Schreiben sowie ihre Wunschthemen für die Kollegiale Beratung betrafen.

Alle fünf Teilnehmerinnen gaben dabei an, dass sie „sprachliche Probleme“ hätten, wobei zwei von ihnen diese spezifizierten: Deklination, lexikalische Unsicherheit, grammatikalische und stilistische Fehler. Eine Teilnehmerin erklärte auch, dass ihr die inhaltliche Planung für wissenschaftliche Arbeiten nicht klar sei. Zwei Teilnehmerinnen beschrieben die Unterschiede zwischen dem Studium in ihren Herkunftsländern und den Anforderungen in Wien als unterschiedlich. Insgesamt waren die Antworten hinsichtlich der Probleme nicht sehr ausführlich.

In Hinblick auf die gewünschten Themen für die Kollegiale Beratung gab es hingegen eine große Bandbreite, so dass ich eine Vorauswahl treffen musste. Nur zwei Themenbereiche wurden von je zwei Teilnehmerinnen angeführt, nämlich „wissenschaftliche Formulierungen“ und „Zitieren“. Von je einer Person wurden genannt: Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit, Literatursuche, Themensuche,

Layout/Form, persönliches oder neutrales Schreiben, Portfolio. Zwei Teilnehmerinnen gaben an, dass sie „allgemein über wissenschaftliches Schreiben“ sprechen und „eine gemeinsame Diskussion führen und gegenseitig Ratschläge geben“ wollten.

Außer „Themensuche“ und „Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit“ wurden alle Themen in der einen oder anderen Weise bearbeitet. Vorgesehen waren für den ersten Termin: „Literaturrecherche“ und „Zitieren“, für den 2. Termin „Typische Formulierungen“ und „Persönliches vs. neutrales Schreiben“.

6.2 Schwerpunktthemen der Diskussionen

Nach einer zusammenfassenden Analyse (Kodieren) der Fragebögen und der Transkripte der beiden Sitzungen ergeben sich drei große Kategorien der von den Studentinnen aufgeworfenen Fragen und Themenkreise:

- Rahmenbedingungen des universitären Schreibens
- Formale Aspekte
- Inhaltliche Aspekte

6.2.1 Rahmenbedingungen des universitären Schreibens

Vorerfahrungen und Vergleiche mit dem Herkunftsland

Da es bereits mehrere Studien zum Vergleich unterschiedlicher Universitäts- und Schreibkulturen gibt (vgl. Kap 2.5), lag der Schwerpunkt meiner Untersuchung und Moderation bewusst nicht darauf. Dennoch wurden von einigen Studierenden die Unterschiede zwischen ihrem jeweiligen Herkunftsland und Österreich thematisiert. Zum einen ging es dabei um die unzureichende Vorbereitung auf die universitären Anforderungen in Österreich, weil entweder in der Schule oder an der Universität im Heimatland wissenschaftliches Schreiben nicht gelehrt und betrieben worden sei.

Andererseits wurden die anderen bzw. nach Meinung mehrerer Studentinnen höheren Anforderungen in Österreich thematisiert, und zwar sowohl sprachlich als

auch die Textsorten betreffend. Eine Studentin begründete die höheren Anforderungen damit, dass sie – da sie ihr gesamtes Masterstudium hier absolviert – mit KollegInnen deutscher Muttersprache verglichen werde, während sie in ihrem Heimatland mit anderen StudentInnen verglichen worden sei, die Deutsch ebenfalls als Fremdsprache gelernt hätten.

- E Für mich war das immer so leicht, weil ich hab mein Studium in meinem Heimatland absolviert, und der Vergleich war mit anderen Leuten, die auch Ausländer... oder nicht Muttersprachler waren. Das heißt es war nicht anspruchsvoll, sozusagen, wie man schreibt.
- C Ja.
- E Und hier werden wir auch mit Deutsch... also Deutschsprachigen verglichen, das heißt man muss das auf das gleiche Niveau bringen. Das ist meine Meinung.
- C Der Leistungsdruck ist enorm.

(Transkript 12)

Gerade am Institut für Germanistik, aber gewiss auch in anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Studienfächern wird von Studentinnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch erwartet, dass sie das gleiche sprachliche und inhaltliche Niveau erreichen wie MuttersprachlerInnen. Dies ist sogar per Gesetz vorgeschrieben und wird den internationalen Studierenden teilweise zu Beginn des Semesters von LektorInnen zur Kenntnis gebracht. Wie sehr diese Vorschriften tatsächlich die Beurteilung von schriftlichen Arbeiten beeinflussen, ist aber nicht bekannt.

Rahmenbedingungen in Österreich

Relativ wenig wurde von den Studentinnen zu den konkreten Rahmenbedingungen des Studiums in Österreich gesagt, vielleicht auch, weil drei von ihnen erst seit kurzer Zeit hier lebten. Nur eine Studentin, die an der Universität Wien bereits ein Diplomstudium in einem anderen geisteswissenschaftlichen Fach absolviert hatte, gab an, dass sie bei der Betreuung ihrer Diplomarbeit nicht so viel Hilfe bekommen habe wie erwartet, da Professoren zu wenig Zeit für Betreuung hätten und seltene und kurze Gesprächstermine anböten. Hingegen waren Ankunft und Umstellungsphase für die vor kurzem übersiedelten Studentinnen ein wichtiges Thema.

E	Wer ist neu in Österreich? Zum Beispiel... Also ich bin im ersten Semester, bin ein Monat hier, das heißt hab keine Erfahrungen wie man hier zitiert oder wie man recherchiert. Und du warst in Österreich und du auch?
I	Ja. Ich weiß nicht. Es ist alles neu für mich, es ist alles neu. Und das ist schon ein bisschen kompliziert. Wenn man sich nicht so auskennt. Ich kann nicht die ganze Zeit fragen wie ist das hier... wie macht man hier... Es ist mir irgendwie peinlich manchmal...
E	Stimmt.
I	Ja, ich versuche allein zu machen und... es braucht so viel Zeit...

(Transkript 3)

Den Studentinnen ist es unangenehm, wenn sie zu oft Fragen an ihre österreichischen KollegInnen richten müssen, außerdem bezweifelte eine Teilnehmerin, ob die österreichischen StudentInnen ihr überhaupt helfen wollten, worin sie von den anderen jedoch nicht bestätigt wurde. In jedem Fall handelt es sich hier um grundlegende Zweifel und Unsicherheiten, die den Studienalltag der StudentInnen aus anderen Ländern zu prägen scheinen.

6.2.2 Formale Aspekte

Unter formalen Aspekten des Schreibens werden hier im Gegensatz zum Inhalt die sprachliche Ebene (Grammatik und Stilistik) und die gestalterische Ebene (Textsortenkonventionen, Zitieren, Layout) wissenschaftlicher Texte verstanden.

Sprache und Stil wissenschaftlicher Texte

Wie oben bereits erwähnt gaben bei der schriftlichen Befragung alle Teilnehmerinnen an, dass sie (zeitweise) mit sprachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hätten. „Der deutsche Wissenschaftsstil“ war zudem das Hauptthema des zweiten Gesprächsblocks, so dass damit proportional viel Zeit verbracht wurde.

Die Studentinnen wünschten sich eine Liste mit „typischen Formulierungen“, die sie beim Verfassen universitärer Texte einsetzen könnten. Konkret genannt wurden Ausdrücke für bestimmte Textabschnitte (Einleitung, Schlussteil), sowie für Überleitungen. Eine Teilnehmerin erklärte, dass sie sich schon lange vorgenommen habe, eine solche Liste zu erstellen, dass sie dafür aber einfach nie die Zeit gefunden habe.

M Ich habe mir einmal gedacht, vielleicht wenn ich irgendwann Zeit habe, dass ich so eine Liste erstelle, mit den Überleitung, also vielleicht so Verknüpfung-Sachen, also ich glaube das ist das Schlimmste, also wie wechselt man von einem Thema auf das andere. Ich glaube das ist mein größtes Problem in dem Moment.

(Transkript 10)

Stilistisch gesehen haben die Studentinnen nach wiederkehrenden Aussagen das Gefühl, ihre Texte seien „nicht wissenschaftlich“ (genug). Daher beschloss ich in der zweiten Sitzung, mit ihnen darüber zu sprechen, was sie eigentlich unter „**Wissenschaftlichkeit**“ verstehen würden. Nach einer kurzen Reflexionsphase kam es zu einer in Transkript 11 (siehe Anhang) wiedergegebenen längeren Diskussion, deren Ergebnisse sich zu folgender Definition der Teilnehmerinnen zusammenfassen lassen:

„Wissenschaftlich“ zu schreiben bedeutet, objektiv, neutral und vorurteilsfrei zu formulieren, nachvollziehbare Fakten in der jeweiligen Fachsprache und unter Bezugnahme auf verschiedene andere AutorInnen strukturiert und begründend darzustellen.

Außerdem finden die Studentinnen es schwierig, einen eigenen und dem geforderten Niveau entsprechenden Stil zu finden. Wie hier von einer Teilnehmerin zum Ausdruck gebracht, sind sie der Ansicht, dass ihr Stil im Deutschen sich immer von dem von MuttersprachlerInnen unterscheiden wird.

N Ich mein wenn... wenn ich zum Beispiel eine wissenschaftliche Arbeit schreibe, versteht man sofort, obwohl ich alles richtig schreibe, obwohl zum Beispiel auch grammatikalisch alles richtig sind, also zum Beispiel jemand wird Grammatik... also, korrigieren, aber wird man sofort merken, dass es eine nicht-deutschsprachige Person geschrieben hat, diese Arbeit. (*zustimmendes Gemurmel*)

(Transkript 10)

Die Teilnehmerin N führt weiter unten konkreter aus, dass Texte von StudentInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch sprachlich und inhaltlich weniger komplex seien, als die Teilnehmerinnen gerade eine Liste mit „Formulierungshilfen für Hausarbeiten“ erhalten haben.

N Ja, genau die habe ich gemeint. Also diejenigen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, kennen sich ganz ganz wenige von diese Formen... Formulierungen aus. Sie benutzen, verwenden auch wenige. Sehr, sehr einfache... Sätze eigentlich geschrieben.

MW Mhm. Wobei einfach nicht unbedingt schlecht ist, also zu kompliziert ist nicht gut.

I	Stimmt, ja.
N	Mja, stimmt. Ja, einige versuchen immer kompli...
E	Kompliziert sich auszudrücken
N	Kompliziert, ja zu schreiben, aber... stimmt, das ist nicht unbedingt von Vorteil.
I	Ja mir sagen deutsche... zum Beispiel Studenten, dass ich einfach schreiben muss und kurze Sätze.
E	Ja, ganz [...] musst du Sätze...
I	Ja.
E	Für mich kompliziert, weil ich so das gelernt habe, was falsch ist, ist lange Sätze, das ist nicht gut.
I	Ja ich hab auch einmal was geschrieben, dann hab ich gesagt: kannst du lesen und mir sagen, was ich falsch geschrieben hab, und er hat gelesen und sagt: ja du machst das... dein Leben kompliziert. Das heißt einfache Sätze schreiben weil wissenschaftliche Arbeit verlangt keine so langen Sätze... also so Schachtelsätze...
(Transkript 14)	

Dieser Ausschnitt aus der zweiten Beratungssitzung zeigt, dass die Studentinnen ein hohes Bewusstsein für Stil mitbringen. Die meisten Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben (auch für MuttersprachlerInnen) raten zu kurzen, prägnanten Sätzen (vgl. u. a. Kruse 2007:86f.), und dies scheint bei den StudentInnen auch angekommen zu sein, wie Is Ausführungen veranschaulichen. Dennoch scheinen sie immer noch den Wunsch zu haben, lange und komplexe Sätze zu schreiben. So hat N etwa das Gefühl, dass die StudentInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch einfacher schreiben, und dass sie darum nicht das gleiche Niveau erreichen.

Ein weiteres, von den Studentinnen nur kurz angeschnittenes Problem ist, dass sie ihre Arbeiten immer Korrektur lesen lassen müssen und dass das für sie Kosten verursacht.

M	Ja dass man so für die Korrektur einfach nicht immer eine Freundin hat zur Hand und man muss manchmal dafür bezahlen...
N	Ja, aber... für 114 Seiten eigentlich man kann nicht mit dem Freund einfach ausmachen... für ein paar Seiten schon aber...
M	Da musst du bezahlen.
(Transkript 3)	

Nach meinen Beobachtungen lassen Studierende mit anderer Muttersprache als Deutsch auch kleinere Textsorten Korrektur lesen, weil sie sprachliche Mängel befürchten, während MuttersprachlerInnen nur für sie besonders wichtige (Abschluss-)Arbeiten Korrektur lesen lassen.

Eine sehr interessante Diskussion entspinnt sich aufgrund meiner Frage, ob die Teilnehmerinnen den deutschen Wissenschaftsstil erst erlernen müssten, woraufhin eine Teilnehmerin angibt, sie hätte ihren „übernommen“, das heißt aus ihrer Muttersprache übertragen.

MW	Ähm, ja. Möcht noch jemand über seine Erfahrungen mit dem Schreiben auf Deutsch, in der Wissenschaftssprache etwas sagen? <i>(Pause)</i> Über den Stil. Habt ihr den Stil erst lernen müssen?
M	Äh, ich glaube nicht... ich hab mein... auf jeden Fall übernommen, ich kann mir nicht vorstellen, dass ich auf Deutsch denke, wenn ich eine Arbeit schreibe, also ich... denke schon a bissi polnisch und ich schreibe auf jeden Fall... In Polen hab ich auch nicht unbedingt wissenschaftlich, wissenschaftliches Schreiben gelernt in der Schule, also wir haben nur so... oder haben wir das geschrieben, oder? Ich weiß es nicht. Auf jeden Fall lese... man liest und man schreibt dann was man liest grundsätzlich.
C	Hm, denkt ihr auch in der Muttersprache, wenn ihr schreibt?
N	Ja, ja auf jeden Fall.
C	Also ich nicht.
E	Ich auch nicht.
MW	Mhm. Das ist spannend, ja.
M	Also ich hab mir vor kurzem überlegt, wie ich denke, und ich denke auf jeden Fall polnisch.
E	Und weißt du warum ich nicht auf... in der Muttersprache denke: weil ich etwas lese, also auf Deutsch...
N	Auf Deutsch.
E	das heißt ich denke also Input ist auf Deutsch, das heißt Output sollte auch...
I	Mhm ich denke auch ich sollte auf Deutsch aber ich versteht nicht...
M	Ja aber und hier... aber verstehen tut man in der Muttersprache!
C	Nein.
E	Wie bitte?
M	Verstehen tust du in der Muttersprache, oder?
E	Nein, weil gibt es zum Beispiel Terminologie, die ich nur auf Deutsch weiß.
M	Ja, das gibt es, hmhm.

E	Und da hab ich kein...
M	Ich glaube ich hab mein Leben lang übersetzt und geschrieben und kann ich...
E	Ja, aber das ist auch anders, weil ich übersetze auch und... es heißt nicht immer, dass du... dass es dir so einfach einfällt, manche Wörter dann nicht.
N	Also ich denke...
M	Ja, also man... also ich denke... also ich weiß worum es geht aber, [...]
N	Also ich denke nicht immer an Muttersprache, aber [...]

(Transkript 12)

Auslöser für diese intensive Diskussion ist Ms Aussage, sie habe ihren deutschen Wissenschaftsstil aus ihrer Muttersprache übernommen, da sie nicht auf Deutsch denken würde. E stellt fest, dass bei ihr Input und Output in der gleichen Sprache stattfinden, das heißt auf Deutsch, wenn sie deutsche Fachliteratur als Grundlage heranzöge. M hält dem entgegen, dass sie in der Muttersprache denken und „verstehen“ würde, was sie als allgemein gegeben ansieht. Als Gegenargument gibt E zu bedenken, dass sie gewisse Wörter nur auf Deutsch wüsste.

Das Interessante an dieser Diskussion ist, dass der Zustand des Denkens in der Fremdsprache anscheinend als ein Ideal gesehen wird – siehe etwa Is Aussage, die meint, sie „sollte“ auch auf Deutsch denken, sei aber noch nicht so weit. Dies wird von zwei Teilnehmerinnen nochmals in der Phase der Zusammenfassung betont:

MW	Die Frage war: übersetzen wir oder schreiben wir direkt in der Sprache... ja?
E	Aber ich glaube es wird gesagt es ist besser wenn man
C	direkt schreibt
E	Ich glaub, ja.
C	Ja.

(Transkript 15)

Ähnliche Ergebnisse zeigten sich bei der Befragung von MigrantInnen aus verschiedenen Ländern, die ich zusammen mit zwei StudienkollegInnen 2009 durchgeführt habe.³⁴ Zwei der vier damals von uns zu ihrem Spracherwerbs-

³⁴ Wadl, Martina (2009): „...und wenn ich noch besser Deutsch könnte, noch mehr, dann habe ich vielleicht noch bessere Leben.“ Unveröffentlichte Seminararbeit zum Thema „Ungesteuerter Zweitspracherwerb“ bei Verena Plutzar, Universität Wien, WS 2008/2009

prozess interviewten Personen sahen den Zustand, auf Deutsch zu denken, als Idealzustand, aber auch als Mittel für den weiteren Spracherwerb an.

Unter dem Themenkreis „persönliches vs. neutrales Schreiben“ kam es in der zweiten Einheit außerdem zu einer interessanten Diskussion darüber, ob StudentInnen ihre eigene Meinung in ihre Texte einfließen lassen sollten. Wie bereits von Mehlhorn u. a. festgestellt (vgl. Mehlhorn 2004:109f), ist es in anderen Ländern teilweise nicht üblich, dass Studierende dies tun, so dass diese damit ihre Schwierigkeiten haben.

- E Soll man das auch sagen? Das ist meine Frage: Soll man die eigene... Meinung für eine wissenschaftliche Arbeit schreiben? Ja und wie? Man soll es immer begründen. (*zustimmendes Gemurmel*) Das heißt nicht die eigene Meinung, du wirst beeinflusst von anderen und du stimmst zu, normalerweise. Also und wenn nicht...
- C Hm. Und wenn du nicht zustimmst?
- E Das ist schwierig. Bis jetzt hab ich immer zugestimmt. (*Lachen*)
- I Darf man eigene Meinung irgendwie irgendwie integrieren? Ich weiß es auch nicht.
- M Also ich hab einmal gehört, dass wir noch nicht so weit... so weit sind, dass wir, äh... eigene Meinung haben (*Lachen*) und wir dürfen das ... wir kriegen das sehr spät. Das hat die Dame beim Bachelorseminar gesagt.
- MW Wirklich? Wer hat das gesagt.
- M Vom Bachelor, von Übersetzungswissenschaft. Sie hat... sie hat auf jeden Fall gesagt das.
- E Zum Beispiel, ich hatte eine ei... eigene Meinung zu sagen, wenn ich meine Diplomarbeit geschrieben hab, hab selbst was gemacht, also ein Projekt. Hab Übungen entworfen oder so. Das war meins. Das hab ich selbst gemacht... Aber über eine Theorie zu schreiben und eine eigene Meinung zu haben, für mich klingt das ein bisschen...
- I Ja, für mich auch.
- M Also damals dürfen wir unsere Meinung überhaupt nicht schreiben und... überhaupt nicht schreiben, also schreiben, aber darüber nicht.
- MW Im Bachelorstudium?
- M Ja.
- N Also ich glaube man kann verschiedene Meinungen also... erklären von verschiedener Literatur, und dann, am Ende kann man... also insgesamt, mit acht auf alle Meinungen und Theorien, kann man eigene Meinung...
- E Ein Fazit.
- N Genau, ja.
- E Aber das ist anders als eine Meinung haben. Ein Fazit ziehen versteh ich das.

N Also du liest als eine... also auch als eine Wissenschaftler. Und die Meinung von andere Wissenschaftler und dann... auch als eine Wissenschaftler, der diese Arbeit schreibt, kann man auch eigene Meinung...

(Transkript 13)

In diesem Ausschnitt zeigt sich zunächst, dass die Studentinnen große Zweifel daran haben, dass ihre Meinung gefragt sein könnte. Sie sehen sich als Studierende nicht auf dem gleichen Niveau wie die WissenschaftlerInnen, deren Texte sie bearbeiten, und finden es darum unangebracht, diese zu kritisieren.

Meines Erachtens nach besteht hier – auch nach den von M beschriebenen Aussagen einer Lektorin – ein Unterschied zwischen deutschen und österreichischen Universitäten, da in deutschen Studienratgebern immer wieder betont wird, wie wichtig es sei, dass die Studierenden ihre eigene Meinung einflechten, und zwar von Anfang an.

Interessant finde ich die abschließende Aussage von N, die sich selbst, obwohl sie noch Studentin ist, bereits als Teil der Wissenschaftsgemeinschaft sieht und sich darum berechtigt fühlt, andere Texte kritisch zu hinterfragen, womit sie in der Gruppe jedoch relativ alleine dasteht. Weiter unten im selben Transkript erklärt sie, dass es wichtig sei, die eigene Meinung darzulegen „weil die anderen... also die stehen schon in Bücher drinnen“ (Transkript 13).

Bezüglich der Verwendung von persönlichem Stil in wissenschaftlichen Textsorten besteht bei allen Studentinnen eine Tendenz zur Vermeidung. Sie verstehen, dass in gewissen Kontexten (z. B. Unterrichtsbeobachtung) ein „ich“ der Autorin angemessen sein kann, fühlen sich damit jedoch nicht wohl und suchen lieber nach alternativen Ausdrucksweisen.

Zitieren und Belegen

„Zitieren und Belegen“ war eines der Hauptthemen des ersten Beratungstreffens, so dass es relativ tiefgreifend behandelt werden konnte. Die Studentinnen haben, da sie im Masterstudium sind, alle bereits ein Bachelor- oder Magisterstudium hinter sich und mussten alle in der einen oder anderen Form wissenschaftliche Arbeiten schreiben. Dennoch sind sich vor allem jene, die vorher in anderen Ländern studiert haben, unsicher, ob die dortigen Regeln auch in Österreich

anzuwenden sind.³⁵ Sie haben damit schon ein hohes Bewusstsein für Unterschiede in den Universitätskulturen. Die wichtigsten Fragen dabei waren, was und wie viel zitiert werden sollte und wie aus Texten entnommenes Wissen zu paraphrasieren sei. Im Folgenden beschreibt eine schon länger in Österreich lebende Studentin, welche Schwierigkeiten sie zu Beginn damit hatte:

MW	Paraphrasieren, verstehen alle, was das bedeutet? (Nicken) Ja, okay.
M	In eigenen Worten? (<i>Lachen</i>) Das bedeutet man muss den... das Verb umwandeln, also manchmal... hab ich das Verb umgeändert.
MW	Umgeändert?
M	Ja. (<i>lacht</i>) So wars das Gleiche.
N	Wie umgeändert?
M	Na also am Anfang konnte ich überhaupt nicht. Also ich wusste nicht wie und wenn meine... also bei meinen ersten Seminararbeiten, da hab ich einfach... nicht genug bekommen, da hab ich noch ein paar Wort geändert und das "vgl" geschrieben. (<i>leise:</i>) Das hat dem Professor aber nicht gefallen... (<i>lacht</i>)

(Transkript 4)

Was hier anklingt, ist die Frage, wie weit eine Paraphrase vom Ursprungstext abweichen muss. Außerdem spricht die Studentin darüber, dass es ihr schwer gefallen sei, einen längeren Text zu produzieren, weshalb sie zu viel paraphrasiert habe, was nicht gut angekommen sei.

Weitere Unsicherheiten der Studentinnen betreffen Quellenangaben und Literaturverzeichnis, vor allem wenn es um andere Quellen als Monographien geht. Sie empfinden es als verwirrend, dass es hier keine allgemein gültigen Vorgaben gibt.

I	Ah, das ist unterschiedlich, jeder macht wie er will... (<i>lacht</i>)
C	Aber das kann doch nicht sein beim einen so beim anderen so... oder?

(Transkript 5)

Form und Layout

Relativ schnell konnte in der Gruppe geklärt werden, welche Layout-Vorgaben es für wissenschaftliche Arbeit gibt, insbesondere betreffend Schriftgröße, Zeilen-

³⁵ In diesem Themenbereich war es sicher hilfreich, den Studentinnen ein Merkblatt mit den wichtigsten Zitierformen und Beispielen für ein Literaturverzeichnis zu geben, welches auch Alternativversionen thematisiert (vgl. Kap. 5.2.2).

abstand und Schriftart. Was Form und Aufbau von wissenschaftlichen Arbeiten geht, wurde zwar in den Fragebögen der Wunsch geäußert, darüber zu sprechen, jedoch wurden diese Themen in den Beratungssitzungen nicht thematisiert.

„Neuere“ und „kleinere“ universitäre Textsorten

Ein intensiv diskutiertes Thema waren „neuere“ und „kleinere“ universitäre Textsorten (vgl. Kap. 2.3), insbesondere Rezensionen, Portfolios, Reflexionen und (Hospitations-)Berichte. Den Studentinnen ist unklar, wie diese Textsorten, die sie aus früheren Studien nicht kennen, inhaltlich und formal aussehen sollen.

- E Zum Beispiel wir sollen für eine Dozentin einen Bericht... wie heißt das... einen Hospitationsbericht schreiben. Dann müssen wir vielleicht [...] (*sie wird von anderen, zustimmenden Kolleginnen unterbrochen und übertönt*) Und ich weiß ja nicht, wie... wie das sein soll... [...]
- N Ja, oder eine Journal... ich weiß zum Beispiel überhaupt nicht was eine Journal...
- E Ja, soll das sehr wissenschaftlich sein oder muss das neutral geschrieben sein?
- C Ja, wie?
- E Ich versteh nicht wie das ist überhaupt.
(...) (*Es folgt wieder ein Exkurs über Hospitationsberichte – 1:00:45-1:02:15*)
- E Könnten wir vielleicht Beispiele finden wie ein... das wäre vielleicht ganz nützlich, das hab ich gedacht...
- N Ja, genau.
- E Zum Beispiel, wenn man sagt wir sollen eine Reflexion schreiben, okay, aber wo kann ich ein Beispiel finden?
- N Genau, weil für größere Arbeit findet man überall Beispiele... so, wenn man eine Diplomarbeit schreibt, es gibt hunderte Diplomarbeit... da kann man zwei Tage sich hinsetzen und durchlesen und dann kann man eine gesamte Bild... haben. Oder Dissertation. Aber für solche... schriftlichen Arbeiten, da hamma kein...

(Transkript 8)

Den Studentinnen fehlen hier also teilweise konkrete Vorgaben der DozentInnen und Beispiele, an denen sie sich orientieren können. Auf den Punkt bringt es N mit der Aussage, dass zwar Abschlussarbeiten in den Universitätsbibliotheken einsehbar seien, kleinere Textsorten aber nicht.

6.2.3 Inhaltliche Aspekte

Literaturrecherche

Folgende Probleme wurden von den Studentinnen im Bereich Literaturrecherche genannt: Die gewünschten Bücher sind nicht verfügbar, nicht auffindbar, veraltet, nicht alle in einer Bibliothek, die Bibliotheken sind unübersichtlich aufgebaut, die Computerrecherche mit Stichwörtern bringt ungenaue Ergebnisse. Eine Studentin gibt an, sie habe Schwierigkeiten, passende Bücher zu finden wegen fehlenden Vorwissens im Fach Deutsch als Fremdsprache. Einen recht guten Überblick bietet folgender Ausschnitt:

C Ja. Warum ich das angegeben habe als mögliches Thema... weil ich schon hier an der Uni Wien... an der Bibliothek versucht habe die Bibliographie zu finden für ein Seminar, "Aufgaben und Übungen", und ich hatte ein bisschen Probleme damit, weil erstens, also, nicht alle Bücher waren verfügbar, und dann, in der... in der Fachbibliothek für Germanistik waren einige schon verfügbar, aber sie waren nicht in den Regalen. Und dann ist es... ich weiß nicht, ziemlich schwierig, etwas Gutes und Passendes zu finden, finde ich, ja... ähm, und natürlich weil es auch ein neues Thema ist für uns, also ich hab DaF gar nicht, gar nicht vorher studiert, und ich weiß auch nicht immer welche Bücher passend sind oder nicht. Ich hab manchmal das Gefühl Vorwissen fehlt mir einfach. Und auch jetzt für "Aufgaben und Übungen" haben wir Bücher gesucht. Wir haben nur so, also ich hab am Anfang nur so Stichwörter eingegeben, aber... naja (*lacht*)...

(Transkript 1)

Die von den Studentinnen in Bezug auf die Literaturrecherche erwähnten Probleme sind größtenteils nicht spezifisch für StudentInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch. Eine Ausnahme bildet der von zwei Studentinnen angestellte Vergleich mit der Heimatuniversität, an der es (im Gegensatz zur Universität Wien) immer eine Bibliographie zu ihren Seminaren gab.

Eine andere Studentin erwähnt die Mühe, die sie mit der Übersetzung fremdsprachiger Literatur ins Deutsche gehabt habe, da es zu dem von ihr bearbeiteten Thema keine Literatur auf Deutsch gab. Diese Übersetzungsleistung ist für sie natürlich ungleich schwieriger zu erbringen als für StudentInnen mit deutscher Muttersprache, da sie von einer Fremdsprache in die andere übersetzt.

Inhaltliche Planung

Zwar hatte eine Studentin im Fragebogen erwähnt, dass sie nicht wisse, was sie eigentlich schreiben, welche Punkte bearbeiten solle, und dass sie gerne über die „Themensuche“ sprechen wolle, jedoch wurde in den Beratungssitzungen die inhaltliche Planung sehr viel weniger diskutiert als die oben beschriebenen formalen Aspekte. Eher in Zusammenhang mit stilistischen Aspekten erwähnte eine Studentin, dass es ihr schwer falle, den Roten Faden zu wahren. Interessant finde ich folgende Aussage:

- | | |
|---|---|
| N | Ja, die sprachlichen Probleme kommen dann... ja, die sind auch wirklich manchmal... Aber dafür kann man schon irgendwie Hilfe bekommen, |
| C | Ja. |
| N | da kann man die Probleme leichter lösen. Aber die inhaltlichen Probleme muss man selbst lösen. |
- (Transkript 10)

Demnach stehen auf dem fortgeschrittenen sprachlichen Niveau, das alle Teilnehmerinnen haben, beim Schreiben doch wieder eher inhaltliche Probleme im Vordergrund, auch wenn sie stilistisch noch manchmal Hilfe benötigen.

Schreibblockaden wurden nur von einer Teilnehmerin erwähnt, die dazu auch gleich mögliche Lösungsvorschläge mitlieferte:

- | | |
|---|---|
| N | Ja, es ist wirklich manchmal verwirrend. Man weiß wirklich manchmal nicht, wie... wie das weitergeht... Kann das auch länger dauern. Kann manchmal einige Wochen dauern... Man weiß überhaupt nicht, wie... wie das weitergeht eigentlich... Aber ja, irgendwann muss man sich wieder zurecht finden und mit den Professoren wieder zu reden eigentlich, also über den... Punkte, Schwierigkeiten... es kommt darauf an, welches Thema man hat... welche Literatur man verwendet... welche Sprache die Literatur hat... |
|---|---|
- (Transkript 10)

Möglicherweise standen konkrete Fragen zu Schreibprozessen deshalb nicht im Mittelpunkt, weil die Teilnehmerinnen zum Zeitpunkt der Sitzungen noch nicht begonnen hatten, an den schriftlichen Arbeiten dieses Semesters zu arbeiten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Teilnehmerinnen mit der Diskussion formaler Aspekte am meisten Zeit verbracht haben, was in gewisser Weise logisch ist, da diese eher allgemeingültig sind als inhaltliche Fragen. Letztere könnten eher in individuellen Beratungssitzungen thematisiert werden.

6.3 Beratungselemente und Interaktion in der Kollegialen Beratung

In dieser Analyse sind unter Beratungs- und Interaktionselementen einerseits von den Teilnehmerinnen verwendete Gesprächstechniken (vgl. Kap. 3.3.2) und „Beratungsfertigkeiten“ (Culley 1991:64ff) zu verstehen, andererseits auch direkte Beratung (Tipps und Hilfestellungen) zwischen den Teilnehmerinnen.

Die Interaktion zwischen Moderatorin und Teilnehmerinnen bleibt ausgeklammert, da es für das Funktionieren der Kollegialen Beratung nötig ist, dass Lösungsansätze von den Teilnehmerinnen in die Gruppe eingebracht und teilweise im Diskussionsprozess gemeinsam generiert werden.³⁶

Das Auftreten von „Beratungselementen“ in der Interaktion zwischen den Teilnehmerinnen könnte als Indiz dafür gesehen werden, dass die Kollegiale Beratung mittelfristig tatsächlich nur unter Gleichen, d. h. unter Studienkolleginnen stattfinden könnte, indem sie selbst die Verantwortung für den Ablauf und die Inhalte der Sitzung übernehmen.

Ein weiteres Indiz für die mögliche Verselbständigung der Kollegialen Beratung sehe ich darin, dass die Teilnehmerinnen Fragen an die Gruppe oder einzelne andere Teilnehmerinnen richten und damit diesen gegenüber die Rolle der zu Beratenden einnehmen.

In diesem Abschnitt werden außerdem im Korpus häufig vorkommende spezifische Interaktionsformen der „gegenseitigen Verstärkung“ beschrieben, die nur in der Gruppenberatung vorkommen und als ein Zeichen für die Existenz von „Synergie“ gesehen werden könnten. Darunter verstehe ich die gegenseitige Unterstützung und Inspiration, durch die im Sprechen spontan neue gemeinsame Lösungen entstehen.

Die Beratungs- und Interaktionselemente werden nach der Korpusanalyse in fünf Kategorien eingeteilt³⁷:

- Wissen einbringen (erklären, Tipps geben, Hilfe anbieten)
- Sondieren (Fragen stellen, Feststellungen treffen)

³⁶ Wie weit dies tatsächlich der Fall war, wird in Kap. 6.3 beschrieben.

³⁷ „Sondieren“ und „Reflektieren“ sind Beratungsfertigkeiten nach Culley (1991:73ff), die anderen Kategorien ergeben sich aus dem Korpus. Manche der zitierten Passagen können Charakteristika aus mehreren Kategorien aufweisen.

- Reflektieren (wiederholen, zusammenfassen, paraphrasieren)
- Fragen an die Gruppe oder einzelne Teilnehmerinnen
- Gegenseitige Verstärkung („gemeinsames Sprechen“, Ergänzen, Synergie)

6.3.1 Wissen einbringen

Über das gesamte Korpus verteilt finden sich Stellen, an denen die Teilnehmerinnen ohne Aufforderung durch die Moderatorin ihr Wissen in die Diskussion einbringen.

Teilweise tun sie das, indem sie Hilfe anbieten (siehe Beispiel 1) oder Tipps geben, teilweise, indem sie von ihren Erfahrungen berichten. Letzteres machen vor allem die beiden schon länger in Österreich lebenden Studentinnen, die beim ersten Treffen von der Gruppe und der Moderatorin indirekt zu Expertinnen deklariert wurden und darum immer wieder befragt werden, aber auch von sich aus gerne die Expertinnenrolle übernehmen (siehe Beispiel 2).

Beispiel 1: M in Transkript 1

M	Also für diese, also für Zitieren und für Literatursuche brauchen wir auf jeden Fall so... also ich hab zuhause so einen Zettel... wo es alles einfach so Punkt für Punkt da steht... also wie man zitiert und was und wenn man diese Zettel hat dann geht schon.
I	Woher hast du?
M	Das hab ich von der Transkulturellen Kommunikation von einem Seminar, also ich bringe euch auf jeden Fall dieses Zitierblatt, ich hab da... obwohl, es kann sein, dass es einfach auf der Transkulturellen... da am Dolmetschinstitut was anderes ist, also wie irgendwie die Seminararbeiten halt aussehen als im DaF... aber da könnten wir da kann man bei Bachelorstudium am Anfang kann man das lernen...

Beispiel 1 steht ganz am Anfang der ersten Kollegialen Beratungs-Sitzung, die Teilnehmerin M bietet den anderen spontan ihre Hilfe an. Sie kommt von sich aus auf ein Informationsblatt über Zitierregeln zu sprechen, das ihr geholfen hat und das sie den anderen gerne mitbringen möchte.

Beispiel 2: N in Transkript 4

N Aber zum Beispiel, was am meisten nicht gut gefunden wird... ist dass man einige Zitaten nacheinander abschreibt... ohne etwas dazwischen erzählen oder... und sich selbst schreiben. Wenn man zum Beispiel einige längere Zitaten nacheinander, das ist irgendwie... nicht gut, auch wenn [...] zumindest muss man dazwischen über das Thema von sich selbst etwas... schreiben...

Am Ende einer längeren Diskussion über korrektes Paraphrasieren gibt die „Expertin“ N (sie lebt schon länger in Österreich und hat bereits für ein anderes Studium an der Universität Wien mehrere wissenschaftliche Arbeiten verfasst) ihre Erfahrungen an die anderen Teilnehmerinnen weiter. Sie wählt für ihren indirekten Ratschlag das unpersönliche „man“.

Beispiel 3: C und M in Transkript 4

C **Ja und bei den Seiteangaben. Wenn ich schreibe es ist... ja, sagen wir mal, auf den Seiten 6 und 7, dann schreibt man 6f, oder?**

M **Ja also "folgend", oder ff, wenns...**

C Hmhm.

M **... noch weiter geht.**

C **Mehrere. Okay.**

MW Mhm.

E Das kenn ich gar nicht.

I Ich auch nicht.

M **Also das bedeutet Seite 6f ist Seite 6 und 7, 6 und folgende.**

E Ah, okay.

M **oder 6 bis 10**

Die Teilnehmerin C sucht Bestätigung für ein Detail beim Zitieren. M bestätigt Cs Aussage und fügt ihr noch eine Information hinzu. Zwei andere Teilnehmerinnen erklären, dass sie das nicht wussten, woraufhin M die Sache nochmals erklärt.

6.3.2 Sondieren

Unter Sondieren ist hier ein Rückfragen (z. T. zur Verständnissicherung) zu verstehen sowie das Treffen von Feststellungen, die den bereits erreichten Informationsstand absichern sollen. Es handelt sich um eine wichtige „Beratungsfertigkeit“, die Ratsuchenden dabei helfen soll, selbst die für sie wichtigen Informationen herauszufiltern oder die für sie passenden Entscheidungen zu treffen (vgl. Culley 1996:85ff.).³⁸

Beispiel 1: E. in Transkript 3

MW	Ja. Habt ihr diese Erfahrung auch gemacht?
M	Ja dass man so für die Korrektur einfach nicht immer eine Freundin hat zur Hand und man muss manchmal dafür bezahlen...
N	Ja, aber... für 114 Seiten eigentlich man kann nicht mit dem Freund einfach ausmachen... für ein paar Seiten schon aber...
M	Da musst du bezahlen.
E	Aber wenn man einig ist, es soll nachdem wir das geschrieben haben, am besten korrigiert werden.
C	Ja...
E	Also ich denke schon. Vielleicht [...] Arbeiten, die gut geschrieben sind und... aber auf jeden Fall soll sie korrigiert werden von Muttersprachlern.

E versucht hier das Gespräch zu lenken, indem sie eine Feststellung trifft, die für sie ein Fazit aus der vorhergehenden Diskussion ist, und auf Bestätigung wartet. Nach einer positiven Antwort von C verstärkt sie ihre Aussage.

Beispiel 2: E. in Transkript 4

MW	Okay, super. Ich glaub jetzt haben wir alle wichtigen Dinge...
E	Was soll zitiert werden?
MW	Was soll zitiert werden. (<i>Pause</i>)
M	Äh, das ist eigentlich...

³⁸ Bei Culley fällt jede Art von Fragen der BeraterInnen in diese Kategorie, hier werden jedoch Fragen an die Kolleginnen oder die Gruppe, die nicht der Verständnissicherung, sondern dem Informationsgewinn dienen, eigens angeführt („Fragen an die Gruppe“), da die Teilnehmerinnen in diesem Fall die Rolle von KlientInnen übernehmen.

E	Und wie viel soll zitiert werden? Weil zum Beispiel in Deutschland darf man nicht so viel zitieren.
M	Darf man auch hier nicht allzu viel. Ich glaube 1-2, 3 Sätze und sonst muss man paraphrasieren.

Die Moderatorin war gerade dabei, das Thema Zitieren abzuschließen, doch E ist anscheinend mit den Ergebnissen noch nicht zufrieden und stellt erneut Fragen an die Gruppe, die zuvor schon von der Moderatorin gestellt worden waren. E übernimmt damit in gewissem Sinne die Moderation und versucht, von den anderen Teilnehmerinnen weitere Informationen zu erhalten und zu einem Konsens in der Gruppe zu gelangen.

Beispiel 3: C in Transkript 12

M	Äh, ich glaube nicht... ich hab mein... auf jeden Fall übernommen, ich kann mir nicht vorstellen, dass ich auf Deutsch denke, wenn ich eine Arbeit schreibe, also ich... denke schon a bissi polnisch und ich schreibe auf jeden Fall... (...) Auf jeden Fall lese... man liest und man schreibt dann was man liest grundsätzlich.
C	Hm, denkt ihr auch in der Muttersprache, wenn ihr schreibt?
N	Ja, ja auf jeden Fall.
C	Also ich nicht.
E	Ich auch nicht.

C versucht, die Meinung der anderen Gruppenteilnehmerinnen zu erfragen. Es geht ihr weniger darum, von der Gruppe Informationen zu bekommen, die ihr selbst fehlen, als darzulegen, dass sie nicht mit ihrer Vorrednerin übereinstimmt und zu klären, wie die anderen dazu stehen. Sie bringt damit eine interessante Diskussion in Gang (vgl. Kap 6.2.2).

6.3.3 Reflektieren

Für Culley sind die reflektierenden Beratungsfertigkeiten „Fertigkeiten, die uns in die Lage versetzen, unser Verstehen der Perspektive der Klienten und ihres Bezugsrahmens mitzuteilen“ (Culley 1996:73). Dies geschieht mittels für die

nicht-direktive Beratung wichtiger Gesprächstechniken wie der Wiederholung, der Zusammenfassung oder der Paraphrase des von den KlientInnen (in unserem Fall von den anderen TeilnehmerInnen) Gesagten. Die Ratsuchenden sollen auf diese Weise Empathie und Akzeptanz erfahren, was ihnen dabei helfen kann, eine vertrauensvolle Beziehung (zum/r BeraterIn respektive zu den anderen TeilnehmerInnen) aufzubauen und ihre „Exploration“ zu vertiefen (vgl. Culley 1996:73).

Das Korpus zeigt deutlich, dass diese Fertigkeiten nur in geringem Maß von den TeilnehmerInnen eingesetzt werden, während ich mich als Moderatorin ihrer regelmäßig bediene. Dies wäre als ein Hinweis darauf zu deuten, dass Beratungsfertigkeiten erlernbar sind, wie in der Fachliteratur (u. a. Culley 1996; Mehlhorn 2005) häufig erwähnt wird.

Beispiel 1: M in Transkript 2

C	Also ich weiß, noch an der Uni zuhause haben wir immer eine Bibliographieliste bekommen.
E	Genau.
C	Also wir haben zum Beispiel ein Referatsthema und ein Thema und dann wir haben die Dozentin befragt ja... welche Bücher gibt es dazu überhaupt. Ja, und hier ist es nicht immer so (<i>lacht</i>).
M	Hier muss man recherchieren, richtig selber recherchieren, stimmt.
MW	Ja, stimmt. (<i>Pause</i>)
C	Man hat nur das recherchiert wenn man irgendwas zusätzliches machen wollte oder mehr für sich...

Dies ist einer der wenigen Fälle, in dem eine Teilnehmerin reflektierende Fertigkeiten im Sinne der Beratung einsetzt. M fasst das von C Angedachte zusammen und bestätigt ihre Aussage, vielleicht mit ein Grund dafür, warum C in der Folge ihre Überlegungen vertieft.

6.3.4 Gegenseitige Verstärkung

Unter „gegenseitiger Verstärkung“ wird in dieser Arbeit einerseits die Bestätigung von Aussagen durch andere TeilnehmerInnen verstanden (welche teils auch nonverbal erfolgt und damit hier nicht mit einfließen kann), andererseits auch die

wechselseitige Inspiration, ersichtlich an längeren Passagen, in denen die Teilnehmerinnen sich gegenseitig Stichworte liefern und so zu einer gemeinsamen Problemlösung finden.

Teilweise dienen die Teilnehmerinnen einander dabei nicht nur als Stichwortgeberinnen, sondern es kommt sogar zu einer Art „gemeinsamen Sprechens“. Das heißt etwa, dass ein Satz von einer Teilnehmerin begonnen und von einer anderen beendet wird.

Auffällig ist, dass im Transkript der zweiten Kollegialen Beratungs-Sitzung mehr als doppelt so viele dieser „gegenseitigen Verstärkungen“ vorkommen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Synergien stärker werden, wenn die Gruppe sich besser kennt, was auch in folgendem Ausschnitt aus der abschließenden Feedback-Runde thematisiert wird.

Beispiel 1: E und C in Transkript 17

- | | |
|---|--|
| E | Zum Beispiel warum habe ich mehr frei gesprochen als das letzte Mal? |
| C | Ja, stimmt. |
| E | Weil wir uns ein bisschen... |
| C | besser kennen. |
| E | besser kennen. |

Im abschließenden Feedback sprechen die Teilnehmerinnen darüber, dass sie sich beim zweiten Mal in der Gruppe wohler gefühlt haben als beim ersten Treffen. C bestätigt zuerst die Aussage von E eher rhetorischer Frage und vervollständigt dann ihren Satz, als diese kurz zögert.

Beispiel 2 aus Transkript 12

- | | |
|----|--|
| E | Also wenn man liest sozusagen, wenn man wissenschaftliche Texte liest, man sieht auch, wie die Wissenschaftler geschrieben haben, das heißt man kann ein bisschen... |
| MW | Hmhm, ja. Notierst du dir dann die Sachen? |
| M | Ja eben nicht und das ist das Problem bei uns jetzt, ja. <i>(lacht)</i> |
| E | Also bei mir, |

M	Auf jeden Fall bei mir.
E	wenn ich das einmal anwende, das heißt dass ich... naja... wenn man das öfters schreibt, dann lernt man das auch... Aber nee, hab keine Liste oder so.
C	Hmhm, das ist auch eine Sache der Übung , die anfangen zu schreiben.
I	Hm, ich denke man muss mehr üben einfach.
C	Ja.
I	Diese Ausdrücke mehr... mehr üben einfach.
E	Ja, je öfter du [...]
C	Man muss jeden Tag was schreiben. (Lachen)

In diesem Ausschnitt aus Transkript 12 geht es darum, wie die Studentinnen ihren Stil dem deutscher Wissenschaftsprosa annähern können. E entwickelt zunächst in einem Nebensatz einen Gedanken (dass man Schreiben durch Schreiben lernt), der dann von C und I aufgegriffen, bestätigt und weiter entwickelt wird. E bestätigt wiederum I und C, woraufhin C für alle die Aussage in einem einfachen, aber prägnanten Satz formuliert.

Beispiel 3: M, E und C in Transkript 8:

M	Ich meine so ein Liste von Wörter die wirklich halt in einer Arbeit... zu finden sind.
E	Sprachliche.
M	Ja, sprachliche... also so Wortgefüge oder wie heißt das auch immer... so wie...
E	Redewendungen.
M	Auch... ja, Redewendungen und auch... halt Verben...
C	Ausdrücke.
M	Ja, Ausdrücke, also richtig wissenschaftlich das...
E	Ja sollen wir unser Schreiben wissenschaftlicher...
C	Ja, wir schreiben ziemlich unwissenschaftlich...

Hier dienen E und C der Teilnehmerin M zunächst als Stichwortgeberinnen, greifen dann aber ihre Aussage auf, um ein interessantes Problem zu formulieren („Was ist Wissenschaftlichkeit?“), das in der folgenden Einheit besprochen wird.

Beispiel 4: M. C. in Transkript 10:

M	Ich habe mir einmal gedacht, vielleicht wenn ich irgendwann Zeit habe, dass ich so eine Liste erstelle, mit den Überleitung, also vielleicht so Verknüpfung-Sachen, also ich glaube das ist das Schlimmste, also wie wechselt man von einem Thema auf das andere. Ich glaube das ist mein größtes Problem in dem Moment.
N	Thema wechseln.
M	Themenwechsel, Überleitung, das ist alles... wie sagt man das... dass das auch alles so...
C	fließt.
M	Ja.
C	Ja.
M	Und überhaupt, den Roten Faden dass man den irgendwo drinnen hat, dass man nicht von einem Thema zum anderen...

In der Phase der Problemdarstellung ergänzt C, die zuvor ebenfalls das Thema beschrieben hatte, die Überlegungen von M, indem sie ihren Satz vervollständigt. Ms Gedanken wandern daraufhin von der Satz- auf die Textebene, wenn sie vom „Roten Faden“ spricht, wodurch die Problemdarstellung vertieft wird.

6.3.5 Fragen an die Gruppe oder einzelne Teilnehmerinnen

Trotz vorhergehender Erklärung zum Wesen der nicht-direktiven Beratung kam es mehrmals vor, dass die Teilnehmerinnen mir konkrete Fragen stellten, die ich teilweise auch beantwortet habe, wenn ich das Gefühl hatte, ich könnte das eher als die Teilnehmerinnen.

Gleichzeitig war jedoch auch zu beobachten, dass die Teilnehmerinnen bewusst untereinander Hilfe suchten und Fragen an die Gruppe oder einzelne Kolleginnen stellten. In Abgrenzung zu Verständnis sichernden „Rückfragen“ fallen in diese Kategorie nur die Fragen, die dazu dienen, von anderen eine konkrete Information zu einem unserer Themengebiete zu erhalten.

Beispiel 1: N in Transkript 4:

N	(an C.) Kannst du kurz erzählen wie... wie man diese Klammer benutzt? Wie.. wie das funktioniert?
C	Ja.
MW	Ja?
C	Also Autor, Jahresangabe, Doppelpunkt und Titel...
N	Hmhm. Im Inhalt drinnen?
C	Also du zitierst, und dann gleich, nach dem Zitat kommt das...
N	Aha, aha okay, statt im Fußnote kommt... so... okay...
C	Genau.

N, die bisher nur mit Fußnoten zitiert hat, wendet sich an C, um von ihr zu erfahren, wie die „amerikanische“ Zitierweise funktioniert, von der in der vorhergehenden Diskussion die Rede war. C erfüllt diese Aufgabe sehr gut und N scheint danach klar zu sein, welche Regeln sie beachten muss.

Beispiel 2: E und C in Transkript 16:

E	(zu N.) Aber du hast schon ein paar Arbeiten geschrieben hier in Österreich?
N	Hmhm.
E	Und, wie war es?
N	Schwierig. Weil es war meine erste erste allererste wissenschaftliche Arbeit, die ich bis jetzt geschrieben habe.
E	Aber es geht besser, oder?
N	Es geht besser, natürlich, ja... (<i>Lachen</i>). Ich mein... am Anfang ist wirklich schwierig, aber dann denkst du [...]
C	Aber hast du von den Lehrern auch Tipps bekommen?
N	Kommt drauf an, naja, mein Professor hat sehr viel zu tun gehabt, viele Studenten, man bekommt manchmal alle zwei Monate einen Termin und dann halbe Stunde...

Aus einem eher „informellen“ Kontext, nämlich der Phase der Visualisierung, während also die Teilnehmerinnen die Karteikarten auf das Plakat kleben, stammt dieses Beispiel. N wird, wie oben bereits in erwähnt, von anderen Teilneh-

merInnen als Expertin wahrgenommen und als solche zu ihren Erfahrungen mit dem Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten befragt.

Beispiel 3, Transkript 13:

E	Naja, ich versteh nicht, was neutral heißt. Also zum Beispiel ich fange an, und...
C	Ich zähl die Fakten auf und ich sag nicht, wie ich das finde, oder wie...
E	Soll man das auch sagen? Das ist meine Frage: Soll man die eigene... Meinung für eine wissenschaftliche Arbeit schreiben? Ja und wie? Man soll es immer begründen. (<i>zustimmendes Gemurmel</i>) Das heißt nicht die eigene Meinung, du wirst beeinflusst von anderen und du stimmst zu, normalerweise. Also und wenn nicht...
C	Hm. Und wenn du nicht zustimmst?
E	Das ist schwierig. Bis jetzt hab ich immer zugestimmt. (<i>Lachen</i>)
I	Darf man eigene Meinung irgendwie irgendwie integrieren? Ich weiß es auch nicht.
M	Also ich hab einmal gehört, dass wir noch nicht so weit... so weit sind, dass wir, äh... eigene Meinung haben (<i>Lachen</i>) und wir dürfen das ... wir kriegen das sehr spät. Das hat die Dame beim Bachelorseminar gesagt.

Bei dieser Diskussion über „persönliches vs. neutrales Schreiben“ stellt E mehrere Fragen an die Gruppe, die sie nur teilweise selbst beantworten kann, C antwortet mit einer Gegenfrage, und I formuliert schließlich die Frage, die alle beschäftigt (und die ich mir als Moderatorin auch erhofft hatte, weil genau dieses „eigene Meinung einbringen“ anscheinend StudentInnen aus manchen anderen Universitätskulturen wenig bekannt ist – vgl. Kap. 2.5.1).

Dieser Abschnitt enthält zudem einen Fall von „gemeinsamem Sprechen“ (C ergänzt Es Satz, Zeile 2) und einen von „Wissen einbringen“, als M zum Schluss von ihren Erfahrungen spricht, und ist somit ein sehr anschauliches Beispiel für positive Wirkung in einer Gruppendiskussion.

6.4 Feedback der Teilnehmerinnen

In diesem Abschnitt soll das Feedback der Teilnehmerinnen zu den beiden Beratungssitzungen zusammengefasst und kommentiert werden, um festzustellen, ob diese als wirksam empfunden worden sind und wie das Konzept eventuell zu verändern wäre. Tendenziell gab es viele positive Rückmeldungen von den

Teilnehmerinnen zu unseren Beratungsgesprächen. Es ist jedoch zu beachten, dass die direkte Befragung im Beisein der Moderatorin hier zu verzerrten Ergebnissen führen könnte, da die Studentinnen vielleicht einfach „nett sein wollten“ und somit negative Rückmeldungen unterblieben sind.

6.4.1 Positive Rückmeldungen

Als positive Auswirkung wurde zunächst beschrieben, dass die Teilnehmerinnen die Gemeinschaft und den Austausch positiv erlebt hätten, da sie sich nun weniger isoliert fühlen, weil sie wissen, dass andere die gleichen Probleme haben wie sie.

- E Okay, also ich finde es eine Erleichterung, dass alle mit denselben Problemen kommen.
- C Genau, ja.
- M Das wollt ich sagen...
- E Ich fühl mich wohl hier. Das heißt ich bin nicht allein.
- M Jaa.

(Transkript 8)

Inhaltlich gesehen fanden die Teilnehmerinnen die Informationen, die sie von einander (und teils von der Moderatorin) erhalten hatten, als hilfreich bzw. als Bestätigung oder Auffrischung dessen, was sie bereits wussten.

- E Das war sehr gut. Und ja, die Information die wir bisher bekommen haben, fand ich sehr hilfreich, sehr wichtig.
- I Ja, für mich war auch sehr gut, weil ich viele Sachen hier aufgefrischt habe...
- N Aufgefri...?
- I Aufgefrischt. Was ich schon in Moldawien kennen gelernt habe. Aber auch viel habe ich erstes Mal gehört, ja zum Beispiel... *(sie zeigt auf das Plakat)*
- E ff, das mit den Seiten...
- I Genau... und "Schneeballprinzip", hab ich noch nie gehört
- M Ja ich auch. Aber "Schneeballprinzip" ist ja logisch doch... Dass ich das nicht vorher erfahren konnte! *(Pause)* Und in Fachbücher wenn man danach sucht ist auch eine gute Idee... *(Pause)*
- MW Ja, das meiste ist ja aus der Gruppe gekommen, und das hab ich halt kurz..

C Ich war froh dass ich Bestätigung bekommen hab bei einige Sachen, die ich wusste, aber ich war mir nicht sicher, ob man hier die auch so handhabt... Und, ja...

(Transkript 8)

Durch die Diskussionen wurden also auch einige Zweifel hinsichtlich der Kompatibilität von aus der Heimat mitgebrachtem Wissen beseitigt. Einige Informationen und Strategien waren jedoch auch neu für die Teilnehmerinnen, wie zum Beispiel das so genannte „Schneeballprinzip“.

Die ersten beiden Beispiele stammen aus der ersten Beratungssitzung. Das Feedback zur zweiten Sitzung unterscheidet sich nicht wesentlich vom ersten, nur dass der Erfahrungsaustausch und die gegenseitigen Hilfestellungen stärker positiv hervorgehoben wurden. Nach der zweiten Sitzung meinte eine der Teilnehmerinnen, sie könnte sich nun freier ausdrücken, weil sie die Gruppe bereits kennen würde (siehe Bsp. 1 in Kap. 6.3.4).

Der Zeitfaktor scheint hier also auf emotionaler Ebene ausschlaggebend zu sein, da sich die Gruppe als solche, auch wenn die Teilnehmerinnen einander vorher kannten, erst mit der Zeit konstituiert.

Beim abschließenden Feedback sprach eine Teilnehmerin darüber, dass die Beratung ihr geholfen habe, ruhiger an ihre Schreibprojekte heranzugehen, weil sie nicht mehr so große Angst habe, etwas falsch zu machen.

C Ich hab bemerkt dass es eigentlich ziemlich offen ist, welche Methode sich... oder w... Es gibt jetzt nicht so festgelegte Normen, oder die... nur das ist richtig oder das ist falsch. Man kann sich aus einer Vielfalt auswählen das, was man, was zu einem passt. Das sieht man auch beim Zitieren. Man kann das oder das machen: Klammern, Fußnoten, oder. Es ist nicht so festgeschrieben wie ich dachte. Und man kann so seinen eigenen Stil machen. Das hab ich bemerkt, das hat mir jetzt geholfen. Ich bin ein bisschen ruhiger, wenn ich schreibe. Also ich denk jetzt nicht "hab ich das falsch gemacht" oder... (Pause) Und was mir noch geholfen hat, auch die Tipps von Kollegen, die länger hier studieren. (an N.) Also was du gemacht hast mit deiner Diplomarbeit, dieser Austausch, ja... (Pause)

(Transkript 17)

Besonders positiv hervorgehoben wurde von den Teilnehmerinnen die Liste mit den „Formulierungshilfen für Hausarbeiten“³⁹, die viele nützliche Ausdrücke zu „Grundfunktionen wissenschaftlicher Texte“ (vgl. Ebner 2009) bietet:

³⁹ Von der Begleit-CD zu Mehlhorn (2005)

N	Und diese Liste von Formulierungen finde ich auch total gut. Das hätte ich eigentlich immer gebraucht...
C	Ja, ich auch.
N	Aber ich hab gar nicht dran gedacht, dass es so was gibt, das ist super.
M	Das ist das, was ich mir vorgestellt habe, dass ich das unbedingt brauche...
N	Immer habe ich mir so was gewünscht.
M	Und bitteschön, ich habe...
E	Weihnachtsgeschenk. (<i>Lachen</i>)

(Transkript 17)

Die Zusendung der Fotografien von den Plakaten wurde von einer Teilnehmerin als gute Gedächtnisstütze beschrieben und ein Merkblatt mit den wichtigsten Zitier- und Verweisformen (erstellt von der Verfasserin) wurde von den Teilnehmerinnen dankbar angenommen.

E	Also hab ich eine Liste gemacht. Also mir hat sehr geholfen diese Liste mit den typischen Formulierungen, die Diskussion, die wir untereinander hatten, und es hat mir auch sehr geholfen vom vorigen Mal die Tabelle, die wir gemacht haben... mit der Zusammenfassung was wir jetzt doch gesagt haben... damit ich eine klare... ein klares Bild habe. Und ich hab immer noch Probleme - das hat nichts mit dem Treffen zu tun, aber, also ich mein eine Sicherheit zu bauen wie man das macht also ich bin mir immer noch nicht so ganz... sicher, sozusagen.
---	--

(Transkript 17)

Auch die Zusammenfassung der Diskussion durch die Moderatorin und die durch die Gestaltung des Plakats erfolgte Visualisierung war nach Aussagen dieser Teilnehmerin sinnvoll.

6.4.2 Kritikpunkte

Trotz aller positiven Effekte konnten für die Teilnehmerinnen in der kurzen Zeit natürlich nicht alle Zweifel beseitigt werden (siehe Es Aussagen im vorhergehenden Beispiel), und zwei Studentinnen gaben unabhängig von einander an, dass die richtigen Probleme wohl erst anfangen würden, wenn sie mit dem Schreiben konkreter Texte begännen.

Dies war auch einer der Kritikpunkte der Teilnehmerinnen: Zwar wäre die offene Form der Diskussion für diese ersten beiden Male hilfreich gewesen, jedoch würden sie in etwaigen weiteren Sitzungen gern mehr Anschauungsmaterial haben, an (ev. eigenen) Texten arbeiten und konkretere Fragen behandeln, wofür sie sich auch gerne vorbereiten würden.

Die Gruppengröße wurde von den meisten Teilnehmerinnen als angenehm empfunden, wenn auch eine Teilnehmerin meinte, dass sie in größeren Gruppen von einem noch reicheren Erfahrungsschatz profitieren hätte können.

6.5 Ergebnisse der Untersuchung

Die von den Studentinnen in den Diskussionen (und Fragebögen) angesprochenen Themenkreise können in drei Bereiche gegliedert werden: die „Rahmenbedingungen des Schreibens“, die „formale Ebene“ und die „inhaltliche Ebene“, wobei der Schwerpunkt eindeutig auf der formalen liegt, insbesondere auf „Sprache und Stil wissenschaftlicher Texte“ (vgl. Kap. 6.2).

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 6.2.1) sprachen die Teilnehmerinnen v. a. über ihre Vorerfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben und stellten Vergleiche zwischen dem Studium in Österreich und im Heimatland an. Studentinnen, die ihr Grundstudium im Heimatland absolviert hatten, waren der Meinung, dass das in Österreich geforderte Niveau höher sei, weil sie hier mit MuttersprachlerInnen verglichen würden.

Im Bereich „Sprache und Stil“ (vgl. Kap. 6.2.2) standen von Anfang an „typische Formulierungen“ auf der Wunschliste der Teilnehmerinnen, die sich im Grunde mit den von Ebner und Portmann-Tselikas (2010:42ff.) definierten „textuellen Grundaufgaben“ (vgl. Kap. 2.5.2) decken.

Den Studentinnen fällt es schwer, einen eigenen und den Anforderungen der LektorInnen entsprechenden Stil zu finden. Sie befürchten, dass ihr Stil im Deutschen nie an den von MuttersprachlerInnen heranreichen wird. Sie wissen zwar, dass ein komplizierter Satzbau kein Qualitätskriterium der Wissenschaftssprache ist, finden aber dennoch ihre eigenen Texte zu „einfach“.

Ein soziales und letztlich finanzielles Problem stellt sich internationalen Studierenden, wenn sie viele oder alle ihrer schriftlichen Arbeiten von MuttersprachlerInnen Korrektur lesen lassen müssen/wollen, da sie nicht immer ihre FreundInnen fragen können, sondern fremde Personen dafür bezahlen müssen.

Bestätigt werden konnte durch diese Studie die Erfahrung von StudienberaterInnen (vgl. u. a. Claußen/Mehlhorn 2004), dass Studierende aus bestimmten Wissenschaftskulturen es nicht gewohnt sind, ihre eigene Meinung in die für die Universität verfassten Texte einzubringen.

Eine wichtiger Punkt war die Definition von „Wissenschaftlichkeit“, die in der Gruppe versucht wurde, um diesem oft vagen Begriff mehr Konturen zu verleihen und „Wissenschaftlichkeit“ so zielgerichtet anstreben zu können (vgl. Kap. 6.2.2). Intensiv diskutiert wurde die Frage, in welcher Sprache „man“ denken würde, wenn „man“ in der Fremd- bzw. Zweisprache schreibe, wobei das „in-der-Fremdsprache-Denken“ anscheinend von vielen als Idealzustand betrachtet wird.

Ebenfalls bestätigt werden konnte Ebners Aussage, dass die Textsortenvielfalt ein Problem für die Vermittlung von Wissenschaftssprache darstelle (vgl. Ebner 2009:125 und Kap. 2.3). Vor allem für „neuere“ und „kleinere“ universitäre Textsorten vermissen die Studentinnen häufig genaue Vorgaben sowie Mustertexte, an denen sie sich orientieren könnten.

Weniger problematisch gesehen wurden Vorgaben betreffend Layout, Zitieren und Belegen, da diese relativ schnell vermittelt bzw. recherchiert werden könnten. Das Gleiche gilt für inhaltliche Aspekte (vgl. Kap. 6.2.2) wie die Literaturrecherche, bei der internationale Studierende im Grunde die gleichen Schwierigkeiten haben wie StudentInnen mit Deutsch als Muttersprache. Einzig wenn sie fremdsprachige Literatur verwenden müssen, ist das für sie ungleich schwerer zu bewerkstelligen, da sie von einer Fremdsprache in eine weitere Fremdsprache übersetzen.

Wenig thematisiert wurden bei den Diskussionen die inhaltliche Planung und der Schreibprozess an sich, eventuell deshalb, weil die Studentinnen zum Zeitpunkt der Untersuchung (November) noch nicht an ihren Abschlussarbeiten zu schreiben begonnen hatten. Interessant war hier die Aussage einer Studentin, die die inhaltliche Planung als das eigentlich Schwierige ansah, da man für sprachliche Probleme leichter Hilfe bekommen könne.

Die Analyse des Korpus auf „Beratungselemente“ zwischen den Studierenden (vgl. Kap. 6.3) sollte die Frage beantworten, ob die Kollegiale Beratung autonom, das heißt in einer nur aus Studierenden ohne besondere Schulung bestehenden Gruppe, funktionieren könnte. Es ließen sich fünf verschiedene Beratungs- und Interaktionsmuster feststellen: „Wissen einbringen“, „Sondieren“, „Reflektieren“, „Fragen an die Gruppe oder einzelne Teilnehmerinnen“ und „gegenseitige Verstärkung“.

Häufig berieten die Studentinnen sich gegenseitig, indem sie einander konkrete Hilfestellungen anboten oder ihre eigenen Erfahrungen darstellten (vgl. Kap. 6.3.1). Einige Male begaben sich Studierende mit Fragen an die Gruppe oder einzelne Teilnehmerinnen in die Rolle der zu Beratenden, was als Indiz dafür gesehen werden kann, dass sie die anderen als Expertinnen wahrnahmen (vgl. Kap. 6.3.5).

Die Studentinnen verwendeten die sondierenden Fertigkeiten (vgl. Kap. 6.3.2) Rückfragen und Feststellungen, beinahe nie aber die reflektierenden Fertigkeiten der Wiederholung, der Zusammenfassung oder Paraphrase des vom Gegenüber Gesagten (vgl. Kap. 6.3.3). Diese typischen „Beratungsfertigkeiten“ wurden hingegen von der Moderatorin, die sich mit ihnen bereits theoretisch und praktisch auseinander gesetzt hatte, häufig verwendet. Da den reflektierenden Fertigkeiten in der Fachliteratur besondere Bedeutung für eine erfolgreiche Beratung beigemessen wird, scheint es angezeigt, den Studierenden, die in Kollegialen Beratungsgruppen arbeiten möchten, diese Gesprächstechniken vorab zu vermitteln.

Interessant ist die Interaktionsform der „gegenseitigen Verstärkung“ (vgl. Kap. 6.3.4), unter der ich „Zustimmung signalisieren“, „Stichworte liefern“ und „gemeinsames Sprechen“ subsumiere, welche die Grundlage für so genannte „Synergieeffekte“ in der Gruppe zu sein scheinen. Dabei entsteht durch den Wechsel zwischen den Sprecherinnen und dem Aufbauen auf dem zuvor Gesagten schließlich eine gemeinsame Lösung.

Besonders letztere, aber auch die anderen Beratungselemente und Interaktionsformen, traten bei der zweiten Beratungssitzung wesentlich häufiger auf als bei der ersten, was den Schluss nahe legt, dass die Effektivität der gegenseitigen Beratung sich durch eine Festigung der Gruppe mit der Zeit verstärken könnte.

Dies war auch ein wichtiges Thema beim Feedback der Teilnehmerinnen (vgl. Kap. 6.4). Insgesamt gesehen schienen sie mit den Ergebnissen der zwei Beratungssitzungen zufrieden. Sie konnten viel voneinander lernen und fanden emotionale Sicherheit dadurch, dass andere dieselben Probleme hatten wie sie. Einzelne Phasen wie Zusammenfassung und Visualisierung wurden als durchaus sinnvoll deklariert, der Ablaufplan wurde nicht in Zweifel gezogen.

Verbesserungsvorschläge seitens der Teilnehmerinnen betrafen den Wunsch nach Arbeit an konkreten (eigenen) Texten, mehr Anschauungsmaterial und konkreteren Fragestellungen für die Diskussionen, auf die sie sich auch besser vorbereiten wollten.

Ausgehend von den Aussagen der Teilnehmerinnen scheint das ursprüngliche Konzept der Kollegialen Schreibberatung also weitestgehend zufriedenstellend zu sein. In manchen Bereichen – in denen es konkrete Regeln gibt, wie etwa beim Zitieren – wäre ein kurzer Vortrag durch die Moderatorin vermutlich effizienter gewesen als die Diskussion in der Gruppe. In vielen anderen, vor allem wenn es um individuelle Zugänge zum Schreiben geht, können die Studentinnen sich gut gegenseitig beraten.

Nach einer Analyse des Gesamtkorpus wurde der überwiegende Anteil der Lösungsvorschläge von den Teilnehmerinnen eingebracht. Die Moderatorin versuchte im Hintergrund zu bleiben und lieferte nur dann inhaltliche Beiträge, wenn die Gruppe in einer konkreten Fragestellung zu keiner Lösung gelangte oder wenn eine lexikalische Unklarheit auftrat, die sie als Muttersprachlerin besser beheben konnte.

In Bezug auf die Forschungsfragen lässt sich also sagen, dass die Kollegiale Beratung, wenn sie nicht-direktiv moderiert wird, durchaus dazu führen kann, dass die TeilnehmerInnen einander gegenseitig beraten.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob Kollegiale Beratung ein geeignetes Modell sein könnte, um den Problemen zu begegnen, die sich internationalen Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch stellen. Schwerpunktmäßig wurden dabei einerseits die Bereiche untersucht, die diesen Studierenden Schwierigkeiten bereiten, andererseits wurden die Gruppengespräche in Hinblick auf Beratungselemente und Interaktion zwischen den Teilnehmerinnen analysiert.

In Kapitel 2 wurden die theoretischen Grundlagen dafür dargelegt. Anhand verschiedener Studien aus dem Bereich der Schreibforschung wurden die Charakteristika der deutschen Wissenschaftssprache beschrieben, um über die Konzepte von *Literalität* und *Textkompetenz* zum Begriff der *Wissenschaftlichen Textkompetenz* zu gelangen, wie er von Jakobs/Kruse (1999) und Steinhoff (2007) definiert wurde. Außerdem bietet dieses Kapitel einen Überblick über universitäre Textsorten und arbeitet die Probleme heraus, die internationale Studierende vorhergehenden empirischen Studien zufolge mit dem wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch haben können. Eine Darstellung der bisher vorhandenen institutionellen und individuellen Angebote führt zu dem Schluss, dass diese allein nicht ausreichen, um individuell, effizient und „sukkursiv“ (vgl. Ehlich/Graefen 2001) auf die Bedürfnisse internationaler Studierender einzugehen.

Ausgehend von Carl Rogers nicht-direktiver Beratung wird in Kapitel 3 das Konzept der individuellen Sprachlernberatung, wie sie heute in vielen Institutionen und insbesondere an bundesdeutschen Universitäten üblich ist, beschrieben. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Techniken der Gesprächsführung gelegt, da diese auch in der Gruppenberatung eingesetzt werden können.

Kapitel 4 führt von den Anfängen der Gruppenberatung (Gruppendynamik) zur Kollegialen Beratung und verdeutlicht den Unterschied zwischen einer von einem/er BeraterIn geführten Gruppe und einer nicht-hierarchischen kollegialen Beratungsform sowie die Vor- und Nachteile beider Modelle.

Das in Kapitel 4.3 vorgestellte Konzept der „Kollegialen Schreibberatung für internationale Studierende“ folgt in sieben Phasen einem klaren Ablaufschema. Die Kollegiale Schreibberatung wird definiert als nicht-hierarchische, nicht-direktive Beratung unter Studierenden, die das gemeinsame Ziel verfolgen, den Ansprüchen der Universität entsprechende wissenschaftliche Texte zu erstellen.

Der eigentlichen empirischen Studie zur Kollegialen Schreibberatung ist das Kapitel 5 über die Methode (Datenerhebung, -verarbeitung und -analyse) und den Forschungsprozess vorangestellt, das genau über die einzelnen Arbeitsschritte Auskunft gibt und Überlegungen zur Doppelrolle der Verfasserin als Forscherin und teilnehmender Beobachterin enthält.

Für die empirische Studie wurden zwei Kollegiale Beratungssitzungen mit internationalen Studierenden aus dem Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durchgeführt. Das Korpus beinhaltet zudem vorab von den fünf Teilnehmerinnen ausgefüllte Fragebögen zu ihren Studienerfahrungen und ihren Problemen mit dem wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch.

In Kapitel 6 wird das Korpus in Hinblick auf die diskutierten Themen und Probleme, auf die Interaktion („Beratungselemente“) und auf das Feedback der Teilnehmerinnen hin analysiert und evaluiert.

In den Diskussionen standen formale Aspekte im Vordergrund, das heißt vor allem Fragen der Sprache und des Stils wissenschaftlicher Texte. Die Studentinnen sind sich dessen bewusst, dass sie Formulierungen zur Lösung „textueller Grundaufgaben“ benötigen (vgl. Ebner/Portmann-Tselikas 2010:42ff.). Obwohl sie ein hohes sprachliches Niveau haben, befürchten sie, nie das Niveau von MuttersprachlerInnen zu erreichen und den Kriterien von „Wissenschaftlichkeit“ entsprechende Texte schreiben zu können. Bestätigt hat sich, dass Studierende aus manchen anderen Wissenschaftskulturen es nicht gewohnt sind, ihre eigene Meinung in ihre schriftlichen Arbeiten einzubringen.

Ein wichtiger Diskussionspunkt waren „neuere“ und „kleinere“ universitäre Textsorten (z. B. Portfolios, Reflexionen, Berichte). Hier vermissen die Studentinnen genaue Vorgaben und Mustertexte, an denen sie sich orientieren könnten. In diesem Sinne wäre es von Vorteil, wenn DozentInnen bzw. Institute klare Vorgaben machen und Vorlagen für diese Textsorten in einer Art „good practice database“ online zur Verfügung stellen könnten.

Ebenfalls thematisiert wurden die Rahmenbedingungen des Schreibens, insbesondere die Vorerfahrungen und der Vergleich zwischen Österreich und dem Heimatland. Die inhaltliche Planung und der Schreibprozess an sich wurden wenig besprochen, vermutlich, weil zum Zeitpunkt der Untersuchung (im November) die Studierenden noch nicht zu schreiben begonnen hatten. Hier wäre es ev. sinnvoll, eine weitere Untersuchung zu einem späteren Zeitpunkt im Semester durchzuführen, um festzustellen, ob die Schwerpunkte sich verschoben haben.

Hinsichtlich der Beratungselemente und Interaktionsmuster war festzustellen, dass die Studentinnen sich gegenseitig berieten, indem sie einander konkrete Hilfestellungen anboten oder ihre Erfahrungen beschrieben. Einige Male begaben sich Studierende mit „Fragen an die Gruppe oder einzelne Teilnehmerinnen“ auch in die Rolle der zu Beratenden. In die Moderatorenrolle schlüpfen die Studentinnen mit „sondierenden“ Rückfragen und Feststellungen zur Verständnissicherung, beinahe nie aber mit den „reflektierenden Fertigkeiten“ der Wiederholung, Zusammenfassung oder Paraphrase.

Die als „gegenseitigen Verstärkung“ bezeichnete Interaktionsform (vgl. Kap. 6.3.4) scheint die Grundlage für „Synergieeffekte“ in der Gruppe zu sein, mittels derer die Studentinnen in der Diskussion miteinander und auf den Aussagen der Vorrednerinnen aufbauend neue Lösungswege finden. Zu beobachten war, dass diese „gegenseitige Verstärkung“ in der zweiten Beratungssitzung öfter auftrat als zu Beginn, woraus man ableiten könnte, dass die Effektivität der Beratung sich durch regelmäßige Treffen verstärken könnte.

Die Analyse der Beratungselemente und des Feedbacks legt nahe, dass die Studentinnen zwar in der Lage wären, sich gegenseitig zu beraten, sich aber dennoch auch Input seitens einer sachkundigen Person wünschen. Sie zeigt außerdem, dass bestimmte Gesprächs- bzw. Moderationstechniken (insbes. reflektierende Fertigkeiten) erst erlernt werden müssen.

Die Kollegiale Schreibberatung in ihrer Reinform kann in diesem Sinne verstanden werden als ein Zusatzangebot zu Lehrveranstaltungen, die Studierenden konkrete Hilfestellungen bei Schreibproblemen anbieten. Zu ihrer Durchführung müssten die Teilnehmerinnen Gelegenheit haben, sich mit den Gesprächstechniken der nicht-direktiven Beratung vertraut machen. Sinnvoll wäre eventuell auch eine gemischte Beratungsgruppe mit internationalen und deutschsprachigen

Studierenden, sofern auf allen Seiten die Bereitschaft besteht, voneinander zu lernen und Unterschiede als Bereicherung anzusehen. Denkbar sind aber auch Lehrveranstaltungen mit eigens in Beratung und Moderation geschulten TutorInnen, in denen Phasen Kollegialer Beratung neben der Vermittlung von Fakten und der Arbeit an eigenen Texten ihren fixen Platz hätten.

Literaturverzeichnis

- Bachmair, Sabine et al. (1994): Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. 5. Auflage. Weinheim, Beltz.
- Bereiter, Carl (1980): Development in writing. In: Gregg, L. W.; Steinberg, E. R. (Hg.): Cognitive processes in Writing. New York, Hillsdale. S. 1-63.
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. München, Langenscheidt.
- Börner, Wolfgang (1992): Das Werkzeug „Textverarbeitung“ im fremdsprachlichen Schreiben: Idealkonzeption und Realisierungen. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hg.) (1992): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum, AKS-Verlag. S. 297-313.
- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hg.) (1992): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum, AKS-Verlag.
- Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (2005) (Hg.): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Tübingen, Stauffenberg Verlag.
- Brammerts, Helmut/Calvert, Mike/Kleppin, Karin (2005), Ziele und Wege der individuellen Lernberatung. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hg.): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Tübingen, Stauffenberg Verlag, 53-60.
- Brocher, Tobias (1999): Gruppenberatung und Gruppendynamik. Reihe: Berater und Ratnehmer, Bd. 14. Leonberg, Rosenberger Fachverlag. (Neuaufgabe von Brocher, T. (1967): Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.).
- Büker, Stella (1998): Wissenschaftliche Arbeiten schreiben in der Fremdsprache Deutsch: eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Band 11. Hohengehren, Schneider.
- Büntig, Karl-Dieter; Pospiech, Ulrike (2001): Vom Schreibprozess zum Textprodukt. Perspektiven der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens im Deutschen als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27 (2001). S. 379-402.
- Claußen, Tina; Mehlhorn, Grit (2004): Ich würde nie in eine Sprechstunde gehen... Erfahrungen aus einem Studierstrategien-Kurs. In: Wolff, Armin u. a.: Integration durch Sprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 73. Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 371-390.
- Culley, Sue (1996), Beratung als Prozeß. Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten. Weinheim, Beltz.
- Ebner, Christopher (2009): Wissenschaftliches Schreiben für fremdsprachige Studierende. Neue Ansätze für Forschung und Didaktik. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 12/2008. Innsbruck/Wien/Bozen, Studienverlag. S. 121-142.
- Ebner, Christopher/Portmann-Tselikas, Paul (2010): Lesen und Schreiben von wissenschaftlichen Texten in der Fremdsprache Deutsch. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 4/2010. S. 40-57.
- Edmondson, W.; House, J. (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. 3. Auflage. Tübingen und Basel, Francke.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, De Gruyter. S. 13-28.

- Ehlich, Konrad; Graefen, Gabriele (2001): Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zu einer sukkursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27 (2001), S. 351-378.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hg.) (2003): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, De Gruyter.
- Eßer, Ruth (1997): Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München, Iudicium.
- Faistauer, Renate (1997): Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck/Wien, Studienverlag.
- Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig L. u. a. (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter. S. 865-871.
- Flick, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage, Weinheim, Beltz. S. 148-176.
- Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg, Rowohlt.
- Girgenson, Kathrin et al. (2009): Gemeinsam Schreiben. Das Konzept einer kollegialen Online-Schreibgruppe mit Peer-Feedback. Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf. URL: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/cgi-bin/joolma/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=32 [21.2.2011].
- Greve, Werner; Wentura, Dirk (1997): Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung. Weinheim, Beltz Verlag. S. 44-78.
- Griesshaber, Wilhelm (2005): L2-Schreibprozessmodell. URL: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griessha/eps/wrt/prozess/griesshaber05.html> [24. 1. 2011].
- Griesshaber, Wilhelm (2008): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9. Baltmannsweiler, Schneider Verlag. S. 228-238.
- Griesshammer, Ella; Peters, Nora; Theuerkauf, Judith (2009): MasterYourThesis – Integrierte Schreib- und Sprachlernberatung für ausländische Masterstudierende an der TU Berlin. Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf. URL: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/cgi-bin/joolma/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=32 [23.2.2011].
- Gudjons, Dörte; Kömm, Birte (2005): Wir beraten und gegenseitig. Peercoaching unter Referendar(inn)en. In: Pädagogik 6/2005. S. 32-34.
- Gudjons, Herbert (Hg.) (1998): Die Moderationsmethode in Schule und Unterricht. Hamburg, Bergmann und Helbig.
- Hayes, John R.; Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L. W.; Steinberg, E. R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. New York, Hillsdale. S. 3-30.
- Helmling, Brigitte (2005): Peergruppenarbeit – Tandems lernen von Tandems. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (2005) (Hg.): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. 2. Auflage. Tübingen, Stauffenberg Verlag. S. 83-91.
- Helmling, Brigitte (2006): Peergruppenarbeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 11 S. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Helmling1.htm> [12. 10. 2010].
- Holec, Henri (1994): L'apprenant autonome: quelques repères conceptuels. In: *Babylonia* 2, 5/1994. Fondazione Lingue e Culture, Comano.

- Jakobs, Eva-Maria, Kruse, Otto (1999): Schreiben und lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, Otto u. a. (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte. Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied u. a., Luchterhand. S. 19-34.
- Kaiser, Dorothee (2003): „Nachprüfbarkeit“ vs. „Originalität“ - Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hg.) Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, De Gruyter. S. 305-324.
- Kemp, C. Gratton (1970): Foundations of Group Counseling. New York u. a., McGraw-Hill.
- Kleppin, Karin (2001): Vom Lehrer zum Lernberater. Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht. In: Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Markus (Hg.): Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Tübingen, Narr. S. 51-60.
- Kleppin, Karin (2004), "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen." Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. URL: <http://zif.spz.tu-darmstat.de/jg-13-1/navigation/startbei.htm> [29. 9. 2010].
- Kleppin, Karin/Mehlhorn, Grit (2005): „Ich muss eigentlich nur noch mal die ganze Grammatik wiederholen“ – Zu Funktionen und Formen individueller Sprachlernberatung für ausländische Studierende. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 74, S. 81-98.
- Kleppin, Karin/Mehlhorn, Grit (2006): Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 11 (2), 12 S. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.htm> [5. 10. 2010].
- Krings, Hans P. (1989): Schreiben in Fremdsprachen – Prozeßanalysen zum „vierten skill“. In: Antos, G./Krings, H. P. (Hg.) a. a. O. S. 377-436.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2000): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, Band 4. Innsbruck-Wien-München, Studienverlag.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 1. Budapest, Schriftenreihe des Germanistischen Instituts der Lorand-Eötvös-Universität. S. 60-76.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2000): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, Band 4. Innsbruck-Wien-München, Studienverlag.
- Kruse, Otto (2007): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 12., völlig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt/New York, Campus.
- Kruse, Otto (2010): Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium. Konstanz, UVK.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte. Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied u. a., Luchterhand.

- Little, David (1997): Autonomy and self-access in second language learning: some fundamental issues in theory and practice. In: Michael Müller-Verweyen (Hg.), Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom, München, Goethe-Institut, S. 33-44.
- Little, David (2006): Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. 3 S. URL: http://archive.ecml.at/mtp2/ELP_TT/ELP_TT_CDROM/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf [29. 9. 2010].
- Luchtenberg, Sigrid (1995): Language awareness. Oder: Über den bewussten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht. Fremdsprache Deutsch. Sondernummer Fremdsprachenlerntheorie. S. 36-41.
- Mehlhorn, Grit (2005); unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin, Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategien-Kurs. Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis. München, Iudicium.
- Mohr, Imke (2000): Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2000): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, Band 4. Innsbruck-Wien-München, Studienverlag. S. 109-155.
- Mohr, Imke (2008): Schreiben lernen in der Fremdsprache „so ganz nebenbei“ Fremdsprache Deutsch. Heft 39. München, Klett Verlag. S. 55-60.
- Portmann-Tselikas, Paul (2001): Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. In: Portmann-Tselikas, Paul; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.) (2001): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck u. a.: Studien-Verlag. S. 9-48.
- Portmann, Paul (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann, Paul; Schmölzer, Sabine (Hg.) (2002): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Wien, Studienverlag. S. 13-43.
- Portmann, Paul; Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 39. München, Klett Verlag. S. 5-17.
- Rechtien, Wolfgang (2004): Beratung in Gruppen. In: Nestmann, Frank u. a. (2004): Das Handbuch der Beratung. Band 1. Disziplinen und Zugänge. Tübingen, dgvt-Verlag. S. 359-372.
- Rogers, Carl R. (1942/1994): Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch.
- Rosenberger, Walter (1999): Einführung. Gruppenberatung im beruflichen Kontext. In: Brocher, Tobias (1999): Gruppenberatung und Gruppendynamik. Reihe: Berater und Ratnehmer, Bd. 14. Leonberg, Rosenberger Fachverlag. S. 1-13.
- Roth, Christa (1999): Wissenschaftliches Schreiben in der Gruppe. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hg.) (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte. Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied u. a., Luchterhand. S. 135-146.
- Ruegg, Marco (2001): Intervision. Kollegiale Unterstützung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung und -sicherung. Zürich, Pestalozzianum.
- Schart, Michael (2003): Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache (mit CD). Hohengehren, Schneider Verlag.
- Schlee, Jörg (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart, Kohlhammer.

- Schmelter, Lars (2006): Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Schmelter1.htm> [10.11.2010].
- Schmelter, Lars. (2004): Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen: Narr.
- Starke, Günter; Zuchewicz, Tadeusz (2003): Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main u. a., Peter Lang.
- Statistik Austria (2010): Ordentliche Studierende an österreichischen Universitäten. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/021631.html [14.2.2011].
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen, Niemeyer.
- Thönshoff, Wolfgang (1995): Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer Fremdsprachenlerntheorie. S. 4-15.
- Tietze, Kim-Oliver (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Universität Wien (2010): International Report 2010. URL: <http://forschung.univie.ac.at/blueline/upload/internationalreport2010.pdf> [14.2.2011].
- Wegele, Erika (2006): Tutorielle Betreuung beim Online-Sprachprogramm uni-deutsch.de. Erste Erfahrungen aus der Praxis. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Wegele1.htm> [15.1.2011].

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: L2-SCHREIBMODELL VON GRISSHABER (2005).....	19
ABBILDUNG 2: GRUPPENBERATUNG.....	41
ABBILDUNG 3: KOLLEGIALE BERATUNG.....	41
ABBILDUNG 4: ABLAUF „PEERGRUPPENTREFFEN“ NACH HELMLING (2006).....	48
ABBILDUNG 5: ABLAUSCHEMA KOLLEGIALE SCHREIBBERATUNG.....	52
ABBILDUNG 6: RÄUMLICHKEITEN KOLLEGIALE BERATUNG.....	60

Abstract

Immer mehr internationale Studierende entscheiden sich für einen längeren Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land. Studierenden mit einer anderen Muttersprache als Deutsch stellen sich dabei vielfältige Anforderungen, und zwar sowohl auf sprachlicher als auch auf universitätskultureller Ebene. Für ihren Studienerfolg sind aktive Kenntnisse der deutschen Wissenschaftssprache unabdingbar. Das derzeitige Kursangebot der Universitäten für diese Zielgruppe entspricht jedoch nur zum Teil den Bedürfnissen höhersemestriger Studierender, die bereits gute alltagssprachliche Kenntnisse mitbringen.

Ausgehend von der nicht-direktiven Sprachlernberatung und verschiedenen Konzepten der kollegialen Gruppenberatung wurde darum ein Modell der „Kollegialen Beratung zum wissenschaftlichen Schreiben für internationale Studierende“ entwickelt. Diese nicht-direktive und nicht-hierarchische Beratungsform bietet Studierenden die Möglichkeit sich in kleinen Gruppen nach einem fixen Ablaufschema zu für sie relevanten Fragen auszutauschen.

Für die empirische Studie wurde ein Pilotversuch mit fünf Studentinnen aus dem Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gestartet. Das entstandene Korpus wurde in Hinblick auf spezifische Probleme internationaler Studierender untersucht. Außerdem wurden „Beratungselemente“ in der Interaktion zwischen den Studentinnen systematisiert und analysiert, deren Auftreten ein Indiz für ein Funktionieren der Beratung darstellt. Zuletzt wurde anhand des Feedbacks der Teilnehmerinnen eine Evaluation des Modells vorgenommen.

Die Analyse zeigt, dass Studierende vor allem mit formalen, insbesondere sprachlich-stilistischen Problemen zu kämpfen haben. Die Studentinnen waren in der Lage, einander in vielen Belangen gegenseitig weiterzuhelfen und empfanden die Kollegiale Beratung sowohl emotional als auch inhaltlich als sinnvoll, wollten aber zusätzlich auch an konkreten Texten arbeiten. Die Kollegiale Beratung könnte damit neben Sprachkursen und Tutorien ein neues, informelles Format zur Unterstützung internationaler Studierender werden.

Anhang

Lebenslauf Martina Wadl

GEBOREN AM 13. 3. 1978 IN WIEN
FAMILIE: PARTNERSCHAFT, EINE TOCHTER (GEB. 2007)
KONTAKT: MARTINA.WADL@CHELLO.AT

Ausbildung:

Oktober 2008 – Masterstudium für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an
Mai 2011 der Universität Wien.
Oktober 1999 – Übersetzerausbildung (Französisch, Spanisch, Englisch) an
September 2003 der Universität Wien.
Oktober 1998 – Erasmus-Studienaufenthalt an der Université Marc Bloch,
Juni 1999 Strasbourg, Frankreich.
Oktober 1996 – Übersetzer- und Dolmetscherausbildung (Französisch und
Juni 1998 Spanisch) an der Karl-Franzens-Universität Graz.
Juni 1996 Matura am Bg.-Brg. Lerchenfeldstraße in Klagenfurt.

Beruflicher Werdegang:

Seit März 2011 Workshops zu Leseförderung und Kreativem Schreiben für
Kinder und Jugendliche bei *Theater Mopkaratz*.
Seit Jänner 2010 DaZ-Kurse an der *Volkshochschule Favoriten*.
2004-2010 Fremdsprachenkorrespondentin und Übersetzerin bei *SOS-
Kinderdorf International* in Wien.
2002-2009 Schriftstellerische Tätigkeit mit Publikationen in diversen
Literaturzeitschriften und Antologien, Teilnahme am
Klagenfurter Literaturkurs 2006.
2002-2003 Sprachassistentin für Deutsch in Ajaccio, Frankreich.

Fragebogen

Daten der Teilnehmerin⁴⁰:

Name:	
Nationalität:	
Alter:	
Muttersprache(n):	
Studienerfahrung ⁴¹ :	

Leitfragen:

1.) Welche Erfahrungen hast du mit dem wissenschaftlichen Schreiben (z. B. Proseminar- oder Seminararbeiten, Portfolios, Rezensionen) auf Deutsch gemacht?

2.) Welche Schwierigkeiten sind dabei aufgetreten/könnten auftreten?

Poster vom 22. 11. 2010

3.) Welche Themen möchtest du gerne in der Kollegialen Schreibberatung diskutieren?

⁴⁰ In der Forschungsarbeit werden die Teilnehmerinnen anonymisiert dargestellt, z. B. "M." für Martina Wadl. Die personenbezogenen Daten dienen hauptsächlich der Statistik, können eventuell aber auch für die Analyse in der Studie relevant sein (v. a. "Studienerfahrung").

⁴¹ Bitte Art, Dauer und Ort angeben, z. B. BA Germanistik in Warschau 2006-2010, Erasmus BA Germanistik in München WS 2009, MA DaF/DaZ in Wien seit WS 2010.

Transkript⁴² vom 22.11.2010, 12:00-13:30

Dauer der Audioaufzeichnung: 1:16:59

Zeichenerklärung:

- (...) bewusste Auslassung einer Passage im Transkript (wird erklärt)
... Zögern der Sprecherin
(Pause) Längere Pause.
[...] unverständliche Stelle oder Wort
("Text") dem Verständnis dienende Anmerkung der Verfasserin

***Einführungsphase:** Zu Beginn anwesend sind vier Studentinnen (C, E, I und M) und Martina Wadl (MW), eine weitere (N) kommt etwas später dazu. Von den ersten ca. 15 Minuten gibt es kein Transkript, da nicht aufgezeichnet. Die Moderatorin (MW) gibt Erklärungen zu Ablauf und Rollenverteilung und bittet die Studentinnen, die von ihnen vorgeschlagenen Themen kurz darzustellen.*

Transkript 1: Problemdarstellungsphase (0:43-5:35)

- C Ja. Warum ich das angegeben habe als mögliches Thema... weil ich schon hier an der Uni Wien... an der Bibliothek versucht habe die Bibliographie zu finden für ein Seminar, "Aufgaben und Übungen", und ich hatte ein bisschen Probleme damit, weil erstens, also, nicht alle Bücher waren verfügbar, und dann, in der... in der Fachbibliothek für Germanistik waren einige schon verfügbar, aber sie waren nicht in den Regalen. Und dann ist es... ich weiß nicht, ziemlich schwierig, etwas Gutes und Passendes zu finden, finde ich, ja... ähm, und natürlich weil es auch ein neues Thema ist für uns, also ich hab DaF gar nicht, gar nicht vorher studiert, und ich weiß auch nicht immer welche Bücher passend sind oder nicht. Ich hab manchmal das Gefühl Vorwissen fehlt mir einfach. Und auch jetzt für "Aufgaben und Übungen" haben wir Bücher gesucht. Wir haben nur so, also ich hab am Anfang nur so Stichwörter eingegeben, aber... naja (*lacht*)...
- M Also für diese, also für Zitieren und für Literatursuche brauchen wir auf jeden Fall so... also ich hab zuhause so einen Zettel... wo es alles einfach so Punkt für Punkt da steht... also wie man zitiert und was und wenn man diese Zettel hat dann geht schon.
- I Woher hast du?
- M Das hab ich von der Transkulturellen Kommunikation von einem Seminar, also ich bringe euch auf jeden Fall dieses Zitierblatt, ich hab da... obwohl, es kann sein, dass es einfach auf der Transkulturellen... da am Dolmetschinstitut was anderes ist, also wie irgendwie die Seminararbeiten halt aussehen als im DaF... aber da könnten wir da kann man bei Bachelorstudium am Anfang kann man das lernen...
- I Ja ich habe das auch von meinem Mitbewohner so... erfahren, dass die am Anfang des Studiums so wie eine Vorlesungen ... weiß ich nicht genau ... so haben über... wissenschaftliches Schreiben.

⁴² Die Autorin stellt die Audio-Files auf persönliche Anfrage gerne für wissenschaftliche Zwecke zur Verfügung.

- M Ich glaube das gibt jetzt bei jedem Richtung.
- I Ja...
- MW Bleiben wir nochmal kurz bei der Problemdarstellung, was ist eigentlich...
- E Es ist auch ein bisschen schwierig, dass die Bücher nicht in einer Bibliothek sind sondern wir müssen wo in der Stadt suchen...
- C Ja, Bildungswissenschaft...
- E Ich war in der... wo war das... Währingerstraße, Sensengasse... Und es ist auch superschwierig, alles zu finden, also in den Regalen ist es chaotisch und die Bücher sind durcheinander und... Und okay, die Schwierigkeit für mich, also zum Beispiel, ich hab ein Thema, hab ein Stichwort in Computer geschrieben, so eine Liste ist gekommen und die Bücher, also weiß nicht ob die doch zu meinem Thema passen, das ist auch so eine...
- C Ja, genau. Und deswegen ist es auch glaub ich notwendig, sie ein bisschen zu überfliegen oder ein bisschen durchzulesen bevor man... sich für ein Buch entscheidet...
- E Aber das mit Überfliegen das ist sowieso schwierig zu machen...
- MW Und wie geht's euch mit dem Zitieren dann?
- E Das ist schwierig, das Zitieren.
- C Ja. Ich hatte schon Bachelor abgeschlossen also ich glaub ich kann zitieren aber... was ich mich immer frag: Ist das, was ich gelernt hab auch hier genauso anzuwenden oder ... nicht?
- MW Ja, das können wir dann vergleichen, ja.
- C Und auch zum Beispiel wie man die Bibliographie angibt, ja.
- MW Also das Literaturverzeichnis.
- E Ja, würde ich auch gern... Ich weiß nicht, bei uns an meiner Uni in Griechenland war es anders als in Deutschland und... kann sein... dass es hier auch anders ist.
- C Ah du warst auch in Deutschland.
- E Ja ich war für ein Jahr, hab Erasmus studiert in Deutschland.
- C Wie lange warst du?
- E Ein Jahr.
- MW Okay. Ja, super. Gibt's noch so... Fragen, zu dem Thema? *(Pause)*
- M Ach, ja. Bei Paraphrasieren ist das auch Zitieren ... beim Paraphrasieren?
- MW Aha, okay.
- M Gehört das noch zum Zitieren.
- MW Ja. Gut. Wir werden das jetzt mal versuchen zusammen zu lösen, ja. Der Sinn dieser Beratung ist ja, dass die Lösungen möglichst aus der Gruppe kommen, ja. Weil ich weiß vielleicht ein bisschen mehr als ihr, aber ich kenn mich auch nicht soo toll aus.

(...) Es folgt eine Erklärung zum Ablauf und zur Reflexionsphase und eine Zusammenfassung für eine TN, die später kommt.

Transkript 2: Reflexionsphase (8:01-9:13)

- C Also ich weiß, noch an der Uni zuhause haben wir immer eine Bibliographieliste bekommen.
- E Genau.
- C Also wir haben zum Beispiel ein Referatsthema und ein Thema und dann wir haben die Dozentin befragt ja... welche Bücher gibt es dazu überhaupt. Ja, und hier ist es nicht immer so (*lacht*).
- M Hier muss man recherchieren, richtig selber recherchieren, stimmt.
- MW Ja, stimmt. (*Pause*)
- C Man hat nur das recherchiert wenn man irgendwas Zusätzliches machen wollte oder mehr für sich...
- M Ich gehe so vor dass ich jetzt also im Internet schaue, und...
- MW Wollt ihr nicht erst mal die Fragen für euch kurz durchdenken? Also jetzt quasi still überlegen und Notizen machen? Ist das okay?
- M Ach, Notizen machen? Aha.

Transkript 3: Diskussionsphase 1 (Literaturrecherche) (12:46-21:09)

- MW Also. Wir haben vorher schon kurz darüber gesprochen. C. hat dargestellt, welche Schwierigkeiten sie gehabt hat beim Finden von Literatur... eben auch in der Bibliothek, dass da einiges ungeordnet ist oder nicht da ist... ja, und wie sind... gibt's noch andere Erfahrungen zur Literaturrecherche... hier in Wien? (*Pause*) Habt ihr da keine Probleme gehabt?
- N Naja, es kommt auf das Thema an eigentlich. Wenn man ein Thema hat für das man die Literatur hier auf deutsche Sprache finden kann, kann man in der Nationalbibliothek, alle... Unibibliotheken... recherchieren. Aber wenn ein Thema die, ja [...] zum Beispiel auf ein bestimmte Sprache... Literatur suchen kann, dann gibt's schon Schwierigkeiten manchmal...
- MW Hmhm. Was wär das zum Beispiel?
- N Zum Beispiel mein Thema für meine Diplomarbeit war ein Religion, Bahai. Und das gibt's hier nicht überhaupt... [...] (*TN bitten um Erklärung, unverständlich*) Bahai, das ist ein Religion. Und es ist im Iran gegründet worden vor ungefähr 150 Jahren und alle Originalbücher sind auf Persisch geschrieben worden. Sind Teile davon auf Deutsch und auf Englisch und auf andere Sprachen übersetzt, aber grundsätzlich auf Persisch... und ... hat man schon Schwierigkeiten wenn man ein solches Thema hat.
- MW Hm. Und was hast du dann gemacht?
- N Ich hab alles auf originale Sprache genommen und dann mit viele natürlich Schwierigkeiten auf Deutsch übersetzt. Und es kostet Zeit und Geld natürlich wenn man... auf eine andere Sprache die Literatur hat, weil muss man für die Übersetzung und Korrektur und so...
- MW Ja. Habt ihr diese Erfahrung auch gemacht?
- M Ja dass man so für die Korrektur einfach nicht immer eine Freundin hat zur Hand und man muss manchmal dafür bezahlen...

- N Ja, aber... für 114 Seiten eigentlich man kann nicht mit dem Freund einfach ausmachen... für ein paar Seiten schon aber...
- M Da musst du bezahlen.
- E Aber wenn man einig ist, es soll nachdem wir das geschrieben haben, am besten korrigiert werden.
- C Ja...
- E Also ich denke schon. Vielleicht [...] Arbeiten, die gut geschrieben sind und... aber auf jeden Fall soll sie korrigiert werden von Muttersprachlern.
- MW Ja, ich würd meine Arbeit auch korrigieren lassen. (*Lachen*)
- E Sicher musst du korrigieren, sicher.
- MW Man schreibt nicht immer alles perfekt. (*Pause*) Ja, du hast gesagt du hast Probleme gehabt in der Germanistik-Bibliothek Sachen zu finden...
- C Ja.
- MW Ist es euch da auch so gegangen?
- M Am Anfang ja. Sehr durcheinander... schon...
- E Wer ist neu in Österreich? Zum Beispiel... Also ich bin im ersten Semester, bin ein Monat hier, das heißt hab keine Erfahrungen wie man hier zitiert oder wie man recherchiert. Und du warst in Österreich und du auch?
- I Ja. Ich weiß nicht. Es ist alles neu für mich, es ist alles neu. Und das ist schon ein bisschen kompliziert. Wenn man sich nicht so auskennt. Ich kann nicht die ganze Zeit fragen wie ist das hier... wie macht man hier... Es ist mir irgendwie peinlich manchmal...
- E Stimmt.
- I Ja, ich versuche allein zu machen und... es braucht so viel Zeit...
- MW Ja, das stimmt, ja. Deswegen hoffe ich dass die Gruppe hier irgendwie ein bisschen euch helfen kann, wenigstens ein bisschen. Ja. Also ich hab diese Erfahrung auch schon gemacht, dass in der Germanistik-Bibliothek die Sachen nicht dort sind, wo sie sein sollten. Und: hast du dann gefragt?
- C Hm, ich hab mir gedacht vielleicht hat jemand das Buch und liest es grade irgendwo dort... und ich kann ja nicht...
- M Ich hab gefragt und wurde mir das gesagt.
- I Ja ich hab auch gefragt und hat man mir gesagt [...].
- C Ja heute war ich auch da ich hab auch ein Buch genommen und vielleicht hat's dann jemand gesucht und dann... ich weiß nicht. Ist es dann vielleicht besser, Bücher an der Hauptbibliothek auszuleihen?
- MW Ja, vielleicht.
- M Man muss da auch die Bücher selber zurück... bringen und ich glaube die Leute bringen die Bücher nicht ganz ordentlich zurück und auch im Dolmetschinstitut in der Bibliothek ist so ein Regal, da stellt man die Bücher, die man genommen hat und die Leute, was da arbeiten, stellen sie dann zurück.
- MW Genau, gut. Noch irgendwelche Fragen zur Literaturrecherche?
- E Ich kann auch sagen ich war heute zum Beispiel an der Universität und ich fand die Bücher ziemlich alt.
- C Ja, genau.

- E Und ja, zum Beispiel ich wollte etwas schreiben über Filme und Übungen und ich habe über Video. Also das ist schon ziemlich alt. Und kann man das doch benutzen oder so?
- C Ja, genau.
- MW Wie hast du das gefunden?
- E Wie hab ich das gefunden, gute Frage. Ich war vor dem Regal und hab mir die Titel angekuckt und meinte: ja, das könnte... also wir hatten kein bestimmtes Thema. Wir sollten etwas aussuchen, das uns gefällt... und ich hab einfach aus dem Regal ein Buch genommen.
- C Und ich fand das so besser... als erstes in den Katalog zu schauen und dann Sachen, die ich finde nehmen... ja also, ich hab das so gemacht dann, weil... als ich heute vor dem Regal stand und mir viele Titel angesehen habe...und dann auch ein bisschen geblättert hab...
- E Ja, also ich finde es besser wenn man das im Katalog zuerst findet...
- C Ja.
- E Weil ich fühl mich sicherer, dass es richtig ist, also, als wenn ich zufällig was finde...
- C Ja, du bist [...]
- E Ja, stimmt.
- MW Also im Online-Katalog schaut ihr da nach.
- C Ja, heute haben wir das so gemacht. Wir haben schon mehrere Bücher gefunden mit der anderen Variante. Weil wir waren schon dreimal im DaF-Bereich. Und dann haben wir so eben zielgerichtet gesucht nach Aufgaben und Übungen und nach Sachen, die damit zu tun haben...
- MW Also direkt im Regal gesucht. Aha. Und andere Bibliotheken, habt ihr das schon ausprobiert?
- C Ich war einmal... in der Anglistik.
- E In?
- C In der Anglistik. Aber für ein bestimmtes Buch, damals.
- E Ja und ich war wie gesagt in der Sensengasse, in der Bibliothek für Literatur und wie heißt das?
- N Bildungs...
- E Bildungswissenschaft! Danke.
- MW Ja, da war ich auch schon.
- E Ja und die waren auch sehr hilfsbereit. Ja weil unsere normale Bibliothek hier ist sehr klein und chaotisch.
- C Ja aber in der Germanistik sind auch einige hilfsbereit.
- E Jaja klar. Jaja klar. Und dann hat, also die Frau da hat mir auch geholfen wie man das mit dem Computer macht [...].
- C Ah super, ja.

Transkript 4: Diskussionsphase 2 (Zitieren und Layout) (21:11-34:10)

- MW Ja gut. Dann... sollen wir mal kurz über das Zitieren sprechen? Ihr habt gesagt ihr seid noch nicht so... du bist ja auch noch nicht so lange in Österreich?
- C Nee, ich auch noch nicht so lange. Im Oktober hab ich angefangen.
- I Ich auch.
- MW Okay. Ja, da hab ich euch die Fragen gestellt, ja... Welche Formen des Zitierens habt ihr so in Österreich kennen gelernt und ... (*an M. und N.*) könnt vielleicht hier ihr zwei was dazu sagen?
- M Hm. Also so viel ich mich erinnere es war eine amerikanische Zitierweise und eine deutsche. Aber ich kann mich hier... also ich weiß nicht, welche man verwendet. Aber es ist ziemlich schwierig.
- MW Wie arbeitest du?
- M Ich glaube amerikanische Zitierweise. Ich bin mir wirklich nicht sicher.
- MW Wie ist das? Wie machst du's?
- M Ähm, also was meinst du jetzt? (*Pause*) Ich hab ein Buch und ich zitiere und es kommt ein Punkt... da kommt "Storch", ich weiß nicht "1993", ähm Doppelpunkt und ... ich weiß nicht...
- MW In Klammern?
- M In Klammern, ja. Also "Storch" Doppelpunkt, Jahresangaben und Seitenangaben.
- MW Okay. Also zum Beispiel (*schreibt*) 1998:6
- M Zum Beispiel, ja.
- MW Okay, das wär eine Möglichkeit. Kennt jemand eine andere?
- C Ja, also man kann auch mit Fußnoten zitieren, aber das ist nicht mehr so aktuell, hab ich bemerkt...
- MW Aha. Okay
- C Und ich bin auch...
- E Das hab ich auch gemacht.
- C In Fußnoten?
- E Ja, mein Studium hab ich 2004 abgeschlossen, das heißt ich bin sowieso altmodisch.
- MW Ich hab auch 2003 mein erstes Studium abgeschlossen...
- C Ja, ich glaub das ist auch praktischer. Man liest das Zitat und dann hat man gleich... muss man nicht mehr nach unten gehen...
- MW Ja.
- C Mit den Klammern mein ich.
- MW Okay... Das schreibt ihr dann unten... in die Fußnote?
- C Genau, ja. Und dann schreibt man Autor... dann Titel... ja, ähm...
- MW Die ganze Literaturangabe?
- E Ja.
- C Ja, ich glaube. Ich glaube, ja.

E Das Jahr auch, alles.

N Und wenn es wiederholt ist, dann nicht immer die Wiederholung, nur...

MW Genau.

E Man kann denke ich auch "vergleiche" sagen.

C Ja, wahrscheinlich.

MW Hmhm.

E Die Abkürzung ist "vergleiche" und...

M Aber "vergleiche" ist wieder pa... paraphrasieren. Oder? Ja.

MW Hmhm.

M Ja, ich denk schon.

N Und das mit dem Vergleichen kann man auch in Klammern setzen oder nicht?

M Ich glaube man muss wieder dasselbe machen.

MW Ja. Ja, ich glaub auch.

M Ja, so... "Storch"...

C Ja und bei den Seitenangaben. Wenn ich schreibe es ist... ja, sagen wir mal, auf den Seiten 6 und 7, dann schreibt man 6f, oder?

M Ja also "folgend", oder ff, wenn's...

C Hmhm.

M ... noch weiter geht.

C Mehrere. Okay.

MW Mhm.

E Das kenn ich gar nicht.

I Ich auch nicht.

M Also das bedeutet Seite 6f ist Seite 6 und 7, 6 und folgende.

E Ah, okay.

M oder 6 bis 10

MW Genau. Super. Ihr wisst schon sehr viel! (an N:) Was hast du verwendet, Fußnoten oder...?

N Fußnoten. Ich hab gar nicht versucht auf andere Art [...].

MW Ja, die...

N Ich hab mein Professor eigentlich gefragt, also er hat mich vorgeschlagen... das war vielleicht für ihn akzeptabel...

MW Mhm... Ja, es gibt verschiedene Schulen, auch in der Germanistik. Ich glaub die Literaturwissenschaftler verwenden eher die Fußnoten, und die Feldforscher, DaF, verwenden eher die Klammern.

E Aha, das ist verschieden.

M Also grundsätzlich muss man jeden Professor halt fragen, was er lieber hat, oder?

MW Ich glaub die meisten sind da... die finden das okay, wenn du... Hauptsache, du machst es immer gleich.

M Aja.

MW Im ganzen Text gleich.

C Okay, und... wenn man immer Klammern benutzt, dann kann man trotzdem auch noch Fußnoten benutzen, damit man beispielsweise... näher erklärt, oder?

MW Hmhm. Hmhm. Genau. Genau, super. *(Pause, sie schreibt)*

N Also beides zusammen kann man auch benutzen?

C Ja.

MW Ja, so wie du's jetzt beschrieben hast, ja. Für zusätzliche Erklärungen.

M Aber... also nicht zitieren.

N *(an C.)* Kannst du kurz erzählen wie... wie man diese Klammer benutzt? Wie.. wie das funktioniert?

C Ja.

MW Ja?

C Also Autor, Jahresangabe, Doppelpunkt und Titel...

N Hmhm. Im Inhalt drinnen?

C Also du zitierst, und dann gleich, nach dem Zitat kommt das...

N Aha, aha okay, statt im Fußnote kommt... so... okay...

C Genau.

E Und von welchem Buch ist das?

N Okay... zuerst zitieren, dann Autor... Autor...

E Von welchem Buch? Von welchem Buch war diese [...]

M Okay dann hat er, aber hat er dann auch andere Jahreszahl?

C Ja [...]. oder, wenn es dieselbe ist, dann glaub ich man kann

M Ein A oder ein B oder ein C...

C Ja, oder ne 1 oder 2 hier oben, oder?

N Also es kommt hier also die Name vom Autor... und dann die...

C Das Jahr.

N [...] das Jahr und... die Erschei...

C Hmhm.

M Und dann hast du auch eigene Literaturverzeichnis und dann du hast alles aufgelistet und du... schaust wo... "Storch" [...] ist, und...

N Hmhm. Sieht man nur diese Teil im Literaturverzeich...

M *(zeigt eine Notiz mit 1998²)* Kann man das auch so schreiben?

MW Bitte?

M Kann man das auch so schreiben?

MW Das hab ich noch nicht gesehen.

M [...] hab ich auch das...

MW Wenn jemand viel publiziert, dann kann man das machen. Bei Krumm zum Beispiel braucht man öfters A und B. *(Lachen, Gemurmel)*. Genau. Ich hab aber dann noch ein Handout für euch wo das... ein bisschen dargestellt ist, wo ihr das

dann auch seht, ja.

M Aha.

MW Aber super, dass ihr das alles schon habt, ja? *(Pause)* Gibt's noch Fragen zum Zitieren gibt's noch Fragen? *(Pause)* Was wir zitieren? Was zitieren wir? Du hast von paraphrasieren gesprochen...

M Also, also grundsätzlich das Zitieren ist abschreiben was im Buch steht, also ganz [...]

N Oder ein mündliche Aussage kann das auch sein wenn das irgendwo erscheint, oder... in eine Zeitung oder... mündliche Aussage.

MW Ein Interview aus einer Zeitung?

N Genau, eventuell ein Interview oder ein Rede oder so...

MW Aber das ist dann eh geschrieben.

N Ja, nicht in einem Buch, sondern irgendwo vielleicht wird das geschrieben...

C Genau, jetzt fällt mir noch was ein...

E ...zum Beispiel ein Interview in einem Magazin oder so...

N Was in einem Magazin oder in Zeitung steht...

C Ähm. Es gibt kurze und lange Zitate. Und man schreibt sie unterschiedlich. Also, ich weiß dass die... man die kurzen direkt im Text einbauen kann und die längeren soll man halt absetzen...

M Ja aber s... aufgehängt, es hängt einfach irgendwie so...

C Jaja, so... zwischen zwei Themen... und ich glaub da benutzt man eine kleinere Schrift, oder?

MW Hmhm. Ja. Das hab ich auch schon gesehen. Genau, so eingerückt..

C Eingerückt, ja...

MW und mit kleinerer Schrift.

C Ja, aber gibt's so fest geschriebene Regeln dafür dass man Schrift mit 11 oder 10 schreiben soll oder so?

E Mhm. Was ist [...] in einem[...]?

C Zwölf

M Ist es zwölf?
[...] *(mehrere Studentinnen reden durcheinander)*

M 12 und 1,5 Zeilenabstand.

E 1,5, genau wie bei uns

C Das ist eh überall...

E An der TU ist es 11.

C Ja. Aha.

N Wo?

E TU Wien.

N Aha.

E Ich habe gefragt welche Größe, und es ist 11.

N Ja, aber sie schreiben weniger, also... *(Lachen)*

- E Ja, schon...
- N machen sie mehr Übungen, oder? (*Lachen*)
- MW Okay, super. Ich glaub jetzt haben wir alle wichtigen Dinge...
- E Was soll zitiert werden.
- MW Ja, was soll zitiert werden. (*Pause*)
- M Äh, das ist eigentlich...
- E Und wie viel soll zitiert werden? Weil zum Beispiel in Deutschland darf man nicht so viel zitieren.
- M Darf man auch hier nicht allzu viel. Ich glaube 1-2,3 Sätze und sonst muss man paraphrasieren.
- C [...] hab nie mehr... ich weiß nicht, zitiert...
- M Und was muss man...
- N Also das kommt ich denke auch auf Professor an, was er besser findet... oder wichtig. Manchmal sind die Zitate sehr wichtig und... muss man alles... schreiben, abschreiben, aber kann schon sein dass einige Zitate wiederhol... also... wiederholt werden und dann kann man das weglassen... Und auf die Länge kommt auch an...
- M Meistens wenn man irgendwas liest, ein Text aus einem wissenschaftlichen Buch, ist nur ein... ein Satz zitiert, oder, oder Hälfte eines Satzes wirklich richtig zitiert und sonst ist alles paraphrasiert. Also ich hab's auch... mehr gelesen...
- MW Paraphrasieren, verstehen alle, was das bedeutet? (Nicken) Ja, okay.
- M In eigenen Worten? (*Lachen*) Das bedeutet man muss den... das Verb umwandeln, also manchmal... hab ich das Verb umgeändert.
- MW Umgeändert?
- M Ja. (*lacht*) So war's das Gleiche.
- N Wie umgeändert?
- M Na also am Anfang konnte ich überhaupt nicht. Also ich wusste nicht wie und wenn meine... also bei meinen ersten Seminararbeiten, da hab ich einfach... nicht genug bekommen, da hab ich noch ein paar Wort geändert und das "vgl." geschrieben. (*leise:*) Das hat dem Professor aber nicht gefallen... (*lacht*)
- MW Hmhm. Okay... also paraphrasieren...
- M Also mit eigenen Worten dasselbe schreiben...
- MW Okay.
- E Mit eigenen Worten?
- M Ja, das was du hast mit eigenen Worten formulieren.
- N Aber zum Beispiel, was... was am meisten nicht gut gefunden wird... ist dass man einige Zitate nacheinander abschreibt... ohne etwas dazwischen erzählen oder... und sich selbst schreiben. Wenn man zum Beispiel einige längere Zitate nacheinander, das ist irgendwie... nicht gut, auch wenn [...] zumindest muss man dazwischen über das Thema von sich selbst etwas...
- MW Gut, super, gut. Ja?

Transkript 5: Diskussionsphase 3 (Bibliographie) (34:10-38:25)

- C Ich möchte dann was fragen... Also nein, nicht ganz aber doch. Ich weiß nicht wie man zum Beispiel bei Zeitschriften diese Angaben macht in der Bibliographie oder so...
- MW In der Bibliographie?
- E Ich würde das auch gerne... wenn wir hier das Literaturverzeichnis ansprechen.
- C Ich weiß nicht, kann man... aber Zeitschriften und so... es gibt so viele Regeln, oder? Bei den Literaturangaben...
- MW Mhm. Literaturangaben. Wie könnte man da jetzt vorgehen? Ja? Ihr wisst es nicht, was macht ihr?
- C Ich... such ein Buch... (*Lachen*)
- E Ja genau... du wirst von ein Buch abschreiben...
- MW Du suchst ein Buch, was für ein Buch?
- E Österreichisches Buch. (*Lachen*)
- MW Also ein Fachbuch?
- M Ein Sachbuch... wissenschaftliches Arbeiten. Genau.
- MW Ach so ja das geht natürlich auch.
- C Also ich glaub... ein Buch über Regeln und so, das...
- MW Also ihr sucht einen Ratgeber. Ja, okay. Was man noch machen könnte ist... man nimmt ein Buch... ein wissenschaftliches Buch, zum Beispiel dieses oder dieses (*sie legt zwei Publikationen auf den Tisch*), und dann kann man nachschauen, wie das jemand gemacht hat, ja... Da kann man hinten nachschauen. Das ist von der Frau Professor... die Dissertation, da kann man nachschauen wie sie zitiert hat und wie sie ihr Literaturverzeichnis gemacht hat (*Pause, TN blättern in den Büchern*)
- C Also ich mach das nicht so.
- M Mit ein... mit einrücken?
- C Ja, das schon, aber das Jahr ist hier am Ende...
- I Das ist Bibliographie?
- MW Ja, genau.
- M Es gibt feste Regeln dafür, glaub ich. Es sind feste Regeln. Auf dem Dolmetschinstitut haben wir wirklich feste Regeln dafür gehabt also... wo Herausgeben kommt, wann Jahresangaben sind...
- C Ich hab immer die Jahresangabe nach dem Autor geschrieben, in Klammern.
- M Genauso das ist wie in Polen, das hat so meine Schwester gemacht.
- I (*zeigt C. das andere Buch*) Ist das so richtig?
- C Ah genau, so wie hier.
- I Ah, das ist unterschiedlich, jeder macht wie er will... (*lacht*)
- C Aber das kann doch nicht sein beim einen so beim anderen so... oder?
- MW Ich glaub du musst es einheitlich machen, das ist das Wichtigste, ja. Ich mach's auch so wie Faistauer, eigentlich.
- C Und hier sind die Titel nicht fett gedruckt.

- M Oder kursiv hab ich irgendwo gesehen...
- C Ja, genau, wie schreibt man die Titel. Oder: "Ich beziehe mich jetzt auf [Name unverständlich]"... wenn man das in der Arbeit schreibt? *(Pause)* Schreibt man Titel fett oder kursiv oder...?
- M Und dann schreibst du "vgl." glaub ich, ja...
- C Nee, aber... Ja, aber, wenn ich schreibe...
[...] *(unverständlicher Wortwechsel zwischen E, M und C)*
- E Also was war deine Frage jetzt?
- C Ja also wenn ich einen Titel in der Arbeit einbaue, ich schreibe "Hans-Jürgen Krumm schreibt in nnn... Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch⁴³", blabla... wie schreib ich den Titel? Fett, oder...?
- MW Ah, ich glaub unter Anführungszeichen...
- C Ja?
- MW Ja. Aber das machst du nicht immer. Das machst du vielleicht einmal, dass du den Titel nennst.
- E Ja, [...].
- C Nee?
- MW Ja, vielleicht. Manchmal macht man das schon. Wenn's irgendwie wichtig ist in welchem... Wenn der Titel irgendwie wichtig ist...dann kann man das schon machen, ja.
- C Ah, okay.

(...) 38:25 - 39:00 kurzes Gespräch über die beiden mitgebrachten Bücher zwischen N und MW.

Transkript 6: Diskussionsphase (Literaturrecherche II) (39:00-40:39)

- MW Ja, super. *(Pause)* Habt ihr irgendwelche Ratgeber, wo ihr so was nachschauen könnt?
- N Literatursuche?
- MW Ja, jetzt zum wissenschaftlichen Arbeiten?
- N Ja, am Ende jedes Buchs gibt's auch eine Literaturliste, die man einfach... einfach abschreiben kann... und dann nachher, nach eine passende Thema... suchen kann... also, es gibt in jedes Buch eine Literaturliste, die man... findet man viele passende Titel.
- MW Ja, gut. Das gehört noch zur Literatursuche. Das nennt man das "Schneeballprinzip". Kennt ihr das? *(Kopfschütteln)* Genau wie du jetzt gesagt hast, du nimmst die Literaturliste von der...
- N Oder kann man kopieren einfach.
- MW Genau.
- N Kopieren und dann unter der dann bestimmte, passende Bücher suchen.
- MW Genau. Also da findest du... vielleicht wenn du zu dem Thema arbeitest, findest du so Sachen...

⁴³ Anm.: Eines der beiden mitgebrachten Bücher.

- C Aha, okay, ja.
- MW Nur... was ist das Problem dabei? *(Pause)* Also wenn... sie hat Arbeit 1997 geschrieben, ja, und dann hat sie natürlich nur Sachen verwendet, die vor 1997 geschrieben wurden, das heißt du musst schon noch schauen, ob es neuere Sachen gibt.
- C Jaja, klar.

(...) Es folgt eine Rückfrage von MW, ob noch Fragen offen sind (nein), sowie die Phase der Zusammenfassung, für die hier nur die Ergänzungen der TN wiedergegeben werden.

Transkript 7: Ergänzungen zur Zusammenfassung (41:30-42:10)

- N Aber Internet haben wir vergessen. Internet haben wir vergessen.
- MW Recherche?
- N Ja also, alles was hier geschrieben steht, kann man dort auch finden
- M Ja also im Internet kann man sogar... die Inhaltsangaben schon sehen vorher, bevor man in die Bibliothek geht, so... Inhaltsverzeichnis, wo drinnen steht, und dann kann man sich schon überlegen...
- N Manchmal ein kurze Zusammenfassung...
- M Oder Kurzfassung
- E Ja.
- M Also ohne Internet, kann ich nicht verstehen, was die armen Leute da machen *(lacht)*.

Es folgt der Rest der Zusammenfassung ohne weitere Ergänzungen durch die TN. Es gibt aber zwei Rückfragen zur Wahl der Zitierweise (soll man nach den Wünschen der DozentInnen fragen?) und zum Gebrauch zusätzlicher Fußnoten, die durch MW geklärt werden.

Visualisierungsphase (45:40-53:42)

Die TN kleben die Karteikarten auf, entscheiden für sich, welche wichtig sind und welche zusammengehören (kein Transkript, da undeutlich, durcheinander und nicht relevant).

Transkript 8: Feedback- und Transferphase (58:13-1:16:18)

Zuvor erklärt MW das Vorgehen für die Transfer- und Feedbackphase. Die TN machen zu Leitfragen still Notizen (53:43-58:13)

- N: Die dritte Frage, heißt das, dass wir über ein bestimmtes Thema... selbst das ausprobieren oder wird mehr... darüber gesprochen?
- MW Ah, genau. Was von dem möchtest du jetzt für dich konkret verwenden für deine Arbeit?
- M Alles eigentlich..
- N Also das ist... glaub ich auch.
- M Alles muss man wissen. Das ist ganz praxisorientiert. Man muss alles wissen, was da steht.

N Noch... also noch mehr muss man glaube ich für eine schriftliche Arbeit muss man... noch vieles wissen.

MW Aber... schreibt ihr derzeit irgendwelche Arbeiten?

M Ja.

C Ja, ja. Ich wollte gestern eine Arbeit beginnen zu schreiben, aber dann hab ich noch Texte gelesen ja und... wie viel hab ich noch nicht, nur einige Ideen, ich hab so kurzen Brainstorming gemacht und hab nicht so viel geschrieben.

(...) Es folgt ein Exkurs über Anforderungen in einem Seminar, das alle Studentinnen aus der Gruppe besuchen. (59:15-01:00:12)

E Zum Beispiel wir sollen für eine Dozentin einen Bericht... wie heißt das... einen Hospitationsbericht schreiben. Dann müssen wir vielleicht [...] *(sie wird von anderen, zustimmenden Kolleginnen unterbrochen und übertönt)* Und ich weiß ja nicht, wie... wie das sein soll... [...]

N Ja, oder eine Journal... ich weiß zum Beispiel überhaupt nicht was eine Journal...

E Ja, soll das sehr wissenschaftlich sein oder muss das neutral geschrieben sein?

C Ja, wie?

E Ich versteh nicht wie das ist überhaupt.

(...) (Es folgt wieder ein Exkurs über Hospitationsberichte – 1:00:45-1:02:15)

E Könnten wir vielleicht Beispiele finden wie ein... das wäre vielleicht ganz nützlich, das hab ich gedacht...

N Ja, genau.

E Zum Beispiel, wenn man sagt wir sollen eine Reflexion schreiben, okay, aber wo kann ich ein Beispiel finden?

N Genau, weil für größere Arbeit findet man überall Beispiele... so, wenn man eine Diplomarbeit schreibt, es gibt hunderte Diplomarbeit... da kann man zwei Tage sich hinsetzen und durchlesen und dann kann man eine gesamte Bild... haben. Oder Dissertation. Aber für solche... schriftlichen Arbeiten, da hamma kein...

MW Also so Rezensionen, die gibt's schon online. Und diese Rezensionen, die in diesem Modul... 6, glaub ich, gefragt werden, da gibt's... die sind ja online, die kann man sich auch ansehen in diesem Master-Fronter (...)

(...) Es folgt ein Exkurs über ein weiteres Seminar und darüber, wie ein Hospitationsbericht aussehen sollte. MW bietet den TN an, ihnen ein Beispiel zur Verfügung zu stellen und bittet sie, wieder zum Feedback zurückzukehren. (1:03:15-1:06:17)

E Okay, also ich finde es eine Erleichterung, dass alle mit denselben Problemen kommen.

C Genau, ja.

M Das wollt ich sagen...

E Ich fühl mich wohl hier. Das heißt ich bin nicht allein.

M Jaa.

E Das war sehr gut. Und ja, die Information die wir bisher bekommen haben, fand ich sehr hilfreich, sehr wichtig.

I Ja, für mich war auch sehr gut, weil ich viele Sachen hier aufgefrischt habe...

N Aufgefri...?

I Aufgefrischt. Was ich schon in Moldawien kennen gelernt habe. Aber auch viel habe ich erstes Mal gehört, ja zum Beispiel... *(sie zeigt auf das Plakat)*

E ff, das mit den Seiten...

I Genau... und "Schneeballprinzip", hab ich noch nie gehört

M Ja ich auch. Aber "Schneeballprinzip" ist ja logisch doch... Dass ich das nicht vorher erfahren konnte! *(Pause)* Und in Fachbücher wenn man danach sucht ist auch eine gute Idee... *(Pause)*

MW Ja, das meiste ist ja aus der Gruppe gekommen, und das hab ich halt kurz...

C Ich war froh dass ich Bestätigung bekommen hab bei einige Sachen, die ich wusste, aber ich war mir nicht sicher, ob man hier die auch so handhabt... Und, ja...

I Ja, das da zum Beispiel *(sie zeigt auf die Karteikarte mit den Layoutvorgaben)* wir haben in Moldawien 14 gehabt. *(Lachen, Erstaunen)* Ja, so leicht zu lesen...

E 14? Ja, da brauchen die Lektoren keine Brillen. *(Lachen) (Pause)*

N Aber dafür bekommt man glaub ich schon Anweisungen von Uni... genaue Anweisungen von Uni, wie man eine Masterarbeit schreiben muss. So es gibt ein "act" oder so, ein... es gibt auch ein Beispielseminar. Na, na, von Uni bekommt man schon... wie ein Diplomarbeit zum Beispiel aussehen muss... von die Seiten, aber nicht genau, es wird nicht genau darauf hingewiesen mit welcher Schrift, welcher Größe oder so...

C Na, ich glaub die wichtigen Themen fangen an, wenn man schreibt. Man kennt diese Regeln und dann taucht etwas auf, das hab ich noch nie irgendwie... das hab ich noch nie wirklich gesehen... ja, wie schreib ich das jetzt. Also ich hab nur aus Büchern zitiert, wie zitier' ich jetzt aus irgendwas anderem...

MW Mhm, ja, genau. Da musst ich aber zum Beispiel auch nachschauen. Also da geht's glaub ich den österreichischen Studierenden gleich.

C Ja, ja, ich denke auch...

E Du hast ja auch deine Arbeiten korrigieren lassen, glaub ich... das finde ich auch gut, also... das ist für alle fast das gleiche.

MW Gut. Was findet ihr sollte man ändern an dieser Diskussion? *(Pause)* Also ich sehe das Problem wir brauchen ein bisschen mehr Platz glaub ich.

M Vielleicht auch Beispiele, doch. Diese... Zitierregeln wäre nicht schlecht, damit wir am Anfang schon was haben... und dann damit arbeiten...

C Das visualisieren.

M Ja, genau.

MW Du meinst so was wie... Artikel und so...

M Also Beispiele... Wir haben eh Bücher eigentlich, also, eigentlich, okay...

MW Ja, okay.

E Ich würde auch gerne, also wenn wir beim nächsten Treffen wenn wir konkrete Fragen haben alle und vielleicht wenn wir zum Schluss darüber diskutieren könnten.

M Aber wir haben schon für das nächste Mal konkrete Fragen.

E Ich weiß nicht

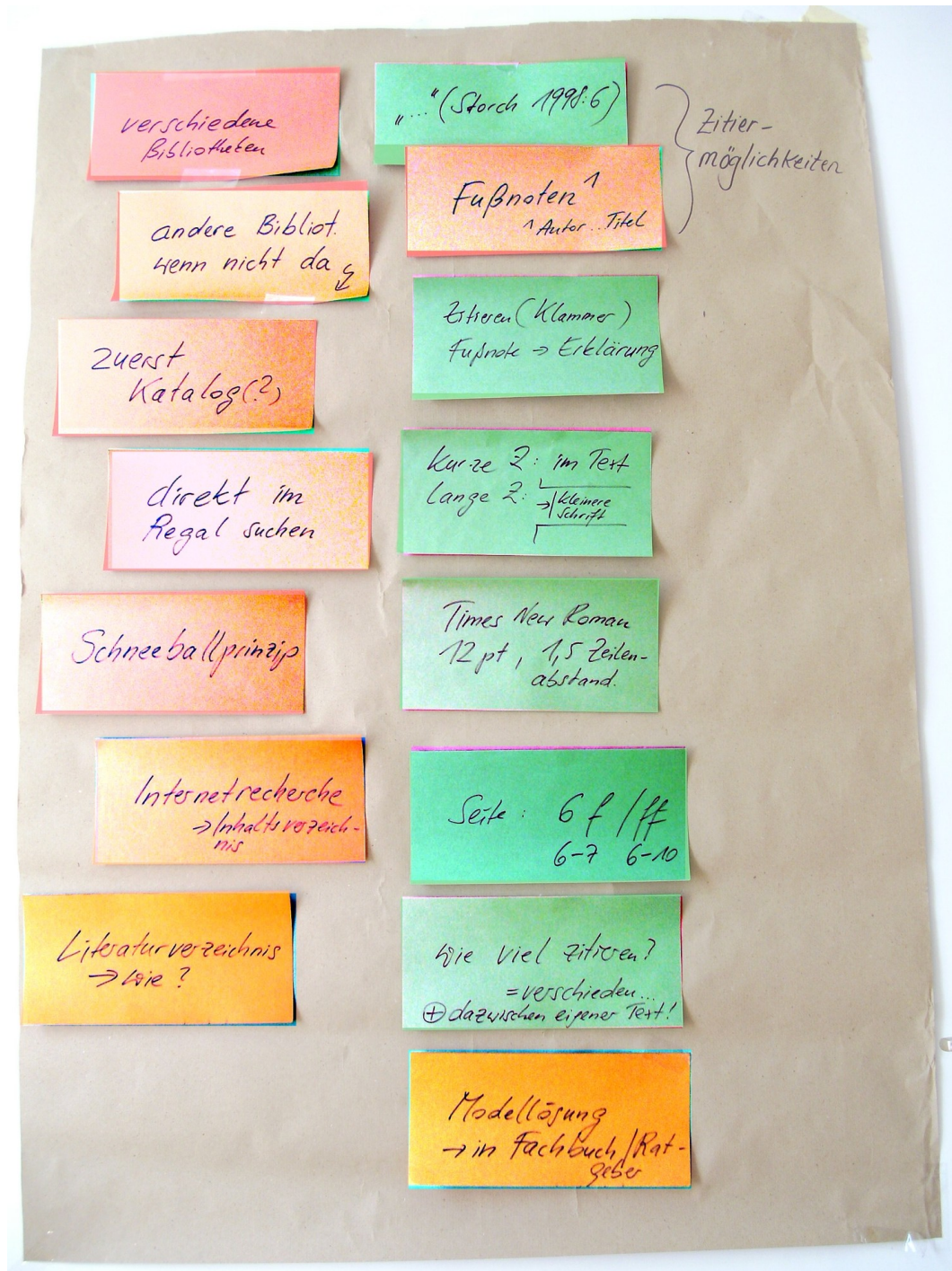
- MW Das Thema... wir haben schon ein Thema festgelegt, das ist ein sehr großes Thema, die... wo's um typische Formulierungen geht, ich weiß nicht das haben einige von euch, zwei oder drei Personen genannt... (*unverständliches Gespräch im Hintergrund*) Bitte?
- I Geht es da um... Paraphrasierungen oder wie ist das?
- MW Ja...
- M Ich meine so ein Liste von Wörter die wirklich halt in einer Arbeit... zu finden sind.
- E Sprachliche.
- M Ja, sprachliche... also so Wortgefüge oder wie heißt das auch immer... so wie...
- E Redewendungen.
- M Auch... ja, Redewendungen und auch... halt Verben...
- C Ausdrücke.
- M Ja, Ausdrücke, also richtig wissenschaftlich das...
- E Ja sollen wir unser Schreiben wissenschaftlicher...
- C Ja, wir schreiben ziemlich unwissenschaftlich...
- M Sollen wir uns dann vorbereiten für das nächste Mal?
- MW Ja, gerne. Wenn ihr konkrete Fragen habt, dann ist das umso besser, ja. (*Pause*) Gibt's noch Anmerkungen von euch? (*Pause*) Was wünscht ihr euch noch? (*Pause*)
- E Nee, also [...]. Ich finde das alles eigentlich okay (*zustimmendes Gemurmel*).

(...) *Die TN erhalten ein Blatt mit Beispielen für Zitate und Literaturangaben. Dieses wird noch kurz besprochen, wobei auch Alternativen thematisiert werden, dabei erinnert sich ein TN an eine weitere Regel (1:11:20-1:15:48)*

- C Ah, noch was zum Zitieren. Wenn man Wörter selbst einfügt, dann... schreibt man sie zwischen rechteckige Klammern... also, nein, ich weiß nicht... Also ich will ein Hauptsatz zitieren... als Nebensatz, und dann... verändere ich die Position des Verbs.

(...) *1:16:18-1:16:58 Ausklang, Verabschiedung, Ende der Aufzeichnung.*

Poster vom 22. 11. 2010



Transkript⁴⁴ vom 29.11.2010, 12:00-13:30

Dauer der Audioaufzeichnung: 1:16:22

Zeichenerklärung:

- (...) bewusste Auslassung einer Passage im Transkript (wird erklärt)
... Zögern der Sprecherin
(Pause) Längere Pause.
[...] unverständliche Stelle oder Wort
("Text") dem Verständnis dienende Anmerkung der Verfasserin

***Einführungsphase:** Zu Beginn anwesend sind vier Studentinnen (C, E, N und M) und Martina Wadl (MW), eine weitere (I) kommt etwas später dazu. Die Moderatorin (MW) gibt Erklärungen zu den Themen der Sitzung, zu Ablauf und Rollenverteilung und bittet dann die Studentinnen zu erzählen, ob sie die Ergebnisse der letzten Sitzung bereits praktisch umsetzen konnten. Eine Studentin bejaht.*

Transkript 9: Selbstevaluierung (0:40-0:58)

- C Ja, ich hab am Wochenende eine Arbeit geschrieben, nicht ganz, aber ein paar Seiten, ja... für Interkulturelle Institutionelle Kommunikation. Mhm, ich hab schon einige Sachen angewendet, ja....

Es folgt ein kurzes Gespräch über die Aufnahme, da die Videokamera erst jetzt eingeschaltet wird, sowie Verteilen von Papier für Notizen und ein bisschen Geplauder, die fehlende Studentin erscheint. Die Moderatorin bittet die Studentinnen, das Thema der Sitzung "Der deutsche Wissenschaftsstil" aus ihrer Sicht vorzustellen. (0:58-2:57)

Transkript 10: Problemdarstellung (2:57-9:20)

- C Ja, ich wollte wissen ob es solche... Formulierungen gibt, zum Beispiel was man am Anfang schreiben sollte oder als Schlussfolgerung, Ausdrücke sozusagen... In dieser Arbeit wird das und das behandelt, oder muss man das nicht mehr sagen?... Oder darf man dann sagen: meines Erachtens... blablabla das ist ja dann persönlich, oder so ganz neutral schreiben, nicht die erste Person... verwenden.
- MW Mhm. Das ist die Frage. Ob man "ich" schreiben kann, oder?
- C Oder wissenschaftliche "wir" oder nicht.
- MW Aha, das sind also die Sachen, die... (Pause) Gut. Noch jemand, möchte noch jemand was zu den Problemen sagen? (Pause) Nein.
- N Naja, wenn man in der Arbeit drinnen ist, mitten drinnen, kommt viele Probleme. Aber bevor man eine Arbeit anfängt, ist es schwierig, eigentlich, an Probleme zu denken.
- M Aber du hast doch schon Arbeiten in Österreich geschrieben?

⁴⁴ Die Autorin stellt die Audio-Files auf persönliche Anfrage gerne für wissenschaftliche Zwecke zur Verfügung.

- N Ja, es ist wirklich manchmal verwirrend. Man weiß wirklich manchmal nicht, wie... wie das weitergeht... Kann das auch länger dauern. Kann manchmal einige Wochen dauern... Man weiß überhaupt nicht, wie... wie das weitergeht eigentlich... Aber ja, irgendwann muss man sich wieder zurechtfinden und mit den Professoren wieder zu reden eigentlich, also über den... Punkte, Schwierigkeiten... es kommt darauf an, welches Thema man hat... welche Literatur man verwendet... welche Sprache die Literatur hat...
- M Ich habe mir einmal gedacht, vielleicht wenn ich irgendwann Zeit habe, dass ich so eine Liste erstelle, mit den Überleitung, also vielleicht so Verknüpfung-Sachen, also ich glaube das ist das Schlimmste, also wie wechselt man von einem Thema auf das andere. Ich glaube das ist mein größtes Problem in dem Moment.
- N Thema wechseln.
- M Themenwechsel, Überleitung, das ist alles... wie sagt man das... dass das auch alles so...
- C fließt.
- M Ja.
- C Ja.
- M Und überhaupt, den Roten Faden dass man den irgendwo drinnen hat, dass man nicht von einem Thema zum anderen...
- MW (zu N.) Das was du angesprochen hast war eher inhaltlich, weniger sprachlich, ja. Wenn man irgendwie ins Stocken gerät...
- N Ja, genau.
- MW und nicht weiß, wies weiter geht.
- N Ja, die sprachlichen Probleme kommen dann... ja, die sind auch wirklich manchmal... Aber dafür kann man schon irgendwie Hilfe bekommen,
- C Ja.
- N da kann man die Probleme leichter lösen. Aber die inhaltlichen Probleme muss man selbst lösen.
- E Ich finde es schwierig, meine Sprache für das Niveau zu finden, sozusagen, damit es wissenschaftlich ist, auch.
- C Genau, ja, ja.
- E Ja, ja.
- N Da hab ich also auch gemerkt sofort auch, dass es eine Ausländerin geschrieben, also eine nicht-deutschsprachige [...]
- E Genau.
- C Du musst sehr viele Fremdwörter einbringen. (*Lachen*)
- N Nein.
- C Doch.
- MW Was hast du eigentlich gemeint?
- N Ich mein wenn... wenn ich zum Beispiel eine wissenschaftliche Arbeit schreibe, versteht man sofort, obwohl ich alles richtig schreibe, obwohl zum Beispiel auch grammatikalisch alles richtig sind, also zum Beispiel jemand wird Grammatik... also, korrigieren, aber wird man sofort merken, dass es eine nicht-deutschsprachige Person geschrieben hat, diese Arbeit. (*zustimmendes*

Gemurmel)

- MW Glaubst du?
- N Ja. Also es ist schon... es ist wahr, und das weiß ich schon, weil... die Literatur ist was anderes, also...
- E Was meinst du?
- N Es ist... na, die Form, Formulierungen, die Form von Sätzen ist...
- E Die Syntax? Was meinst du?
- N Syntax, ja. Oder, ja... die Wörter, die man verwendet, wird man natürlich einfache Wörter verwenden, und nicht... inhaltlich wird nicht so komplex sein. Wird man schon verwenden...
- M Es stimmt. Also ich mach zum Beispiel also wenn ich was recherchiere und auf einen polnischen Autor stoße, dann lese ich das einfach weil mir einfach leichter geht...
- N Genau. Ja, ja, stimmt. Ja stimmt.
- M Ich verstehe alles was er schreibt. Auf Deutsch natürlich, aber [...] (*wird von N unterbrochen, Rest unverständlich*)
- N Es ist so. Wenn man in die Bibliotheken und Diplomarbeiten oder Dissertationen, die geschrieben, es gibt überall in Bibliotheken, wenn man einfach durchschaut, diejenigen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, ist... also die Arbeit ist leichter, leichter geschrieben, einfacher geschrieben, und ich versteh alles, was ich lese zum Beispiel, aber wenn eine Deutschsprache diese Arbeit schreibt, ist irgendwie wissenschaftlicher, muss man viele Wörter...
- M Ja.
- MW Okay, darf ich hier kurz unterbrechen, das würd ich euch nämlich auch gern fragen: Was bedeutet Wissenschaftlichkeit für euch? Weil ihr das letzte Mal gesagt habt "wir schreiben nicht wissenschaftlich", ja, und jetzt hör ich das schon wieder. (*Lachen*) Also jetzt würd ich gern mal wissen, was das eigentlich für euch bedeutet. Also ich glaube die Fragen, die wir jetzt gerade angesprochen haben, darüber sollten wir natürlich diskutieren, und dann hab ich hier allgemeine Leitfragen, zu denen ihr euch vielleicht kurz was überlegen könnt.

Es folgt die Reflexionsphase, in der die TN still Notizen machen. (9:20-13:21)

Transkript 11: Diskussionsphase 1 ("Wissenschaftlichkeit") (13:21-18:00)

- MW Na gut, wenn das für euch okay ist, dann beginnen wir mit der Frage: Was bedeutet eigentlich wissenschaftlich, ja, was ist Wissenschaftlichkeit, jetzt im Schreiben? (*Pause*)
- C Objektivität, so weit wie möglich...
- MW Mhm
- C Ja, dann... man schreibt nicht über seine Gefühle... sondern Fakten.
- E Fachsprache benutzen.
- MW Mhm... Was wär das für uns... Fachsprache?
- E Mhm ich glaub... DaF
- C Fachsprache DaF, ja...

- MW Wie findest du raus... wie schreibt man im Fach?
- E Naja zum Beispiel Syntax zum Beispiel...
- C Syntax.
- E Syntax, oder... viele, es gibt verschiedene, also extrinsisch oder... rezeptiv und produktiv und nicht...
- C Passiv.
- E passiv, oder... ja, so was. Und man soll auch glaube ich so komplexe aber klare Strukturen anwenden... dass, also wenn man schreibt...
- MW Mhm. Ich glaub so was würd man... also rezeptiv und produktiv, das ist Terminologie.
- E Ja, Terminologie.
- N Also ich glaub keine Vorurteile, keine Tipps... kann in eine wissenschaftliche Arbeit...
- MW Keine was?
- N Tipps, damit mein ich, dass... also keine... Vorschläge.
- MW Aha, okay... Vorurteile... Das heißt eigentlich man muss begründen, oder?
- N Ja, eine These und Antithese auf jeden Fall muss man haben. Persönliche Vorurteile.
- MW Ach so, du meinst schon Vorurteile, Entschuldigung. Ich hab gedacht du meinst...
- N Na, persönliche Vorurteile und... persönliche Vorschläge... darf man nicht.
- MW Mhm. Okay.
- C Ja, darf man nicht... vorschlagen? (*Lachen*)
- MW Der Leser soll sich selber eine Meinung bilden, ja, okay...
- E Wissenschaftlich für mich wäre auch dass die Gliederung, der Text wirklich gut strukturiert ist, dass er das Thema wirklich gut behandelt und in eine Reihe alles stellt. Damit es verständlich wird.
- C Genau, mit der Einteilung ist wie man so wissenschaftliche Kapitel ein, ein, ein...
- E Ein, ein, einteilen (*beide lachen*)
- MW (*schreibt*) Strukturiertheit...
- C Mhm. Und dann... eine Literaturliste als Vorlage... man schreibt nicht, was man denkt, oder? Sondern man hat eine wissenschaftliche Vorlage... also Literatur [...].
- N Auch so viel wie möglich verschiedene Literatur verwendet, damit man analysieren, also vergleichen und analysieren kann... verschiedene Meinungen. (*Pause*)
- C Zum Beispiel jetzt für Interkulturelle Kommunikation müssen wir nur vier Texte... verwenden, das ist wenig, wirklich.
- E Nur? ... nur.
- (...) (*17:20-17:38 kurzer Exkurs von E und C zum oben genannten Seminar, größtenteils unverständlich, leise*)
- MW Gut, das ist die Wissenschaftlichkeit.

- C Ah, und Zitieren.
- MW Ja, zitieren. (*Lachen*) Das schreib ich gleich hier dazu. Das ist ganz wichtig. (*Pause*). Okay, ja, ihr habt schon eine gute Vorstellung davon.

Transkript 12: Diskussionsphase 2 (Der deutsche Wissenschaftsstil) (18:00-23:14)

- MW Ähm, ja. Möcht noch jemand über seine Erfahrungen mit dem Schreiben auf Deutsch, in der Wissenschaftssprache etwas sagen? (*Pause*) Über den Stil. Habt ihr den Stil erst lernen müssen?
- M Äh, ich glaube nicht... ich hab mein... auf jeden Fall übernommen, ich kann mir nicht vorstellen, dass ich auf Deutsch denke, wenn ich eine Arbeit schreibe, also ich... denke schon a bissi polnisch und ich schreibe auf jeden Fall... In Polen hab ich auch nicht unbedingt wissenschaftlich, wissenschaftliches Schreiben gelernt in der Schule, also wir haben nur so... oder haben wir das geschrieben, oder? Ich weiß es nicht. Auf jeden Fall lese... man liest und man schreibt dann was man liest grundsätzlich.
- C Hm, denkt ihr auch in der Muttersprache, wenn ihr schreibt?
- N Ja, ja auf jeden Fall.
- C Also ich nicht.
- E Ich auch nicht.
- MW Mhm. Das ist spannend, ja.
- M Also ich hab mir vor kurzem überlegt, wie ich denke, und ich denke auf jeden Fall polnisch.
- E Und weißt du warum ich nicht auf... in der Muttersprache denke: weil ich etwas lese, also auf Deutsch...
- N Auf Deutsch.
- E das heißt ich denke also Input ist auf Deutsch, das heißt Output sollte auch...
- I Mhm ich denke auch ich sollte auf Deutsch aber ich versteht nicht...
- M Ja aber und hier... aber verstehen tut man in der Muttersprache!
- C Nein.
- E Wie bitte?
- M Verstehen tust du in der Muttersprache, oder?
- E Nein, weil gibt es zum Beispiel Terminologie, die ich nur auf Deutsch weiß.
- M Ja, das gibt es, hmhm.
- E Und da hab ich kein...
- M Ich glaube ich hab mein Leben lang übersetzt und geschrieben und kann ich...
- E Ja, aber das ist auch anders, weil ich übersetze auch und... es heißt nicht immer, dass du... dass es dir so einfach einfällt, manche Wörter dann nicht.
- N Also ich denke...
- M Ja, also man... also ich denke... also ich weiß worum es geht aber, [...]
- N Also ich denke nicht immer an Muttersprache, aber [...]
- MW Mhm. Ja, das ist eine interessante Frage.

E Darf ich über meine Erfahrungen sprechen?

MW Ja, bitte.

E Für mich war das immer so leicht, weil ich hab mein Studium in meinem Heimatland absolviert, und der Vergleich war mit anderen Leuten, die auch Ausländer... oder nicht Muttersprachler waren. Das heißt es war nicht anspruchsvoll, sozusagen, wie man schreibt.

C Ja.

E Und hier werden wir auch mit Deutsch... also Deutschsprachigen verglichen, das heißt man muss das auf das gleiche Niveau bringen. Das ist meine Meinung.

C Der Leistungsdruck ist enorm.

E Genau.

MW Ja, die Anforderungen sind für euch fast die gleichen, ja, das ist schwierig. Im Erasmusstudium war das nicht so?

E Im Erasmusstudium war das total leicht, weil man... man ist nur Erasmusstudentin. (*lacht*)

MW Ich kann mich erinnern. Das war leichter. Als wenn du wirklich das ganze Studium hier machst, ist das anders, ja... (*Pause*) Ja, ihr habt gesagt ihr wollt dann... Formulierungen für Anfangs- und Schlussteil und für Verknüpfungen... Weiß irgendjemand, wo man das herbekommen könnte?

E Also wenn man liest sozusagen, wenn man wissenschaftliche Texte liest, man sieht auch, wie die Wissenschaftler geschrieben haben, das heißt man kann ein bisschen...

MW Hmhm, ja. Notierst du dir dann die Sachen?

M Ja eben nicht und das ist das Problem bei uns jetzt, ja. (*lacht*)

E Also bei mir,

M Auf jeden Fall bei mir.

E wenn ich das einmal anwende, das heißt dass ich... naja... wenn man das öfters schreibt, dann lernt man das auch... Aber nee, hab keine Liste oder so.

C Hmhm, das ist auch eine Sache der Übung, die anfangen zu schreiben.

I Hm, ich denke man muss mehr üben einfach.

C Ja.

I Diese Ausdrücke mehr... mehr üben einfach.

E Ja, je öfter du [...]

C Man muss jeden Tag was schreiben. (*Lachen*)

E Das ist eine Übungssache.

C Ja.

MW Das denk ich auch, ja.

E Also ich meine die Deutschen könnten auch nicht vom Anfang an gut und wissenschaftlich... schreiben.

C Ja.

MW Stimmt, ja... Also durch üben wird man besser. Und durch Orientierung am Modelltext. (*zustimmendes Gemurmel*)

C Und durch viel lesen.

- MW Viel lesen, hmhm. (Pause)
E Und schreiben. (*Lachen*)

Transkript 13: Diskussionsphase 3 (Persönliches vs. neutrales Schreiben) (23:14-32:57)

- MW Gut. Ja... Wir haben dann noch diese Frage eben, wie viel, ähm... man "ich" sagen darf, wie man jetzt persönlich oder eher neutral formuliert... Wie ist eure Erfahrung, eure Meinung dazu? (*Pause*)
- E Naja, ich versteh nicht, was neutral heißt. Also zum Beispiel ich fange an, und...
- C Ich zähl die Fakten auf und ich sag nicht, wie ich das finde, oder wie...
- E Soll man das auch sagen? Das ist meine Frage: Soll man die eigene... Meinung für eine wissenschaftliche Arbeit schreiben? Ja und wie? Man soll es immer begründen. (*zustimmendes Gemurmel*) Das heißt nicht die eigene Meinung, du wirst beeinflusst von anderen und du stimmst zu, normalerweise. Also und wenn nicht...
- C Hm. Und wenn du nicht zustimmst?
- E Das ist schwierig. Bis jetzt hab ich immer zugestimmt. (*Lachen*)
- I Darf man eigene Meinung irgendwie irgendwie integrieren? Ich weiß es auch nicht.
- M Also ich hab einmal gehört, dass wir noch nicht so weit... so weit sind, dass wir, äh... eigene Meinung haben (*Lachen*) und wir dürfen das ... wir kriegen das sehr spät. Das hat die Dame beim Bachelorseminar gesagt.
- MW Wirklich? Wer hat das gesagt.
- M Vom Bachelor, von Übersetzungswissenschaft. Sie hat... sie hat auf jeden Fall gesagt das.
- E Zum Beispiel, ich hatte eine ei... eigene Meinung zu sagen, wenn ich meine Diplomarbeit geschrieben hab, hab selbst was gemacht, also ein Projekt. Hab Übungen entworfen oder so. Das war meins. Das hab ich selbst gemacht... Aber über eine Theorie zu schreiben und eine eigene Meinung zu haben, für mich klingt das ein bisschen...
- I Ja, für mich auch.
- M Also damals dürfen wir unsere Meinung überhaupt nicht schreiben und... überhaupt nicht schreiben, also schreiben, aber darüber nicht.
- MW Im Bachelorstudium?
- M Ja.
- N Also ich glaube man kann verschiedene Meinungen also... erklären von verschiedener Literatur, und dann, am Ende kann man... also insgesamt, mit acht auf alle Meinungen und Theorien, kann man eigene Meinung...
- E Ein Fazit.
- N Genau, ja.
- E Aber das ist anders als eine Meinung haben. Ein Fazit ziehen versteh ich das.
- N Also du liest als eine... also auch als eine Wissenschaftler. Und die Meinung von andere Wissenschaftler und dann... auch als eine Wissenschaftler, der diese

Arbeit schreibt, kann man auch eigene Meinung...

C Aber zum Beispiel wir haben jetzt einen Text über Sprachenpolitik, da stand auf einmal "und das regt mich auf". (*Lachen*) (zu E:) Text 11.

E Jaja.

MW Aber das war keine Studentin?

E Nein, nein, nein, von einem...

C Von...

E Von wem?

C Von... Krumm.

MW Ja, okay, aber Krumm ist so... jemand so hoch oben, der darf sich das erlauben... Wir dürfen sowas nicht! (*Lachen*)

E Nein, natürlich nicht.

C Ja, er kann so was sagen.

MW Ja, gut zu wissen.(zu M.) Aber das ist sehr interessant, dass du gesagt hast im Bachelorstudium was das so. Ich glaub schon dass man dann eben im Master schon ein bisschen mehr einbringen kann, weil wir schon mehr wissen. Und zum Beispiel in Deutschland, das hab ich gelesen in der Fachliteratur, ist das ja ganz wichtig, ja, dass man seine eigene Meinung schreibt. Die nehmen das ganz, ganz wichtig. Ich glaub bei uns ist das nicht ganz so wichtig, aber es ist schon auch, ja... man muss vielleicht in einer so kleinen Seminararbeit nicht unbedingt, aber in einer großen glaube ich schon dass man irgendwie das... zusammenführen sollte und dann...

N Genau.

MW sagen sollte was man davon hält. Oder wem man mehr zustimmt...

E Aber das kommt zum Fazit oder auch... in der Arbeit? (*Pause*)

MW Ich glaub das kann man auch in der Arbeit mal schreiben. Du kannst den Forschungsstand darstellen, ja, was gibt's schon zu dem Thema, und dann...

N Nach jede Teil, wenn du eine Teil fertig machst, und dann... sogar sagen meine Professoren, dass es notwendig ist... (*Pause*) also eigene Meinung auch schreiben, weil die anderen ... also die stehen schon in Bücher drinnen. Weil es ist wichtig, was ich denke, was ich jetzt analysieren kann von verschiedenen Meinungen...

E Das [...] (*Pause*)

MW (*schreibt*) Ich schreibe hier "auf Basis von Literatur"... Zum Beispiel. Oder auch wenn du ein... ein Forschungsprojekt machst, da kommt dann kannst du, da kommt dann schon mehr subjektives rein...

E Das versteh ich.

C Ja.

MW Ja, weil da musst du dann auch schreiben... So wie ich jetzt hier sitze mit euch, dann muss ich auch schreiben... Ich weiß nicht... was ich mir dabei gedacht habe. Ich hab das... das Setting so gemacht, weil ich gedacht habe das ist passend.

C Also mir ist aufgefallen dass... also da darf man dann schon die erste Person Singular verwenden.

MW Genau. Also bei Beobachtungen. Eben also auch in so B... Unterrichtsbeobachtungen kann man schreiben...

- E Okay. Ja das [...]
 (...) (29:18-29:50) M verlässt die Gruppe, weil sie ein Seminar hat, möchte aber später wieder dazukommen.
- MW Was wollten wir noch diskutieren. Wegen diesem "wir", was du erwähnt hast. Verwendet ihr das, das wir?
- E Ich nicht.
- I Ich auch nicht.
- C Ich auch nicht. Ja, aber ich...
- I Ja, noch nicht, weil...
- N Aber warum wir?
- C Aber ich glaube [...]
- N Ich versteh nicht.
- E Wissenschaftliches „wir“.
- N Aber wann kann man? Wenn man einen...
- C Also...
- N Aber was meint ihr damit? Wirklich "wir", oder nur...
- C Statt "ich".
- E Statt "ich".
- N Aha, okay.
- MW Ich hab gelesen dass das sehr veraltet ist, dass man das nicht mehr macht eigentlich. Früher hat man das gemacht, vor dreißig Jahren... (*Lachen*) Also man kann eben "ich" schreiben oder das anders formulieren. Das... kennt ihr aber... schon.
- N Passiv...
- C Oder mit "man".
- E Man kann.
- MW Mhm.
- E "Es wird behauptet", dass.
- C Ja genau, das ist so distanziert, objektiv: "es wird behauptet".
- N "Kann man das annehmen", oder...
- C Es wird behauptet
- E Es wird behauptet, dass
- MW Ja, solche Sachen. Was...
- E Oder: "nehmen wir an", das kommt aber [...]
- C Ja, "nehmen wir an". Ja, ich glaub das geht.
- N Ja, das geht. (*Pause*)
- MW Gut, gibt's dann noch Fragen? (*Pause*)
- I Nein... Ich glaub wir können lesen, lernen...
- MW Ja. Also ich glaub man kann "ich" schon einsetzen, aber vielleicht nur... ja, nicht zu viel. Weil es gibt glaub ich immer noch Professoren die der Meinung sind

- man soll das gar nicht so schreiben.
- E Ich würde das nicht schreiben.
- MW Wie würdest du's vermeiden?
- E Zum Beispiel... ja ich weiß nicht, kommt drauf an, aber wenn es wirklich, so... wenn man das unbedingt machen muss, dann würd ich's machen... Das ist mein Vorschlag. Aber ich vermeide es.
- MW Mhm. Ja, ich kann das verstehen. Ich hab mich damit auch lange nicht glücklich gefühlt, aber jetzt geht's schon besser, eben wenn ich so Beobachtungen beschreiben muss...
- E Okay, das schon, ja.
- MW Also ich finde das ist [...]. (*Lachen*)

Transkript 14 – Diskussionsphase 4 (Textsorten) (32:57-39:43)

- MW Ja, damit wären wir mit dem Thema eigentlich dann schon durch... Ich hab gedacht, dass das länger dauern wird.
- C Ja, als "zitieren"...
- MW Wollt ihr noch was anderes diskutieren, weil wir haben glaub ich, noch ein bisschen Zeit.
- C Ja, haben wir, ja.
- E Ich würd zum Beispiel gerne wissen, was eine Rezension ist. Wenn niemand sonst...
- N Rezension?
- E Eine Rezension. Wir sollten so zum ersten Modul zum Beispiel von diesen Lektüren Rezensionen schreiben.
- N Ah, ja genau!
(*C ist zu den Ratgebern gegangen, hält einen noch*)
- E Ja, was ist das?
- MW (*steht ebenfalls auf*) Ah ja, ich hab euch Bücher mitgebracht.
- N Ah, zum Portfolio. In fünf Seiten, oder? Ja, in fünf Seiten. Ja, dieses Portfolio hab ich letztens angefangen...
- C Oh ja. (*lacht*)
- N Das gibt's in Fronter... Ich schaue da in Fronter nach.
- MW Hier (*legt die Ratgeber auf den Tisch*) in einigen wird das auch beschrieben, was eine Rezension ist. (*zu N.*) Entschuldige, du wolltest das grad erklären?
- N Nana, über Funktion. Ist für mich dasselbe, also... ich weiß auch nicht, wie man das schreibt...
- MW Ich wusste das eigentlich auch nicht. Aber es gibt einige Bücher, wo das so beschrieben wird. Hier zum Beispiel wird's beschrieben, ja, hier werden alle Textsorten... werden alle so Textsorten beschrieben.
- N Aha, okay.
- MW Was man findet im Studium. Das ist allerdings für Deutschland.

(...) (Die Moderatorin gibt Informationen zu den einzelnen Ratgebern, entliehen aus der Lehrbuchsammlung der Universität Wien. Die TN sehen sich die Ratgeber an. Die Moderatorin verteilt Listen mit Standardformulierungen für Hausarbeiten⁴⁵, die TN sehen diese an.) (34:31-37:46)

- N Ja, genau die habe ich gemeint. Also diejenigen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, kennen sich ganz ganz wenige von diese Formen... Formulierungen aus. Sie benutzen, verwenden auch wenige. Sehr, sehr einfache... Sätze eigentlich geschrieben.
- MW Mhm. Wobei einfach nicht unbedingt schlecht ist, also zu kompliziert ist nicht gut.
- I Stimmt, ja.
- N Mja, stimmt. Ja, einige versuchen immer kompli...
- E Kompliziert sich auszudrücken
- N Kompliziert, ja zu schreiben, aber... stimmt, das ist nicht unbedingt von Vorteil.
- I Ja mir sagen deutsche... zum Beispiel Studenten, dass ich einfach schreiben muss und kurze Sätze.
- E Ja, ganz [...] musst du Sätze...
- I Ja.
- E Für mich kompliziert, weil ich so das gelernt habe, was falsch ist, ist lange Sätze, das ist nicht gut.
- I Ja ich hab auch einmal was geschrieben, dann hab ich gesagt: kannst du lesen und mir sagen, was ich falsch geschrieben hab, und er hat gelesen und sagt: ja du machst das... dein Leben kompliziert. Das heißt einfache Sätze schreiben weil wissenschaftliche Arbeit verlangt keine so langen Sätze... also so Schachtelsätze...
- MW Mhm. Da habt ihr auch nochmal das Zitieren und Verweisen drin, das ist auch ganz nützlich...
- N Ich glaub das kann für eine ganze Arbeit reichen. So diese... Formulierungen... Wirklich, so eine ganze Arbeit kann man...
- MW Den Inhalt brauchst du auch noch. (*Lachen*)
- N Noch ein bisschen Inhalt, ja... (*lacht*) suchen und bist du fertig.

39:43-44:14 (Einzelne Formulierungen aus der Liste werden besprochen, die Moderatorin erklärt noch etwas zu den Ratgebern und weist nochmals auf die online verfügbaren Literatur-Rezensionen hin. Nochmalige Diskussion zu den Vorgaben für die Literatur-Rezensionen, Rückfrage der Moderatorin, ob noch Fragen offen seien, Überleitung zur Zusammenfassung)

⁴⁵ Formulierungshilfen für Hausarbeiten von der Begleit-CD-ROM aus: Mehlhorn, Grit (2004).

Transkript 15: Zusammenfassung und Ergänzung der Diskussionsinhalte⁴⁶
(45:23-45:46)

- MW Die Frage war: übersetzen wir oder schreiben wir direkt in der Sprache... ja?
E Aber ich glaube es wird gesagt es ist besser wenn man
C direkt schreibt
E Ich glaub, ja.
C Ja.
N Aber wenn du eigene Literatur hast auf dein eigene Sprache, dann musst du...
E Ja, das ist klar, ja...
N Ja. Und es kommt auf die Thema an. Und auf die Literatur.

Visualisierungsphase: *Die TN ordnen die Karteikarten thematisch und kleben sie auf. Hier wird nur eine kurze Passage transkribiert, in der sich eine interessante Diskussion entspinnt.*

Transkript 16: Visualisierungsphase (48:00-49:44)

- E (zu N.) Aber du hast schon ein paar Arbeiten geschrieben hier in Österreich?
N Hmhm.
E Und, wie war es?
N Schwierig. Weil es war meine erste, erste, allererste wissenschaftliche Arbeit, die ich bis jetzt geschrieben habe.
E Aber es geht besser, oder?
N Es geht besser, natürlich, ja... (*Lachen*). Ich mein... am Anfang ist wirklich schwierig, aber dann denkst du [...]
C Aber hast du von den Lehrern auch Tipps bekommen?
N Kommt drauf an, naja, mein Professor hat sehr viel zu tun gehabt, viele Studenten, man bekommt manchmal alle zwei Monate einen Termin und dann halbe Stunde...
E Aber ich würde ein... ein Student fragen, ein Studenten fragen.
N Ja, das kann man auch, aber...
C Ich weiß nicht... nicht alle Studenten können... weißt du, auch wenn sie Österreicher sind, also...
I Vielleicht sie wollen uns nichts sagen. Also ich hab...
E Meinst du?
I Jaja.
E Ich weiß nicht...
C Also ich hab gestern eine Arbeit gelesen von einem Studienkollegen und... ich weiß nicht, also ich hab das gelesen und ich könnt das schon ein bisschen kritisieren und einige Punkte besser machen. (*lacht*)
E Jaa?

⁴⁶ Hier werden nur die Teile transkribiert, wo die TN etwas hinzufügen.

- C Ja, ich werd's ihm auch sagen. Das was man machen kann.
E Das ist auch sehr subjektiv.

(...) Es folgen weitere, weniger relevante Diskussionen über Studieninhalte und die neue deutsche Rechtschreibung, danach eine Überleitung zur Feedbackphase. Die Studentin M kehrt zurück. Die TN machen etwa 7 Minuten still Notizen zu den Leitfragen. (49:44-1:03:13)

Transkript 17: Feedbackphase (1:03:13-1:12:58)

- MW Seid ihr soweit? Ich würd gern die Fragen heute der Reihe nach durchgehen, einfach weil das für mich ein sehr wichtiger Teil ist für meine Arbeit, und einfach, wer was zu einer Frage sagen will, der sagt was, also es müssen jetzt nicht alle... ja, ganz freiwillig. Also, wie war unser Treffen heute für euch? *(Pause)*
- E Also im Vergleich zum ersten glaub ich dieses war besser, weil ich eine Einstellung hatte, wie es laufen wird, sehr hilfreich, und... ich hab positive Gefühle.
- M Wir dürfen uns viele Erfahrungen austauschen. Das ist sehr gut. *(Pause)*
- MW Mhm, okay. Und was hat euch geholfen, und was hat euch weniger geholfen?
- E Also hab ich eine Liste gemacht. Also mir hat sehr geholfen diese Liste mit den typischen Formulierungen, die Diskussion, die wir untereinander hatten, und es hat mir auch sehr geholfen vom vorigen Mal die Tabelle, die wir gemacht haben... mit der Zusammenfassung was wir jetzt doch gesagt haben... damit ich eine klare... ein klares Bild habe. Und ich hab immer noch Probleme - das hat nichts mit dem Treffen zu tun, aber, also ich mein eine Sicherheit zu bauen wie man das macht also ich bin mir immer noch nicht so ganz... sicher, sozusagen.
- MW Sicher bei?
- E Also wenn ich doch jetzt anfangen mit einer Arbeit, werde ich...
- C wirst du unsicher sein - ist das jetzt richtig oder...
- E Ja, also das Problem gibt es immer noch.
- MW Mhm, natürlich.
- C Ich hab bemerkt dass es eigentlich ziemlich offen ist, welche Methode sich... oder w... Es gibt jetzt nicht so festgelegte Normen, oder die... nur das ist richtig oder das ist falsch. Man kann sich aus einer Vielfalt auswählen das, was man, was zu einem passt. Das sieht man auch beim Zitieren. Man kann das oder das machen: Klammern, Fußnoten, oder. Es ist nicht so festgeschrieben wie ich dachte. Und man kann so seinen eigenen Stil machen. Das hab ich bemerkt, das hat mir jetzt geholfen. Ich bin ein bisschen ruhiger, wenn ich schreibe. Also ich denk jetzt nicht "hab ich das falsch gemacht" oder... *(Pause)* Und was mir noch geholfen hat, auch die Tipps von Kollegen, die länger hier studieren. *(an N.)* Also was du gemacht hast mit deiner Diplomarbeit, dieser Austausch, ja... *(Pause)*
- MW Was war weniger hilfreich jetzt für euch? *(Pause)*
- M Es war eigentlich gut.
- N Eigentlich gut, ja. Im Vergleich zum letzten Mal war gut...
- MW War's heute besser?

N Ja, war heute besser.

MW Du hast auch gesagt?

E Ja, für mich war das besser.

MW Warum eigentlich?

E Etwas... also es hat auch mit mir zu tun, weil ich wusste, wie es ablaufen würde und das macht mich sicher und ich bin vorbereitet und komm...

MW Ja, ich war mir auch nicht sicher. Ich hab gedacht dass ihr euch alle schon gut kennt und dann hab ich gar keine Vorstellung gemacht. Und nachher dachte ich mir es wär vielleicht auch besser gewesen... (*Lachen, Gemurmel*) Nein, war nicht nötig?

N Ja, stimmt schon eigentlich.

MW Wär schon gut gewesen?

N Ja.

MW Vielleicht heut war's auch ein bisschen entspannter...

E Genau.

M Mir haben beide Einheiten sehr gut gefallen. Also ich kann eigentlich nicht sagen dass ich [...]

E Zum Beispiel warum habe ich mehr frei gesprochen als das letzte Mal?

C Ja, stimmt.

E Weil wir uns ein bisschen...

C besser kennen.

E besser kennen.

MW Stimmt, ja, gut. Das müsst ihr nicht unbedingt beantworten jetzt... öffentlich, aber: was möchtet ihr gerne in euer Schreiben integrieren von dem, was wir hier besprochen haben?

I Vielleicht unsere eigene Meinung.

M Ja, unsere eigene Meinung.

E Ja, das denk ich auch. Ich werde versuchen ein bisschen mutiger zu sein und meine eigene Meinung...

N Und diese Liste von Formulierungen finde ich auch total gut. Das hätte ich eigentlich immer gebraucht...

C Ja, ich auch.

N Aber ich hab gar nicht dran gedacht, dass es so was gibt, das ist super.

M Das ist das, was ich mir vorgestellt habe, dass ich das unbedingt brauche...

N Immer habe ich mir so was gewünscht.

M Und bitteschön, ich habe...

E Weihnachtsgeschenk. (*Lachen*)

N Ja. (*Lachen*) Nein, ich mein wirklich.

MW Ja, okay. Gut, und was würdet ihr an der Kollegialen Schreibberatung ändern? Das heißt jetzt am... zum Beispiel am Ablauf, oder Setting, damit meine ich Ort...

C Ein größerer Tisch wäre schön... (*Lachen*)

- MW Anzahl der Teilnehmerinnen... und so weiter.
- C Hm, ich fand's eigentlich gut, dass wir so wenige waren.
- N Ja, also, vielleicht wenn... mehrere Leute, dann... ich weiß nicht: wie hätte das funktioniert, ob man alle Klassen eigentlich das... vorgestellt hat oder nicht, aber wenn wir mehr wären, dann wäre natürlich mit verschiedene Meinungen und mehrere Leute...
- E Würdest du das gut finden?
- N Ja, mehrere Leute.
- C Aja, ich meinte nicht. Weil wir nicht alle dazu kommen etwas zu sagen, dann.
- E Ich fand es eigentlich komisch, dass wir so wenige sind. Ich hab gedacht dass viele mit den gleichen Problemen konfrontiert sind und es werden viele daran teilnehmen. Es ist komisch.
- C Ja, natürlich gibt's schon mehrere hier die studieren und nicht Deutsch als Muttersprache haben.
- E Ja, ja, klar, aber...
- C Vielleicht 20 oder so... aber... naja...
- MW Also ich fand das eigentlich gut, dass wir nicht so viele waren, weil sonst hätt ich zwei Gruppen machen müssen. Man kann in einer großen Runde nicht so gut diskutieren.
- C Ja, ja klar.
- N Ja, stimmt.
- MW Also wenn zwölf Leute gekommen wären, dann hätt ich zwei Gruppen gemacht.
- N Aha.
- C Ich hab hier bei der letzten Frage noch geschrieben... vielleicht was Konkretes einbringen, aber mit einem Text oder unsere Hausarbeiten ansehen...
- MW Mhm. Das könnt man dann auch mal machen, ja.
- C Ja, vielleicht würde dir das auch helfen... wie heißt genau das Thema... deiner Arbeit?
- MW Ähm... das Thema ist eigentlich diese Kollegiale Schreibberatung und wie die jetzt... wie die abläuft, ja... welche Probleme ihr habt und und... wie ihr... wie die Lösungen aus der Gruppe eigentlich heraus kommen, ob das funktionieren kann...
- C Aha, okay.
- MW Okay, also du würdest dir wünschen Arbeit mit konkr... mit eigenen Texten zum Beispiel...
- C Ja.
- MW Ja, in dem Konzept von diesem Buch, wo das dazugehört, ist das auch so vorgesehen, dass die Leute immer an eigenen Texten dann arbeiten.
- C Aber, ja. Für den... Einstieg sozusagen war das gut, was wir gemacht haben. Wenn wir das weiterführen sollten, dann vielleicht wär es eine gute Idee.
- MW Mhm. Und was... was noch? Was könnte man noch ändern?
- E Ähm, zum Beispiel heute hast du uns gefragt welche Probleme wir mit dem Stil haben. Und ich glaube alle haben Probleme mit dem Stil, aber wir haben keine konkreten Fragen gedacht. Darum wäre es vielleicht, finde ich, sinnvoll, wenn

wir uns ein bisschen vorbereiten, sozusagen. Wenn wir jetzt zum Beispiel eine E-Mail von dir gekriegt hätten und also wir... werden dieses hier diskutieren, macht euch Gedanken... Weil ich zum Beispiel hab sicherlich Probleme mit dem Stil, aber ich kann keine konkreten Fragen stellen.

N Mhm. Wenn man einige Stunden vorher das kriegt...

E Mja, ein bisschen vielleicht, so dass man schreibt oder so, ja.

MW Also konkretere Fragen, ja?

E Und ich würde... naja, das ist jetzt mein Wunsch... ich würde auch ein Feedback von dir bekommen. Wie hat es dir gefallen?

MW Gut, das machen wir dann noch zum Schluss. *(Lachen)* Es ist ja noch Zeit. Wenn noch jemand was sagen möchte... sei's jetzt, wies ihm gegangen ist oder was er gern anders machen würde...?

N Ja, für zwei Treffen finde ich gut. Also insgesamt für zwei Treffen war gut... Nette Ergebnis. Muss man... kann man schon etwas mitnehmen, denk ich. *(Pause)*

MW Ja, danke vielmals. Ja, für mich war das eine ganz nette Erfahrung. (...)

(...) MW spricht über ihr Forschungsprojekt und bietet den TN an, ihnen die Ergebnisse zuzuschicken. Es wird nochmals über die Anonymität der Untersuchung gesprochen, die TN hätten auch kein Problem damit, ihre Vornamen gedruckt zu sehen und sind damit einverstanden, dass die Audiofiles für Forschungszwecke zur Verfügung stehen.

MW schlägt vor, dass sie die TN nach den Ferien im Jänner kontaktiert, um sich bei einem informellen Treffen (ohne Aufzeichnung) nochmals über die Entwicklungen bei den TN und in der Forschungsarbeit auszutauschen, was von den TN gerne angenommen wird. (1:12:58-1:16:22)

Poster vom 29. 11. 2010

