



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext. Eine Mixed-Methods-Untersuchung.“

verfasst von / submitted by

Marie-Theres Friedl, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecký, PhD

Danksagung

„Wissenschaftssprache macht Angst“ (Wolfsberger, 2016, S. 111). Im Laufe des Studiums wird diese Angst leiser und leichter zu bekämpfen, ganz verliert man sie aber nie. An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mir meine Angst ein Stück weit genommen haben und mich während meines Studiums und beim Anfertigen dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Zunächst möchte ich mich bei meinem Betreuer Herr Mgr. Dvorecký bedanken, der mich stets mit seiner Expertise und konstruktiven Kritik unterstützt hat. Danke für die Geduld und die richtungsweisende Begleitung.

Ein besonderer Dank gilt auch allen Teilnehmer*innen meiner Untersuchung, ohne die diese Masterarbeit nicht hätte entstehen können.

Ebenso danken möchte ich meiner Familie und insbesondere meinen Eltern und meiner Schwester, die mich während des gesamten Studiums bedingungslos unterstützt haben. Euch ist die vorliegende Arbeit gewidmet. Danke für alles.

Ein weiterer Dank gilt meinen Studienkolleginnen und Freundinnen Anita, Anna und Cynthia, die beim Prozess des Schreibens immer für mich da waren, mich aufgefangen und motiviert haben. Auch möchte ich Sabrina und Matti danken, die mir stets zugehört, mich bestärkt und jede Schreibpause versüßt haben.

Nicht zuletzt möchte ich auch meinem Freund Jan danken, der mir bei allen Gemütszuständen ein Lächeln aufs Gesicht zauberte und während der letzten Monate mein eiserner Fels in der Brandung war.

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungen

Abbildung 1: Entwicklungsmodell nach Steinhoff (2007, S. 138)	25
Abbildung 2: Entwicklungsmodell nach Pohl (2007, S. 488)	27
Abbildung 3: Dimensionen der Textproduktion nach Kruse (2007, S. 130).....	31
Abbildung 4: Erweitertes Kompetenzmodell des wissenschaftlichen Schreibens nach Kruse (2007, S. 133)	33
Abbildung 5: Darstellung des Forschungsdesigns	54
Abbildung 6: Explorativ sequentielles Mixed-Methods-Design in Anlehnung an Creswell (2014, S. 220)	58
Abbildung 7: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 100)	74
Abbildung 8: Einfluss der Haupt- und Subkategorien auf die Planung des quantitativen Fragebogens	102
Abbildung 9: Ergebnisse von Frage 12	107
Abbildung 10: Ergebnisse von Frage 16	111
Abbildung 11: Grafische Darstellung der Forschungsfragen	126

Tabellen

Tabelle 1: Basisnotation für sequentielle Designs in Anlehnung an Kuckartz (2014, S. 81)57	
Tabelle 2: Liste der thematischen Hauptkategorien mit ihren Subkategorien	85
Tabelle 3: Veranschaulichung der Datenintegration: Zuordnung der thematischen Haupt- und Subkategorien zu den Fragebogenfragen	103
Tabelle 4: Veranschaulichung der Meta-Inferenzen	125

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Forschungsfragen und Vorgehen	2
1.2 Zielsetzung und Erwartungshorizont	3
1.3 Aufbau	4
2. Theoretische Verortung	5
2.1 Wissenschaftssprache Deutsch als Forschungsgegenstand	7
2.1.1 Aktueller Forschungsstand	8
2.1.2 Wissenschaftssprache Deutsch im Kontext DaF/DaZ	10
2.1.3 Forschungslücke	11
2.2 Bedingungen der Wissenschaftssprache Deutsch	12
2.2.1 Definition(en) der Wissenschaftssprache	12
2.2.2 Wissenschaftssprachtheorie und Funktionen der Wissenschaftssprache	17
2.2.3 Merkmale der Wissenschaftssprache Deutsch	19
2.3 Die Rolle der Wissenschaftssprache beim wissenschaftlichen Schreiben	21
2.3.1 Verortung im Schreibprozess	21
2.3.2 Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz	24
2.3.3 Bestandteile und Aspekte wissenschaftlicher Schreibkompetenz	29
2.4 Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Schreiben im universitären Kontext ..	35
2.4.1 Stellenwert des wissenschaftlichen Schreibens	36
2.4.2 Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens: Institutionelle Voraussetzungen und Konsequenzen	36
2.4.3 Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens: Erwerbsbedingungen	40
2.5 Schreibdidaktische Implikationen: Lehrende und das wissenschaftliche Schreiben ..	43
2.5.1 Aspekte der Professionalisierung	44
2.5.2 Der Einbezug von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch	47
3. Methodisches Vorgehen	51
3.1 Rahmenbedingungen	51
3.1.1 Forschungsfragen	51
3.1.2 Auswahl des Forschungsdesigns	53
3.2 Forschungsdesign	53
3.2.1 Mixed-Methods-Design	55
3.2.2 Verallgemeinerungsdesign	57
3.2.3 Gütekriterien	58
3.3 Qualitative Erhebung (QUAL)	62
3.3.1 Datenerhebung	62

3.3.2 Datenaufbereitung.....	70
3.3.3 Datenanalyse.....	72
3.4 Quantitative Erhebung (quant)	77
3.4.1 Datenerhebung.....	77
3.4.2 Datenaufbereitung.....	82
3.4.3 Datenanalyse.....	83
4. Analyse und Diskussion der Ergebnisse	84
4.1 Ergebnisse der qualitativen Erhebung (QUAL)	84
4.1.1 Allgemeine Informationen zur Lehrveranstaltung.....	85
4.1.2 Aufbau und Inhalte der Lehrveranstaltung	87
4.1.3 Auffassung der Wissenschaftssprache Deutsch.....	88
4.1.4 Studierende und das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten.....	91
4.1.5 DaF/DaZ Kontext	94
4.1.6 Schlussfolgerungen I: Diskussion der qualitativen Ergebnisse	97
4.2 Datenintegration	102
4.3 Ergebnisse der quantitativen Erhebung (quant).....	103
4.3.1 Stichprobenbeschreibung.....	104
4.3.2 Allgemeine Informationen zur Lehrveranstaltung.....	105
4.3.3 Aufbau und Inhalte der Lehrveranstaltung	106
4.3.4 Auffassung der Wissenschaftssprache Deutsch.....	108
4.3.5 Studierende und das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten.....	113
4.3.6 DaF/DaZ-Kontext	115
4.3.7 Schlussfolgerungen II: Diskussion der quantitativen Ergebnisse	118
4.4 Meta-Inferenzen	125
4.5 Gesamtdiskussion: Beantwortung der Forschungsfragen.....	126
5. Zusammenfassung und Ausblick.....	133
Literaturverzeichnis.....	138
Anhang	153
Abstract	191

1. Einleitung

Spezifisch ausgebildete wissenschaftliche Schreibfähigkeiten zählen zu den elementaren Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium (Ehlich & Steets, 2003c, S. 129). Die Fähigkeit, wissenschaftliche Texte zu produzieren, ist dabei eine komplexe Kompetenz, die sich nicht von selbst herausbildet, sondern eine systematische Vermittlung erfordert (Ehlich & Steets, 2003a, S. 1). Eine (systematische) Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz(en) steht dabei vor einer Vielzahl an Anforderungen und Herausforderungen, da wissenschaftliches Schreiben mehr als „nur“ Hinschreiben impliziert (Furchner, Ruhmann & Tente, 2014, S. 66) und aus vielen verschiedenen Teilkompetenzen besteht. Eine Teilkompetenz, die in den vergangenen Jahren vermehrt Aufmerksamkeit in der Forschungsgemeinschaft erfährt, ist die Wissenschaftssprache, konkret die Wissenschaftssprache Deutsch. Die Wissenschaftssprache Deutsch ist ein sprachliches Register, das insbesondere im Bildungs- und Hochschulkontext diskutiert wird: Auf theoretischer Ebene wird sie oft in Verbindung mit den Begriffen der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache gebracht, wobei ihre (theoretische) Legitimierung (u. a. als eigenständiges Konzept) regelmäßig neu ausgehandelt wird. Auf praktischer Ebene wird sie im Kontext der mangelhaften wissenschaftlichen Schreibfähigkeiten bzw. generellen Schreibproblemen der Studierenden erörtert (vgl. z. B. Dittmann, Geneuss, Nennstiel & Quast, 2003; Furchner et al., 2014; Graefen, 2002) oder als Bestandteil der wissenschaftlichen Schreibkompetenzentwicklung skizziert (vgl. z. B. Pohl, 2007; Steinhoff, 2007a). Ebenso wird ihren sprachlichen Mitteln (v. a. in Form der Alltäglichen Wissenschaftssprache) vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt (Ehlich, 1995, 1997, 1999) und ihre Bedeutung im Fremd- und Zweitsprachenkontext (vgl. z. B. Bongo, D'Angelo, Dvorecký & Wippel, 2018) in wachsendem Maße untersucht. Obwohl immer mehr Forschungen auf dem Gebiet der deutschen Wissenschaftssprache im universitären Kontext entstehen, wurde die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch bislang nur defizitär untersucht. Es bestehen zwar einige Beiträge zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz als „Gesamtkonzept“ (vgl. z. B. Kruse, 2003, 2007b; Kruse & Jakobs, 2014; Kruse & Chitez, 2014) und auch diverse schreibdidaktische Empfehlungen (vgl. z. B. Furchner et al., 2014; Ruhmann & Kruse, 2014), jedoch finden sich nur vereinzelte Untersuchungen (vgl. z. B. Dvorecký, 2014; Graefen, 2001), die sich explizit mit der Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch und dazu der Perspektive der Lehrenden beschäftigen. Bezugnehmend auf die Notwendigkeit, wissenschaftliche

Schreibkompetenzen im Studium auszubilden, stellt dies ein aktuelles und für die Praxis relevantes Forschungsdesiderat dar, dem sich die vorliegende Masterarbeit annehmen möchte.

1.1 Forschungsfragen und Vorgehen

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Masterarbeit ist es, einen Beitrag zur beschriebenen Forschungslücke zu leisten und die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im Rahmen der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens (inklusive der damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Teilkompetenzen bzw. Arbeitstechniken) zu untersuchen. Zu diesem Zweck wird die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch in ausgewählten Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien untersucht und Hochschullehrende aus den Bereichen der Kultur- und Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächer zu dieser Thematik befragt. Um die Thematik einzugrenzen, beschäftigt sich die Masterarbeit mit insgesamt vier Forschungsfragen, diese setzen sich aus einer übergeordneten Forschungsfrage und drei Sub-Forschungsfragen zusammen:

„Wie wird die Wissenschaftssprache Deutsch in ausgewählten Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien vermittelt?“
Davon ausgehend lauten die Sub-Forschungsfragen wie folgt:

1. Welche Rolle nimmt die Wissenschaftssprache Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens ein?
2. In welchem Umfang und mit welchen Methoden werden ausgewählte Teilphänomene¹ der Wissenschaftssprache Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens thematisiert?
3. Inwiefern wird auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens eingegangen?

Den Fragen wird mit einem sequentiellen Mixed-Methods-Design, konkret einem Verallgemeinerungsdesign nachgegangen, wobei zuerst die qualitative Erhebung, in Form von Expert*inneninterviews erfolgt und anschließend eine quantitative Befragung mittels Online-Fragebogen durchgeführt wird. Es kommt ein Mixed-Methods-Design

¹ Die Teilphänomene werden in Kapitel 3.1.1 angeführt und erklärt.

zum Einsatz, da es erstens die Vorteile qualitativer und quantitativer Ansätze vereint und zweitens dafür geeignet ist, bisher noch unbekannte Forschungsgegenstände zu explorieren, was im vorliegenden Gegenstandsbereich der Fall ist.

1.2 Zielsetzung und Erwartungshorizont

Das Ziel der Arbeit besteht darin, die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im Rahmen der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens (inklusive der damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Teilkompetenzen bzw. Arbeitstechniken) an der Universität Wien zu erforschen. Das Hauptinteresse gilt den Lehrenden und ihren subjektiven Theorien und Meinungen zur Wissenschaftssprache Deutsch, wobei auch ihre individuellen Vermittlungszugänge und der Kontext DaF/DaZ berücksichtigt werden. Um den Rahmen der Masterarbeit nicht zu überschreiten, werden ausschließlich Vertreter*innen der Kultur- und Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächern betrachtet, wobei aus forschungsökonomischen Gründen auf eine statistische Gleichverteilung verzichtet wird.

Der Erwartungshorizont ergibt sich aus meiner persönlichen Beobachtung und Erfahrung, dass die Wissenschaftssprache Deutsch in Lehrveranstaltungen verhältnismäßig wenig thematisiert wird und von Seiten der Studierenden viel Unklarheit darüber besteht, was die Wissenschaftssprache Deutsch „ist“ bzw. was sie ausmacht. Ausgehend davon stellte ich mir die Frage nach dem Warum und ob es möglicherweise auch bei den Lehrenden Unklarheiten über dieses spezielle sprachliche Register gibt. Aufgrund meiner Tätigkeit als Schreibmentorin, bei der ich selbst dazu angeleitet war, Studierenden die Wissenschaftssprache Deutsch näher zu bringen, interessiert mich vor allem die Perspektive der Lehrenden. Aus diesem Grund möchte ich nicht Studierende befragen, sondern den Fokus auf die Lehre und die Lehrpersonen legen. Ein weiterer Aspekt, der mir als Grundlage für meine Forschungsbemühungen dient, besteht in der weit verbreiteten Annahme, dass Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bzw. Deutsch als Fremdsprache mehr Unterstützung bzw. „viel mehr“ Zeit beim wissenschaftlichen Schreiben und im „Erlernen“ der Wissenschaftssprache Deutsch benötigen als Studierende mit Erstsprache Deutsch. Es ist mir ein persönliches Anliegen, dieser Frage im direkten Gespräch mit Expert*innen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten nachzugehen und damit zusammenhängende Faktoren, wie zum

Beispiel curriculare Voraussetzungen oder (allgemeine) studentische Schreibprobleme, aufzudecken bzw. bereits existierende Studien dazu zu bestätigen oder zu widerlegen.

1.3 Aufbau

Der Aufbau der vorliegenden Masterarbeit gliedert sich in insgesamt fünf Abschnitte, wobei die Kapitel zwei, drei und vier den Kern und Hauptteil der Arbeit ausmachen. Im ersten Teil wird in den Untersuchungsgegenstand und das Erkenntnisinteresse (inklusive Forschungsfragen und Erwartungshorizont) eingeführt sowie der Aufbau besprochen. Im zweiten Kapitel erfolgt die theoretische Verortung, in welcher zum einen die Wissenschaftssprache Deutsch als Forschungsgegenstand, ihre Bedingungen sowie ihre Rolle beim wissenschaftlichen Schreiben geklärt werden. Zum anderen werden die Wissenschaftssprache und das wissenschaftliche Schreiben im universitären Kontext ausgehandelt sowie schreibdidaktische Implikationen für die Lehrenden diskutiert. Das dritte Kapitel widmet sich dem methodischen Vorgehen der Untersuchung und erläutert, aufbauend auf der im Theoriekapitel illustrierten Forschungslücke, detailliert die Forschungsfragen der Masterarbeit sowie die Wahl des Forschungsdesigns. Daran anschließend wird der Aufbau der Mixed-Methods-Untersuchung sowie die leitenden Gütekriterien geklärt, und sowohl auf den qualitativen als auch auf den quantitativen Untersuchungsstrang eingegangen. In beiden Untersuchungssträngen werden jeweils die Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse erläutert. Dies soll, zusammen mit allen anderen detaillierten Ausführungen, eine durchgehend transparente Forschungsdokumentation gewährleisten. Im vierten Kapitel erfolgen die Analyse und Diskussion der Ergebnisse. In Anlehnung an das Forschungsdesign werden die Ergebnisse zuerst einzeln und dann aufeinander bezogen analysiert und diskutiert, wobei dem Datenmixing, in Form der Datenintegration und den Meta-Inferenzen, eine besondere Rolle zukommt. Die Beantwortung der Forschungsfragen schließt die Analyse und Diskussion ab. Im letzten Teil der Arbeit wird die Untersuchung noch einmal zusammengefasst und reflektiert. Ebenso wird die praktische Relevanz der Untersuchungsergebnisse verdeutlicht und ein Ausblick auf mögliche weitere bzw. anschließende Forschungen gegeben.

2. Theoretische Verortung

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext auseinander. Untersucht wird die Rolle der Wissenschaftssprache Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens (inklusive der damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Teilkompetenzen bzw. Arbeitstechniken), die damit verbundenen (schreib)didaktischen Rahmenbedingungen und methodischen Herangehensweisen sowie der Umgang mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Daraus folgend verortet sich die Untersuchung zwischen dem Spannungsfeld der deutschsprachigen Wissenschaftssprachforschung, der empirisch basierten Schreibforschung und der empirischen Fremdsprachendidaktik im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Die deutschsprachige Wissenschaftssprachforschung beschäftigt sich mit vielen unterschiedlichen thematischen Gesichtspunkten, wobei einerseits die Wissenschaftssprache Deutsch selbst und andererseits das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben thematisiert werden (Bongo et al., 2018, S. 7). Neben theoretischen Arbeiten, die z. B. den Aufbau oder die Struktur wissenschaftlicher Textsorten, die Eigenschaften wissenschaftlicher Termini, die Merkmale der Wissenschaftssprache Deutsch oder den wissenschaftlichen Wortschatz beleuchten (Bongo, 2018, 16; 35), gibt es auch Forschungen, die sich mit Lehr- und Lernmaterialien und somit der didaktischen Perspektive beschäftigen. Die vorliegende Untersuchung reiht sich in zweierlei Hinsicht in die deutschsprachige Wissenschaftssprachforschung ein: Zum einen auf theoretischer Basis, indem eine Definition sowie die Merkmale der Wissenschaftssprache Deutsch von Expert*innen erhoben werden. Zum anderen trägt sie auch zur Erforschung der didaktischen Perspektive bei, da sie den Vermittlungskontext untersucht.

In Verbindung mit der (deutschsprachigen) Wissenschaftssprachforschung kann die empirisch basierte Schreibforschung (auch: Schreibwissenschaft) gebracht werden: Dadurch, dass die Herausbildung der (eigenen) Wissenschaftssprache als zentraler Bestandteil des wissenschaftlichen Schreibprozesses angesehen werden kann (Wolfsberger, 2016, S. 119) und in der vorliegenden Untersuchung die Vermittlung der Wissenschaftssprache im Rahmen der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens untersucht wird, ist es für die vorliegende Untersuchung unerlässlich, auch bestimmte

Handlungsfelder und Aspekte der Schreibwissenschaft zu betrachten. Die Schreibwissenschaft kann in ihrer Forschungstradition als interdisziplinär und methodenübergreifend beschrieben werden, zentrale Forschungsgegenstände sind u. a. Schreibprozesse, Schreibentwicklung und Schreibkompetenzen, Schreib-Lehr-und-Lernforschung sowie die Erforschung von Schreibberatung und institutionellen Handlungszusammenhängen (Brinkschulte & Kreitz, 2017, S. 13). Ziel der Schreibwissenschaft ist es, Schreibsituationen ganzheitlich zu erfassen, die vorliegende Masterarbeit folgt diesem Anspruch und möchte überdies „Forschung aus der Praxis für die Praxis“ betreiben (Brinkschulte & Kreitz, 2017, S. 14).

Eine Brücke zwischen der deutschsprachigen Wissenschaftssprachforschung und der empirischen Schreibforschung schlägt das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die Wissenschafts- und Fachsprachenforschung zählt, laut Kretzenbacher (2010, S. 493), seit den Anfängen der Disziplin DaF/DaZ zu ihren Kernbereichen, das Begleiten fachbezogener Fremd- und Zweitsprachenausbildung kann als zentrale Aufgabe der Forschung angesehen werden (Wiese, 2001, S. 544). Empirische Forschungen im Feld DaF/DaZ können als Teil der nationalen und internationalen Fremdsprachenforschung verstanden werden, wobei „Prozesse und Gegenstände des Fremd- und Zweitsprachenlernens- und -lehrens im Unterricht sowie in anderen Lehr-/Lernkontexten“ (Riemer, 2014, S. 15) im Mittelpunkt stehen. Als Ziel kann einerseits wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn und andererseits die „theorie- und datengeleitete Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen bzw. Spracherwerbsprozessen“ (Riemer, 2014, S. 15) genannt werden. Im Rahmen des methodologischen Vorgehens reiht sich die vorliegende Masterarbeit in die empirische Fremdsprachendidaktik im Bereich DaF/DaZ und konkret in das Feld der Kompetenzforschung ein. Im Mittelpunkt der Kompetenzforschung stehen Kompetenzen im Bereich des Lehrens und Lernens, ihre jeweilige theoretische und empirische Auslegung sowie die Untersuchung ihrer Entwicklung angesichts bestimmter institutioneller Bedingungen (Caspari, Klippel, Legutke & Schramm, 2016, S. 14). Im Kontext dieser Masterarbeit werden Kompetenzen im Bereich der Hochschuldidaktik erforscht, wobei auch Bestandteile der Lehr- und Professionsforschung, wie zum Beispiel die Berücksichtigung von subjektiven Theorien, Erfahrungswerten und Wissen der Lehrpersonen in den Blick genommen werden (Caspari et al., 2016, S. 14).

2.1 Wissenschaftssprache Deutsch als Forschungsgegenstand

Die deutsche Wissenschaftssprache entwickelte sich im 18. und 19. Jahrhundert „auf Kosten des Lateinischen zu einer umfassend einsetzbaren Wissenschaftssprache“ (Glück & Rödel, 2016, S. 768). Im 20. Jahrhundert verlor sie ihren umfangreichen Status, was vor allem auf die beiden Weltkriege und die damit verbundene Ablehnung der deutschen Sprache sowie die Dominanz des Englischen als lingua franca und globaler Wissenschaftssprache zurückzuführen ist (Reinbothe, 2015, S. 81). Als eigene Disziplin etablierte sich die Wissenschaftssprache Deutsch erst in den 1980er Jahren als Forschungsgegenstand der Linguistik, bis dahin beschäftigte sich vorwiegend die Fachsprachenforschung mit der deutschen Wissenschaftssprache (Wallner, 2014, S. 107). Unabhängig davon konstituiert sich die deutsche Sprache, wie auch alle anderen Sprachen, aus verschiedenen Varietäten, das bedeutet u. a. aus Regiolekten, Soziolekten, Dialekten, Fachsprachen und Standardsprachen (Dirim, 2013, S. 201). Die Wissenschaftssprache Deutsch nimmt in diesem Kontext einen besonderen Stellenwert ein, da sie terminologisch nicht eindeutig abgegrenzt werden kann (Fischbacher, 2017, S. 6–7). Einerseits wird sie mit der wissenschaftlichen Fachsprache gleichgesetzt, andererseits dient sie als umfassender Ausdruck für all jene sprachliche Eigenschaften und kommunikativen Bedingungen, die den meisten wissenschaftlichen Fachsprachen gemein sind (Niederhauser, 1999, S. 31). In den vergangenen Jahren haben sich viele Wissenschaftler*innen mit der Thematik der Wissenschaftssprache Deutsch auseinandergesetzt, wobei unterschiedlichste Aspekte beleuchtet wurden.

Im Zusammenhang mit den Forschungsfragen werden in den folgenden Kapiteln die Themenfelder *Wissenschaftssprache Deutsch*, *die Rolle der Wissenschaftssprache beim wissenschaftlichen Schreiben* sowie *die Vermittlung von wissenschaftlichen Schreiben* (inklusive der damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Teilkompetenzen bzw. Arbeitstechniken) *im universitären Kontext* berücksichtigt. Der nachfolgende Forschungsstand umfasst dabei die vergangenen 30 Jahre und bezieht sich speziell auf die Werke und Untersuchungen, die für das Erkenntnisinteresse der Masterarbeit von Bedeutung sind. Zuerst wird ein allgemeiner Blick auf die genannten Themenfelder geworfen, anschließend folgt eine Betrachtung der Wissenschaftssprache Deutsch im Kontext DaF/DaZ. Zum Abschluss des Kapitels wird die Forschungslücke aufgezeigt und erklärt, wie sich die Masterarbeit dieser Lücke annehmen möchte.

2.1.1 Aktueller Forschungsstand

Die Wissenschaftssprache Deutsch bildete sich erst in den 1980er Jahren als eigenständige Disziplin der Linguistik heraus. Bis dahin beschäftigte sich vor allem die sehr stark ausgeprägte Fachsprachenforschung mit der Wissenschaftssprache, wobei vorwiegend terminologische Aspekte, wie zum Beispiel die Frage um die Abgrenzung zwischen Wissenschafts- und Fachsprache(n), behandelt und funktionale sowie kommunikative Gesichtspunkte nahezu völlig ausgeklammert wurden (Wallner, 2014, S. 107). Erste Erweiterungen der Forschungsperspektive(n) lieferten die Untersuchungen von Weinrich (1989) und Clyne (1987, 1993): Sie untersuchten erstmals Traditionen des wissenschaftlichen Denkens, Sprechens und Schreibens, Textsorten sowie kulturelle Bedingungen und spezielle Merkmale mündlicher Diskurse (Fandrych & Graefen, 2010, S. 509). Ein weiterer Pionier auf dem Gebiet der frühen Wissenschaftssprachforschung ist Konrad Ehlich. Ehlichs Konzept der Alltäglichen Wissenschaftssprache (kurz: AWS) (vgl. z. B. 1995, 1997, 1999) rückt den kommunikativen Wert wissenschaftssprachlichen Handelns in den Mittelpunkt, wobei insbesondere (alltags-) sprachliche Handlungsformen, wie z. B. Textkommentieren, systematische Argumentation, Bewertung, Erklärung und Empfehlung näher beachtet werden (Wallner, 2014, S. 107).

Ab den 2000er Jahren kann ein stetig wachsendes Interesse an der Wissenschaftssprache verzeichnet werden. Auf theoretischer Ebene wurden zum einen die Wissenschaftssprachtheorie und die Funktionen der Wissenschaftssprache näher beforscht (vgl. z. B. Bongo, 2010; Bongo et al., 2018). Zum anderen wurde den Merkmalen der deutschen Wissenschaftssprache (vgl. z. B. Bärenfänger, Lange & Möhring, 2015; Wallner, 2014) mehr Aufmerksamkeit geschenkt und auch rassismus- sowie herrschaftskritische Gedanken formuliert (vgl. z. B. Dirim, 2013; Köck, 2015). Auffällig in diesem Zusammenhang ist der Diskurs um die (theoretische bzw. definitorische) Abgrenzung von der Wissenschaftssprache zur Alltags-, Bildungs- und Fachsprache, maßgebliche Überlegungen finden sich z. B. bei Bärenfänger et al. (2015), Graefen (2001) und Morek und Heller (2012).

Auch auf empirischer Basis lässt sich seit den 90er und 2000er Jahren ein Zuwachs an Forschungen verzeichnen. In Verbindung mit der eingangs beschriebenen Ausbreitung des Englischen als lingua franca wird der Wissenschaftssprachkomparatistik mehr

Aufmerksamkeit geschenkt. Diese setzt sich für Mehrsprachigkeit in den Wissenschaften (d. h. auch für das Deutsche) und gegen die Monolingualisierung des Englischen ein (Salzmann, 2017, S. 66). In linguistisch geprägten Arbeiten werden vor allem Besonderheiten von Text- und Diskursarten beleuchtet und soziolinguistische und kulturvergleichende Studien durchgeführt (Fandrych & Graefen, 2010, S. 510). Ebenso wird die Verwendung von bestimmten sprachlichen Mitteln intensiver erforscht, ein ausführlicher Forschungsüberblick findet sich zum Beispiel bei Fandrych und Graefen (2010, S. 510–511). Dem entgegengesetzt, lassen sich auch Untersuchungen verzeichnen, die curriculare und didaktisch-methodische Konzepte hinsichtlich der Wissenschaftssprache Deutsch besprechen, wobei der Fokus entweder auf Erstsprachler*innen oder Fremd- bzw. Zweitsprachler*innen liegt (vgl. Kapitel 2.1.2).

Zeitgleich zu den Entwicklungen in der Wissenschaftssprachforschung lassen sich auch in der empirisch basierten Schreibforschung beträchtliche Veränderungen verzeichnen. Am Anfang der 1970er Jahre, im Zusammenhang mit der sogenannten „kognitiven Wende“, wird der Blick vom Schreibprodukt weg, hin zum Prozess gewendet und der Schreibprozess sowie die*der Schreibende werden vermehrt analysiert (Girgensohn & Sennwald, 2012, S. 11). Erkennbar an dieser Interessensverlagerung werden die unterschiedlichen Schwerpunkte der Schreibforschung: Zum einen wird das Schreibprodukt, das heißt der Text, untersucht (produktorientierte Forschung), zum anderen wird der Schreibprozess (prozessorientierte Forschung) näher betrachtet (Knappik, 2018, S. 23–24).

Zwei Bereiche, die hinsichtlich des (wissenschaftlichen) Schreibens zunehmend mehr Beachtung finden und für das Forschungsinteresse der Masterarbeit von Relevanz sind, sind die Schule und die Hochschule bzw. Universität. Die Schule als Vermittlungsort des wissenschaftlichen Schreibens gelangte vor allem durch die Etablierung der VWA (Vorwissenschaftlichen Arbeit) an den österreichischen Bildungsinstitutionen in den Blick der Forschung, exemplarische Studien und Beiträge dazu liefern z. B. Bushati, Ebner, Niederdorfer und Schmölzer-Eibinger (2018), Esterl und Wetschanow (2014) oder Rheindorf (2016). Das wissenschaftliche Schreiben an der Hochschule ist ein Thema, das bereits seit einigen Jahren verstärkt untersucht wird, wobei zahlreiche unterschiedliche Forschungsperspektiven auszumachen sind: Nicht nur über die Probleme, die Studierende (mit und ohne Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) beim wissenschaftlichen Schreiben

haben (können), wird geforscht (vgl. z. B. Dittmann et al., 2003; Pohl, 2007), sondern auch über die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz (vgl. z. B. Kruse & Chitez, 2014; Pohl, 2007; Römmer-Nossek, 2017; Steinhoff, 2007a), über die Anforderungen/ die Konzeption wissenschaftlicher Textsorten (vgl. z. B. Ehlich, 2003; Steets, 2003) sowie (vereinzelt) auch die gesprochene Wissenschaftssprache (vgl. z. B. Fandrych, Meißner & Slavcheva, 2014; Guckelsberger, 2005). In Bezug auf die Vermittlung der Wissenschaftssprache im Rahmen der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens im Hochschulwesen kann festgehalten werden, dass zwar vereinzelte Untersuchungen zum Lehren und Lernen von wissenschaftlichem Schreiben an der Universität bestehen (vgl. z. B. Dvorecký, 2014; Ehlich & Steets, 2003b; Girgensohn & Sennewald, 2012; Kruse, 2003, 2007b) und auch die Bedeutung von propädeutischen und prozessorientierten Unterrichtsmaßnahmen (vgl. z. B. Ruhmann, 2003; Ruhmann & Kruse, 2014) vermehrt Beachtung findet, der Aspekt der Wissenschaftssprache jedoch meistens unterrepräsentiert ist und nur in Ausnahmefällen (vgl. z. B. die Studie von Dvorecký, 2014; Graefen, 2001, 2009) explizit behandelt wird.

2.1.2 Wissenschaftssprache Deutsch im Kontext DaF/DaZ

In den vergangenen 30 Jahren zeigt sich ein stetig wachsendes Interesse an der Wissenschaftssprache im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Wie bereits angesprochen, kann die Wissenschafts- und Fachsprachforschung seit den Ursprüngen der Disziplin DaF/DaZ zu ihren Kernbereichen gezählt werden (Kretzenbacher, 2010, S. 493), wobei in den vergangenen Jahren ein „Wandel in der Sicht auf, im Verständnis von und in der Gewichtung der Wissenschaftssprache(n)“ (Fischbacher, 2017, S. 7) zu verzeichnen ist. Als maßgebend für die wachsende Auseinandersetzung mit der Wissenschaftssprache können die Untersuchungen von Konrad Ehlich (vgl. z. B. 1995, 1999, 2000a) angeführt werden, der mit dem Konzept der AWS einen völlig neuen Blickwinkel auf das Lehren und Lernen der deutschen Wissenschaftssprache lenkte. Mit dem Ziel, möglichst praktische Maßnahmen für die Didaktik abzuleiten, geht die Erforschung der Wissenschaftssprache daher zu einem großen Teil vom Feld DaF/DaZ aus (Fischbacher, 2017, S. 7), wobei unterschiedlichste Aspekte, vorwiegend im Hochschulbereich, untersucht werden: Zum einen werden studentische Texte und das wissenschaftliche Schreiben im kontrastiven Vergleich näher untersucht (vgl. z. B. Hornung, 2003; Rüdiger, 2003) oder Probleme in der Anwendung der AWS (vgl. z. B.

Graefen, 2002) sowie wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache generell erforscht (vgl. z. B. Krekeler, 2013). Zum anderen gewinnen Korpusuntersuchungen, welche die Verwendung einzelner wissenschaftssprachlicher Mittel im Kontext DaF/DaZ untersuchen, vermehrt an Forschungsinteresse (vgl. z. B. Fischbacher, 2017; Henning, 2019). Weiters werden auch Schreibstrategien (vgl. z. B. Dengscherz, 2019; Schneider, 2019) und die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz von mehrsprachigen Studierenden bzw. von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (vgl. z. B. Huber, 2018; Knorr, 2018) analysiert. Nicht zuletzt beschäftigen sich auch viele Arbeiten ausschließlich mit der didaktischen Perspektive der Wissenschaftssprache und liefern didaktische Anleitungen und Empfehlungen für den Lehr- und Lernkontext (vgl. z. B. Bongo et al., 2018, Graefen & Moll, 2012, Schäfer & Heinrich, 2010). In Bezug auf die Vermittlung der Wissenschaftssprache, speziell im Kontext DaF/DaZ, finden sich, wie bereits angedeutet, nur vereinzelte Untersuchungen.

2.1.3 Forschungslücke

Eine „umfassende wissenschaftliche Erforschung von Wissenschaftssprache“ (Ehlich, 1993, S. 21) stellt seit ihren Anfängen ein Forschungsdesiderat dar. Es ist daher nicht verwunderlich, dass in der vergangenen Zeit immer mehr Untersuchungen auf diesem Gebiet entstehen und insbesondere von der Disziplin DaF/DaZ ausgehen, da einerseits die Wissenschaftssprachforschung zu ihren Kernbereichen gezählt werden kann (Kretzenbacher, 2010, S. 493) und andererseits die Perspektive auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von besonderer Bedeutung ist (vgl. z. B. Fandrych & Graefen, 2010). Wie zuvor gezeigt, können die Forschungsbemühungen zur Wissenschaftssprache als wachsend bezeichnet werden, was mit der steigenden Relevanz des wissenschaftlichen Schreibens (Kruse & Jakobs, 2014, S. 20–21) in Verbindung gebracht werden kann. Auffällig ist, dass die Wissenschaftssprache in den Untersuchungen oft „nur“ in Form der AWS erforscht oder als Teilaspekt des wissenschaftlichen Schreibens behandelt wird. Dies ist nachvollziehbar, da die AWS eine zentrale Rolle in der Wissenschaftskommunikation einnimmt (Ehlich, 2000a, S. 54) und wissenschaftliches Schreiben aus (weit) mehr als nur dem Umgang mit der Wissenschaftssprache besteht (Furchner et al., 2014, S. 66). Obgleich die Beherrschung der Wissenschaftssprache eine zentrale Rolle für den Studienerfolg spielt, beschäftigen sich, wie im Forschungsstand gezeigt, vergleichsweise wenige Arbeiten ausdrücklich mit

der Vermittlungssituation an der Hochschule, wobei feststeht, dass eine explizite Beschäftigung mit den syntaktischen Strukturen, den sprachlichen Mitteln sowie der allgemeinen Sinnhaftigkeit der Wissenschaftssprache essentiell für deren Erwerb und Gebrauch ist (Dvorecký, 2014; Graefen, 2001). Hinzu kommt, dass im schreibdidaktischen Bereich zwar viel über übergreifende schreibdidaktische Prinzipien geforscht wird (vgl. z. B. Furchner et al., 2014; Kruse, 2003; Kruse & Jakobs, 2014), die subjektive Einstellung, Haltung oder didaktische und methodische Vorgehensweise der Lehrenden in Bezug auf die Vermittlung der Wissenschaftssprache jedoch bislang keine tiefere Beachtung fand.

Erkennbar ist, dass die Vermittlungssituation der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext bislang defizitär behandelt wurde und eine umfassende Untersuchung dieser eine Forschungslücke darstellt. Das Anliegen der vorliegenden Masterarbeit ist es, diese Forschungslücke mit einer umfangreichen Literaturrecherche und einer darauf aufbauenden Mixed-Methods-Untersuchung zu schließen. Die Wissenschaftssprache wird dabei im Rahmen der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität Wien untersucht und Lehrende zu ihrem individuellen Zugang, ihrer didaktischen und methodischen Vorgehensweise sowie dem Umgang mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch befragt.

2.2 Bedingungen der Wissenschaftssprache Deutsch

In den folgenden Kapiteln werden konstitutive Bestandteile der Wissenschaftssprache Deutsch besprochen. Zuerst wird auf die unterschiedlichen Definitionsansätze eingegangen und die Wissenschaftssprachtheorie sowie die Funktionen der Wissenschaftssprache erörtert. Darauf aufbauend werden die vermeintlichen Merkmale der Wissenschaftssprache Deutsch diskutiert.

2.2.1 Definition(en) der Wissenschaftssprache

In der Literatur finden sich viele unterschiedliche Definitionen von Wissenschaftssprache, wobei der Fokus auf unterschiedlichen Bestimmungsmerkmalen und -ebenen liegt und das Verständnis entweder enggefasst oder weitläufig ist. Weiters ist vorwegzunehmen, dass sich bestehende Definitionen mit verwandten Begriffen, wie

zum Beispiel der Alltags-, der Fach- oder der Bildungssprache behelfen, um eine definitorische Differenzierung zu erreichen. Im Folgenden wird kurz auf die eben genannten Begrifflichkeiten eingegangen, um ein bestmögliches Verständnis für die Begriffsdiskussion zu garantieren. Anhand dieser Begriffsdifferenzierung werden anschließend einige Definitionsansätze der Wissenschaftssprache vorgestellt, wobei das Hauptaugenmerk auf den aktuellen und meist rezipierten Definitionen und Auffassungen liegt.

Hoffmann (2019, S. 1) definiert Alltagssprache als „die Sprache, die in Diskursen der alltäglichen Lebenspraxis gesprochen und zur unproblematischen Verständigung bei geteiltem Hintergrundwissen jederzeit verwendet werden kann“. Er führt weiter aus, dass die Alltagssprache kennzeichnend für den Umgang mit bekannten Personen ist und dass es aufgrund regionaler und sozialer Umstände mehrere Varietäten gibt. Ferner gilt es, die Alltagssprache nicht mit der schrift- und normgeprägten Standardsprache zu verwechseln und auch den institutionellen Kontext immer mitzudenken (Hoffmann, 2019, S. 1). An dieser Stelle kommen die Bildungs-, Fach- und Wissenschaftssprache ins Spiel: Der kommunikative Austausch in Institutionen kann in bestimmten, für Außenstehende oft unverständlichen, Formen (Bildungssprache, Fachsprache oder Wissenschaftssprache) vollzogen werden.

Der Begriff der Bildungssprache fußt auf dem Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt und der Bildungssoziologie von Jürgen Habermas, welcher die Bildungssprache von der Alltagssprache abgrenzt und ihren Stellenwert für institutionsbezogene Bildung – insbesondere der Schule – hervorhebt (Schnoor, 2019, S. 68). In Anlehnung an Habermas bezeichnet Gogolin (2009, S. 268–269) Bildungssprache als „dasjenige Register [...], dessen Beherrschung vom „erfolgreichen Schüler“ vorausgesetzt wird“, welches aber auch außerhalb des Bildungskontextes, z. B. in öffentlichen Kundgebungen oder komplexen Schriften, verwendet wird. Für die Begriffsdiskussion von Bedeutung ist die Auffassung, dass sich Bildungssprache auf diejenigen „sprachlichen Formate und Prozeduren, die für Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern usw.“ (Feilke, 2019, S. 1) bezieht und daher Handlungen in schriftlichen oder mündlichen Lernarrangements impliziert.

Ähnlich wie die Bildungssprache beziehen sich auch Fachsprachen auf bestimmte institutionelle Kontexte und bestimmte Texthandlungen. Fachsprachen dienen der Kommunikation von Fachleuten in ausgewählten Arbeitsbereichen, indem sie „eine höhere Genauigkeit (Präzision im Einzelnen) und Deutlichkeit (Differenzierung im Ganzen) erlauben“ (Kniffka & Roelcke, 2016, S. 60). Weitere Funktionen finden sich „in der Kürze des Ausdrucks (Sprachökonomie), der Verständlichkeit von Texten und der Stiftung sozialer Identität“ (Kniffka & Roelcke, 2016, S. 60). Fluck (1996, S. 12) sieht die Besonderheit der Fachsprache(n) einerseits „in ihrem speziellen, auf die Bedürfnisse des jeweiligen Faches abgestimmten Wortschatz“, welcher auch gemeinsprachliche Wörter umfasst und „dessen Übergänge zur Gemeinsprache fließend sind“. Andererseits sieht er Fachsprachen durch den Gebrauch ausgewählter grammatischer Mittel gekennzeichnet.

In Anbetracht der vorgestellten Begriffe kann festgehalten werden, dass eine klare definitorische Abgrenzung nicht immer vollständig erreicht werden kann und dass die Grenzen zwischen den sprachlichen Registern teilweise fließend sind und für jeden institutionellen Kontext, für jede Situation neu ausgehandelt werden müssen. Vor denselben Herausforderungen steht der Definitionsanspruch der Wissenschaftssprache Deutsch, welcher besonders komplex ist, da die Wissenschaftssprache lange Zeit zur Fachsprache gezählt wurde (Wallner, 2014, S. 107). Im Folgenden werden einige aktuelle Definitionen von Wissenschaftssprache vorgestellt, wobei dem Konzept der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (AWS) nach Ehlich besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Graefen (1997, S. 73) definiert Wissenschaftssprache umfassend als einen „Typ sprachlichen Handelns, in dem Wissenschaft als gesellschaftliche Aufgabe und als Beruf realisiert wird“. Das sprachliche Handeln bedient sich dabei „allgemeiner und speziell wissenschaftlicher sprachlicher Mittel in zweckmäßiger Weise“ (Graefen, 1997, S. 73). Besonders an dieser Definition ist, dass Graefen – noch vor der Einführung der AWS – bereits von allgemeinsprachlichen Mitteln, d. h. der Alltagssprache, als Bestandteil der Wissenschaftssprache ausgeht.

Bongo vertritt eine eher eingegrenzte Auffassung von Wissenschaftssprache. Er bezeichnet mit dem Terminus vorrangig die sprachlichen Elemente und Strukturen,

welche in der gesamten wissenschaftlichen Kommunikation gleich sind (Bongo, 2010, S. 17). Überdies versteht er Wissenschaftssprache als „eine besondere Erscheinungsform der Sprache [...], d.h. [als] Sprache der theoretischen Wissenschaft und der Forschung in ihrem gesellschaftlich-kommunikativen Unterschied zur fachlich-praktischen Sprache“ (Bongo, 2010, S. 53–54). Bongo markiert hiermit einen ganzen zentralen, bereits angesprochenen Aspekt in der Definitionsdiskussion: Er deutet eine Abgrenzung zur Fachsprache an. Moll und Thielmann (2017) wählen einen ähnlichen definitorischen Zugang. Sie halten fest, dass Wissenschaft in gewisser Weise immer fachlich geprägt ist, ihre Sprache jedoch nicht ausschließlich durch Fachlichkeit konstituiert ist (Moll & Thielmann, 2017, S. 43). Im Gegensatz zu fachsprachlichen Ausdrücken, welche Bedürfnisse arbeitsteilig spezialisierter Gruppen ausdrücken und zumeist durch Fremdheit auffallen, tun dies wissenschaftssprachliche Formulierungen tendenziell nicht, da sie einem anderen Zweck (einem wissenschaftstypischen Zweck) nachgehen und unauffälliger sind (Moll & Thielmann, 2017, S. 46).

Einen weiteren Definitionsansatz unterbreitet Dirim, wobei sie nicht die Fachsprache, sondern die Bildungssprache als Bezugspunkt wählt. Dirim (2013, S. 201) versteht die Wissenschaftssprache als eine „Fortführung der schulischen Bildungssprache, oft missverstanden als Schriftsprache oder Standard- bzw. Hochsprache“. In Anlehnung an die Definition von Bildungssprache bezeichnet sie die Wissenschaftssprache als ein kontextgebundenes sprachliches Register, welches über spezielle strukturelle Muster, einen ausgewählten Wortschatz und fachsprachliche Bestandteile verfügt (Dirim, 2013, S. 201).

Einen ganz anderen Blickwinkel äußert die bekannte Schreibberaterin und -forscherin Judith Wolfsberger. Wolfsberger hebt in ihrer Definition die Prozesshaftigkeit, die Veränderbarkeit und Herausforderungen der Wissenschaftssprache hervor: „Wissenschaftssprache ist nicht sakrosankt und unveränderbar, sie ist konstruiert und baut nicht nur für Studierende, die mit dieser „Sondersprache“ noch nicht vertraut sind, Hürden auf“ (Wolfsberger, 2016, S. 117).

Nicht zuletzt soll auf eine der bekanntesten und meist rezipierten Auslegung von Wissenschaftssprache eingegangen werden, auf das Konzept der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (kurz AWS). Die AWS wurde von Konrad Ehlich (vgl. z. B. 1993,

1995, 1999) in Abgrenzung und Kritik zur terminologielastigen Fachsprachenforschung entwickelt, wobei er den Schwerpunkt auf den Aspekt der Alltäglichkeit verlegte (Pohl, 2007, S. 152–153). Mit der AWS bezeichnet Ehlich (2000a, S. 52) den Teil der wissenschaftlichen Kommunikation, der ausgewählte sprachliche Mittel der Alltagssprache „für die Zwecke der Wissenschaft“ nutzt. Konkret handelt es sich dabei um diejenigen (wissenschafts-) sprachlichen Mittel, die in allen Disziplinen bekannt, einsetzbar und mehr oder wenig häufig verwendet werden (Ehlich, 1993, S. 33). Es kann dabei zwischen Redemitteln allgemein wissenschaftlichen Handelns und wissenschaftstypischen Strukturen auf syntaktischer Ebene (dazu zählen z. B. Kollokationen oder Konjunktionen) und sogenannten diskursiven bzw. eristischen Strukturen auf pragmatischer Ebene (sprachliche Mittel, mit denen „wissenschaftlicher Streit“ betrieben wird) unterschieden werden (Fischbacher, 2017, S. 14). Unabhängig von der Erstsprache können die sprachlichen Mittel der AWS generell für jeden und jede eine Herausforderung darstellen und müssen erlernt werden (Graefen, 2001, S. 191). Bedeutsam ist, dass die AWS alltägliche sprachliche Strukturen für wissenschaftliche Zwecke gebraucht, keine fertigen „(sprachlichen) Grenzen“ setzt und somit einen ständigen Wechsel zwischen alltäglicher Kommunikation und wissenschaftlicher Kommunikation ermöglicht (Ehlich, 1999, S. 21, 2000a, S. 52). Ehlich (2000a, S. 54) postuliert die AWS als „Voraussetzung für Wissenschaftskommunikation in einem umfassenden Sinn“ und macht in diesem Kontext darauf aufmerksam, genau diese alltäglichen sprachlichen Mittel in den Hochschulinstitutionen zu thematisieren und einzuüben und für Schreibende bzw. Studierende zugänglich zu machen (Ehlich, 1999, S. 11).

In dieser kurzen Begriffsdefinition zeigt sich, dass die Definition(en) der Wissenschaftssprache divers sind und sich, gegebenenfalls, mit themenverwandten Begriffen bzw. darin enthaltenen Konzepten (in diesem Kontext vor allem mit den Begriffen Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache und alltägliche Wissenschaftssprache) behelfen, um definitorische Sicherheit zu erlangen. In engem Zusammenhang mit der Begriffsdiskussion steht der Bereich der Wissenschaftssprachtheorie und der Diskurs um die Funktionen der Wissenschaftssprache. Es ist wichtig, auch diese Aspekte innerhalb der Gesamtbetrachtung von Wissenschaftssprache zu berücksichtigen, da sie wesentlich zum

Grundverständnis von Wissenschaftssprache beitragen. Das folgende Kapitel gewährt einen groben Einblick.

2.2.2 Wissenschaftssprachtheorie und Funktionen der Wissenschaftssprache

Bongo (2010, 2018) beschäftigte sich in den vergangenen Jahren ganz explizit mit der Wissenschaftssprachtheorie und den Funktionen der Wissenschaftssprache. In seinem Hauptwerk *Der theoretische Raum der Wissenschaftssprache* (2010) skizziert er zunächst die Ansätze einer selbstständigen, obwohl von ihm nur angedeuteten, Wissenschaftssprachtheorie, angefangen von der funktionalen Sprachbetrachtung der Prager Schule, über die theoretischen Ausführungen von Bohuslav Havránek (Wissenschaftssprache als „functional dialect“) bis hin zur Konstruktion eines theoretischen Raums der Wissenschaftssprache in Form eines funktionalen, dreidimensionalen Koordinatensystems (Bongo, 2010, S. 45). Das beschriebene Koordinatensystem besteht aus den folgenden drei Koordinaten und dient nur als „Ganzes“ einer umfassenden Theorie von Wissenschaftssprache bzw. einer funktionalen Sprachbetrachtung (Bongo, 2010, S. 27):

1. *Die Funktion der wissenschaftlichen Funktion*: Die gesellschaftliche Funktion bzw. das gesellschaftliche Ziel der wissenschaftlichen Kommunikation.
2. *Die Funktion der Wissenschaftssprache*: Die Funktion, welche die Sprache angesichts einer speziellen gesellschaftlichen Funktion (vgl. Funktion 1) erfüllen muss, wobei die funktionalen Verwendungseigenschaften der Sprache auch eine bedeutende Rolle spielen.
3. *Funktionale Wissenschaftssprache oder Wissenschaftssprache*: Diese Koordinate bezeichnet zweckmäßige sprachliche Mittel oder den zweckmäßigen Gebrauch sprachlicher Mittel, die für die Funktion der Wissenschaftssprache erforscht werden (Bongo, 2010, S. 26).

Im weiteren Verlauf des Beitrags wird die Funktion der Wissenschaftssprache als „möglichst genau[e] Darstellung von (wissenschaftlichen) Gegenständen und Sachverhalten (Bongo, 2010, S. 32)“ beschrieben und die (theoretische) Brücke zu Bühlers Organon-Modell geschlagen, indem die besagte Funktion als „Optimierung der

Darstellungsfunktion der Sprache bzw. des Sprachgebrauchs“ (Bongo, 2010, S. 45) definiert wird.

Trotz diverser Bemühungen eine umfassende, alleinstehende Wissenschaftssprachtheorie zu definieren, kommt Bongo zum Schluss, dass eine Definition unmöglich bzw. zwecklos scheint, da all die theoretischen Erklärungsversuche nicht imstande sind, die Vielschichtigkeit der Wissenschaftssprache adäquat zu erfassen. Zusätzlich kommt die Diskussion der Fachsprachentheorie ins Spiel: Aufgrund der Tatsache, dass sich die Wissenschaftssprache lange Zeit nicht als eigenständige linguistische Kategorie durchsetzen konnte, ging sie in die Fachsprachenforschung über und wurde als allgemeine Funktion der Fachsprache oder auch als ein Untertyp der Fachsprache angesehen (Bongo, 2010, S. 46–53). Problematisch ist, dass die Wissenschaftssprache als Untertyp der Fachsprache zwar durch funktionale Verwendungseigenschaften (z. B. Exaktheit, Explizitheit, Ökonomie) definiert wird, ihr eine eigene – „überlebenswichtige“ – Funktion jedoch nicht zugeschrieben wird.

Im Beitrag *„Zur funktionalen Zweiteilung der wissenschaftssprachlichen Erscheinungen“* (2018) greift Bongo den Diskurs erneut auf, indem er einen genauen Blick auf die Ergebnisse der deutschen Wissenschaftssprachforschung der vergangenen Jahre wirft. Er erkennt eine systematische Zweiteilung wissenschaftssprachlicher Erscheinungen (u. a. zwischen den zentralen Bestandteilen einer wissenschaftlichen Arbeit und deren einleitenden/abschließenden Teil), welche auf die Abgrenzbarkeit zweier (halbwegs) homogener, funktional bedingter Klassen von wissenschaftssprachlichen Merkmalen hinweist: Auf der einen Seite weist die Dichotomie auf „diskursbezogene“ Merkmalsklassen hin (in Anlehnung an Foucaults Diskurstheorie), auf der anderen Seite auf „darstellungsbezogene“ (in Anlehnung an K. Bühlers Organon-Modell) (Bongo, 2018, S. 35–36). Als Beispiel *par excellence* für diskursbezogene Wissenschaftssprachmerkmale wird die „Einleitung“ (oder der „1. Teil“) in wissenschaftlichen Arbeiten genannt, die sich als funktional abgrenzbarer Bestandteil einer wissenschaftlichen Arbeit erweist (Bongo, 2018, S. 36). Das hier angesprochene Phänomen der Dichotomie wissenschaftssprachlicher Erscheinungen benötigt noch weitere und ausführlichere theoretische Erläuterungen. Es kann jedoch als Hypothese verstanden werden, mit Hilfe derer der Wissenschaftssprache eine andere Funktion zukommt als der sonst verbreiteten „fachsprachlichen“ Funktion (Bongo, 2018, 16; 36).

Nachdem ein Einblick in die Definitionsansätze gegeben sowie die (Ansätze einer) Theorie und die Funktionen der Wissenschaftssprache diskutiert wurden, sollen die Merkmale der Wissenschaftssprache beleuchtet werden. Aus forschungspragmatischen Gründen und hinsichtlich des Forschungsinteresses wird im Folgenden ausschließlich auf die Merkmale der geschriebenen Wissenschaftssprache eingegangen.

2.2.3 Merkmale der Wissenschaftssprache Deutsch

Bärenfänger et al. (2015) tragen in ihrer Studie *Sprache und Bildungserfolg* einige der wesentlichsten stilistischen Merkmale der geschriebenen Wissenschaftssprache (Deutsch) zusammen, wobei sie sich auf zahlreiche bekannte Publikationen (z. B. Fluck, 2010; Schäfer & Heinrich, 2010) und den darin postulierten Merkmalsausprägungen stützen. Insgesamt nennen sie sechs verschiedene Merkmale, auf diese wird im Folgenden näher eingegangen.

Als erstes Merkmal wird der Nominalstil genannt. Zu diesem zählen u. a. Nominalkomposita, Fremdwörter, Funktionsverbgefüge, Partizipialkonstruktionen, Passivkonstruktionen und Fachbegriffe (Bärenfänger et al., 2015, S. 17–18). Im Lexikon der Sprachwissenschaft wird der Nominalstil als Stil bezeichnet, der durch die häufige Verwendung abstrakter Substantive geprägt ist (Lauffer & Bussmann, 2008, S. 480). Das Metzler Lexikon Sprache definiert den Nominalstil als eine „ungenauere Bezeichnung für die stilistische Charakterisierung von Sach- und Fachprosa in Technik, Wissenschaft, Recht, Verwaltung (Fachsprache) und Presseveröffentlichungen“ (Glück & Rödel, 2016, S. 467). Beide Nachschlagewerke heben hervor, dass der Nominalstil, in Form von komprimierten und darin teilweise sehr informationsreichen Sätzen, das Verstehen erschweren kann und vorwiegend in informationsvermittelnden Textsorten eingesetzt wird (Glück & Rödel, 2016, S. 467; Lauffer & Bussmann, 2008, S. 480).

Als zweites Merkmal wird das Ich-Tabu genannt (Bärenfänger et al., 2015, S. 18). Das Ich-Tabu zählt zum Bereich der Verfasserreferenz und wurde schon relativ früh im Rahmen der Wissenschaftssprachforschung thematisiert, Weinrich (1989) spricht z. B. von einem generellen „Ich-Verbot“, Kretzenbacher (1995) geht von einem „Ich-Tabu“ aus. Hinter dem Phänomen steht die Annahme, in wissenschaftlichen Texten kein *ich*

verwenden zu dürfen, um wissenschaftliche Tatbestände möglichst objektiv darzustellen. Steinhoff (2007b, S. 5–6) verweist auf Passivkonstruktionen, Reflexivformen und den Nominalstil als sprachliche Ausweichmittel des *ich* und zählt diese Formen zur Alltäglichen Wissenschaftssprache. Ferner beschreibt er verschiedene *ich*-Verwendungen und unterscheidet zwischen drei „Ich-Typen“: dem *Verfasser-Ich*, dem *Forscher-Ich* und dem *Erzähler-Ich* (Steinhoff, 2007b). In der vergangenen Zeit kann eine allmähliche Lockerung dieser Tendenzen konstatiert werden (Bärenfänger et al., 2015, S. 18; Schäfer & Heinrich, 2010, S. 13; Wolfsberger, 2016, S. 113), in vielen wissenschaftlichen Beiträgen und Ratgebern ist jedoch nach wie vor die Rede von einem Ich-Tabu.

Beim nächsten Merkmal handelt es sich um die Tempuswahl in wissenschaftlichen Texten. Als gängigste Zeitform, um in wissenschaftlichen Texten über etwas Vergangenes zu schreiben, wird das Perfekt genannt (Bärenfänger et al., 2015, S. 18–19). In ausgewählten Schreibsituationen, z. B. wenn eine Vielzahl an Fakten oder Ereignissen beschrieben werden, kommt auch das historische Präsens zum Einsatz (Schäfer & Heinrich, 2010, S. 14). Ein weiteres Merkmal findet sich im Schlagwort *Abstraktheit* (Bärenfänger et al., 2015, S. 19). Abstraktheit findet sich etwa in Figurativität, Idiomatizität und Formelhaftigkeit und impliziert, in wissenschaftlichen Texten sachlich und präzise zu sein und auf Metaphern, rhetorische Figuren oder bildhafte sprachliche Mittel zu verzichten (Bärenfänger et al., 2015, S. 19; Schäfer & Heinrich, 2010, S. 14–15). Graefen (2004) hebt hervor, dass gerade die Idiomatizität, als Teil der AWS, für Schwierigkeiten bei Studierenden, und insbesondere bei Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sorgt. Fandrych (2006, S. 58) macht auf dasselbe Problem aufmerksam und hält fest, dass die Idiomatizität und Figurativität aufgrund ihrer (schwer fassbaren) wissenschaftssprachlichen Funktion ganz besondere Lernschwierigkeiten für Lernende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch darstellen.

Neben dem Nominalstil, dem Ich-Tabu, der Tempuswahl und der Abstraktheit zählen auch Passivkonstruktionen zu den Merkmalen der Wissenschaftssprache (Bärenfänger et al., 2015, S. 18–20). Das Passiv macht es möglich, einen Gegenstand oder Tatbestand als grammatisches Subjekt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, parallel suggeriert es einen sachlich-informativen Stil (Graefen & Moll, 2012, S. 112).

Als letztes Merkmal der Wissenschaftssprache Deutsch werden Kohäsionsmittel bzw. Kohäsion genannt (Bärenfänger et al., 2015, S. 20–21). Unter Kohäsion kann der grammatische Zusammenhang zwischen Sätzen innerhalb eines Textes verstanden werden. Kohäsionsmittel sind diejenigen Mittel, die Verbindungen zwischen den einzelnen Sätzen aufbauen und logisch und strukturiert durch den wissenschaftlichen Text leiten (Schäfer & Heinrich, 2010, S. 82–83). Kohäsionsmittel sind wichtige Elemente des roten Fadens und erzeugen, bei richtiger Verwendung, einen einheitlichen, gut lesbaren und flüssigen Text (Förster, Hantschel & Hohmann, 2018, S. 151). Schäfer und Heinrich (2010, S. 82–83) nennen folgende sprachliche Mittel, die genutzt werden, um Kohäsion herzustellen: Wörtliche Wiederholungen, Oberbegriffe und Synonyme, Pro-Formen, Artikelverwendung und Konnektoren. Die hier beschriebenen Merkmale der geschriebenen Wissenschaftssprache stellen so etwas wie eine allgemeingültige Grundlage dar, nichtsdestotrotz variieren sie von Textsorte zu Textsorte (Bärenfänger et al., 2015, S. 21).

2.3 Die Rolle der Wissenschaftssprache beim wissenschaftlichen Schreiben

In Anknüpfung an die vorgestellten Bedingungen der Wissenschaftssprache wird im folgenden Kapitel die Rolle der Wissenschaftssprache beim wissenschaftlichen Schreiben diskutiert. Dabei wird der Blick auf ihren Stellenwert im Schreibprozess, ihren Einfluss auf die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz sowie ihre Bedeutung als Bestandteil wissenschaftlicher Schreibkompetenz geworfen.

2.3.1 Verortung im Schreibprozess

Wissenschaft konstituiert sich im Spannungsfeld zwischen vorhandener Forschung und dem eigenen, verschriftlicht und veröffentlichten, Denken. Die Wissenschaft ist somit eng mit Schreiben verbunden, sie kommt ohne Schreiben nicht aus (Wolfsberger, 2016, S. 116). Das Schreiben impliziert dabei mehr als das bloße „Hinschreiben“ (Furchner et al., 2014, S. 66), denn es verlangt viele verschiedene kognitive Fähigkeiten, darunter auch das Beherrschen der Wissenschaftssprache bzw. ihrer Strukturen (AWS), von den Schreibenden. Davon abgesehen kann Schreiben als ein iterativer und rekursiver Prozess verstanden werden, der bei jedem und jeder Schreibenden individuell abläuft (Ruhmann & Kruse, 2014, S. 17). Wolfsberger (2016, S. 59–62) und Kruse (2007a, S. 110–176,

2018, S. 87–89) identifizieren insgesamt fünf Phasen², die während des Schreibens einer wissenschaftlichen Arbeit bzw. eines Textes durchlaufen werden:

1. *Auswahl des Themas und Literaturüberblick*: In der ersten Phase geht es darum, sich auf ein bestimmtes Thema festzulegen, einen Überblick über die Literatur zu gewinnen und sich erste Gedanken und Ideen zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Schreiben zu machen.

2. *Planen und Strukturieren des Schreibprozesses*: In der zweiten Phase wird die zentrale Ausrichtung des entstehenden Textes geplant und u. a. die Fragestellung festgelegt, ein Ziel definiert, die Basisliteratur ausgewählt, der Umfang bestimmt und eine grobe Gliederung erstellt.

3. *Lesen und Rohtext schreiben*: In dieser dritten Phase geht es darum, möglichst viel zu lesen und einen ersten Rohtext (einen sogenannten „shitty first draft“) zu verfassen. Dieser Rohtext muss auf sprachlicher oder inhaltlicher Ebene noch nicht perfekt sein, primäres Ziel ist es, eine grobe Erstversion zu erstellen.

4. *Überarbeiten*: Die vierte Phase besteht aus dem Überarbeiten des zuvor erstellten Rohtexts, wobei inhaltliche, kommunikative, sprachliche und formale Aspekte geprüft und verbessert werden. Eine zentrale Rolle in dieser Phase spielt das Feedback: Ein konstruktives Feedback von Kolleg*innen oder Lehrenden ist in dieser Arbeitsphase unerlässlich.

5. *Abschließen und Korrigieren*: In der vermeintlich letzten Phase des Schreibprozesses gilt es, den produzierten Text zu finalisieren und letzte sprachliche und formale Änderungen (z. B. Korrektur lesen, Bibliographie vollenden, Layout vereinheitlichen, Zitierweise überprüfen, etc.) vorzunehmen.

Obwohl die hier genannten Phasen ein bestimmtes Muster ergeben und einen mehr oder weniger geregelten Ablauf implizieren, soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass sie keinen Anspruch erheben, einen realen Schreibverlauf abzubilden. Dies ist aus mehreren Gründen nicht möglich: Zum einen können die präsentierten Arbeitsphasen nicht als abgeschlossene Arbeitsschritte verstanden werden, da sie ineinandergreifen und die Grenzen somit „fließend“ sind (Ruhmann & Kruse, 2014, S. 25). Wie bereits erwähnt, sind Schreibprozesse rekursiv, das heißt, Schreibende gehen in ihrem Schreiben immer

² Kruse (2018) definiert vier Phasen, die aus mehreren Teilphasen bestehen. Aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit werden nur die von Wolfsberger vorgeschlagenen fünf Phasen präsentiert.

wieder zu bestimmten Arbeitsschritten zurück und ändern bestimmte Stellen und Aspekte, dies wäre in einem starren Ablaufmodell nicht möglich. Zum anderen folgt jede*r Schreibende eigenen, individuellen Präferenzen und Schreibstrategien, auch das muss mitbedacht werden (Ruhmann & Kruse, 2014, S. 25). Phasenschemata, wie das hier vorgestellte, dienen vorrangig dazu, „individuelle Schreibgewohnheiten mithilfe eines Idealschemas wahrzunehmen und zu reflektieren – und das Idealschema nicht als Norm zu verstehen“ (Ruhmann & Kruse, 2014, S. 25). Besonders auf dem Gebiet der prozessorientierten Schreibdidaktik und Schreibberatung wird mit Konzepten wie diesen gearbeitet, detaillierte Ausführungen dazu finden sich z. B. bei Girgensohn und Sennwald (2012) oder Ulmi, Bürki, Verhein-Jarren und Marti (2017).

Die Frage, in welcher Arbeitsphase die „Anwendung“ der Wissenschaftssprache bzw. ihrer sprachlichen Strukturen (AWS) verortet werden kann, ist nicht eindeutig zu beantworten. Grundsätzlich können die sprachlichen Mittel der Wissenschaftssprache als sprachliches Register oder als Stil verstanden werden, der, bei situationsadäquatem Einsatz, einen Text „wissenschaftlich“ macht (Graefen, 2009, S. 106–107). Wann genau dieser Stil produziert wird, ob der erste Rohtext bereits wissenschaftssprachliche Strukturen enthält oder diese erst in der Überarbeitung hinzugefügt werden, ist von Schreiber*in zu Schreiber*in unterschiedlich. Wolfsberger (2016) macht in diesem Kontext darauf aufmerksam, dass Schreibende sich ausreichend Raum und Zeit nehmen sollten, um ihren eigenen wissenschaftlichen Stil bzw. ihre Stimme („voice“) zu entwickeln. Sie weist darauf hin, dass sich bei einigen Schreibenden die Wissenschaftssprache erst nach und nach im Schreibprozess entwickelt und im Zuge des Schreibens sicherer und flüssiger wird (Wolfsberger, 2016, S. 119).

Ein Punkt, der an dieser Stelle noch erwähnt werden soll, ist das Wissen um hilfreiche, den Schreibprozess erleichternde Strategien, denn auch diese gehören zu einem „guten“ bzw. gelingenden Schreibprozess (Everke Buchanan & Meyer, 2016, S. 49). Schreibstrategien variieren dabei von Schreiber*in zu Schreiber*in, denn es gibt nicht „die eine Lösung“ oder „den einen richtigen Weg“ zum fertigen Text. Besonders wichtig sind Strategien im Zweit- und Fremdsprachenkontext (bzw. Mehrsprachigkeitskontext allgemein), denn auf diese können Studierende bzw. Schreibende, wenn sie in einer Zweit- oder Fremdsprache schreiben müssen, zurückgreifen (Dengscherz, 2019).

2.3.2 Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz

Im vorigen Kapitel wurde gezeigt, dass Schreiben bzw. der Schreibprozess aus vielen unterschiedlichen Teilprozessen besteht, die sich individuell wiederholen, umkehren und verändern können. In enger Verbindung mit dem Schreibprozess steht die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz, wobei Kompetenz, weitgefasst, als „Fähigkeit [...] problemlösenden zu handeln“ (Schmölzer-Eibinger, 2014, S. 453) und Schreiben in weiterer Folge als „Problemlösen“ (Dengscherz, 2019, S. 111) verstanden werden kann. Die Entwicklung von (wissenschaftlicher) Schreibkompetenz wurde und wird von vielen unterschiedlichen Perspektiven erforscht, ein umfassender Überblick findet sich z. B. bei Dengscherz (2019).

Dem Erwerb bzw. der Herausbildung der Wissenschaftssprache kommt bei der Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz eine zentrale Rolle zu. Um diese Rolle zu beleuchten, werden im Folgenden zwei Entwicklungsmodelle wissenschaftlicher Schreibkompetenz vorgestellt, zuerst wird auf das Entwicklungsmodell von Steinhoff (2007a) und anschließend auf das Modell von Pohl (2007) eingegangen. Es werden diese beiden Modelle vorgestellt, da sie einen ontogenetischen Zugang zur Schreibentwicklung gewählt haben und den Prozess des Hervortretens von bestimmten linguistischen Strukturmerkmalen (darunter auch die Wissenschaftssprache) des wissenschaftlichen Schreibens und den damit zusammenhängenden Textsorten untersuchen (Knappik, 2018, S. 28). Aus forschungspragmatischen Gründen wird nur ein kurzer Überblick über die beiden Studien gegeben und der Fokus auf die Entwicklung bzw. Herausbildung der Wissenschaftssprache gerichtet. Vorweg sei erwähnt, dass sich beide Modelle an der L1-Studierendenkompetenz orientieren (Knorr, 2018, S. 138). Dadurch, dass die vorliegende Masterarbeit den Blick auch auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch richtet, werden an die Modellbeschreibung anknüpfend auch Überlegungen zu einer Schreibentwicklung in der Zweit- und Fremdsprache (kurz: L2) getätigt.

Ausgehend von den Problemen, die Studierende beim Verfassen wissenschaftlicher Texte beim Eintritt in die Domäne Wissenschaft aufweisen, begründet Steinhoff (2007a, 132; 134) seine empirische Forschung³ rund um die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz (Anmerkung: Steinhoff spricht nicht von Schreib-, sondern von

³ Steinhoffs (2007a) Untersuchung basiert auf zwei selbst zusammengestellte Korpora: „Einem Studententexte-Korpus (296 studentische Hausarbeiten) und einem Expertentexte-Korpus (99 Zeitschriftenartikel professioneller Wissenschaftler)“ (Steinhoff, 2007a, S. 151).

Textkompetenz). Er geht davon aus, dass „den individuellen Schwierigkeiten ein überindividuelles Erwerbsproblem [...] das Problem des Erwerbs einer domänentypischen Sprachkompetenz, der wissenschaftlichen Textkompetenz“ (Steinhoff, 2007a, S. 1) zugrunde liegt und setzt es sich zum Ziel, den Spracherwerb als eine „überindividuell geordnete Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen“ (Steinhoff, 2007a, S. 151) zu beschreiben. Ein besonderes Augenmerk legt er dabei auf die Strategien, die Studierende einsetzen, um zu dieser wissenschaftlichen Schreibfähigkeit zu kommen: Die Fähigkeit wissenschaftlich zu schreiben, impliziert für ihn, (wissenschafts-)kommunikativ erfolgreich Handeln zu können (Steinhoff, 2007a, S. 132). Dies ist aber nur möglich, wenn die komplexen Probleme der Wissenschaft mit bestimmten Problemlösungsstrategien gelöst werden können – genau diese Strategien untersucht Steinhoff und skizziert ihren Entwicklungsverlauf.

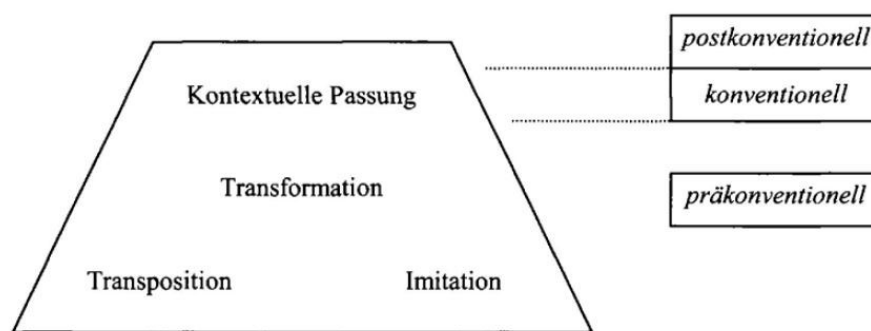


Abbildung 1: Entwicklungsmodell nach Steinhoff (2007, S. 138)

Den Aufbau wissenschaftlicher Textkompetenz entwirft er als einen stufenförmigen Erwerbsverlauf, der, je nach Lerntyp, entweder langsam oder sprunghaft erfolgt. Die Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens lässt sich dabei, in Anlehnung an Piagets Theorien zur kognitiven Entwicklung, als Suche nach einem angemessenen und ausgewogenen Schreibverhalten, dem sogenannten Äquilibre verstehen (Steinhoff, 2007a, S. 149). Am Anfang der Entwicklung erwartet Steinhoff einen kontextinadäquaten Sprachgebrauch, welcher auch als präkonventioneller Sprachgebrauch beschrieben werden kann. In diesem Sprachgebrauch dominieren entweder Assimilationsprozesse oder Akkomodationsprozesse, welche in der gesamten Entwicklung immer wieder vorkommen und je nach Lern- und Problemlösungstyp unterschiedlich stark ausgeprägt sind (Steinhoff, 2007a, S. 137–138).

Liegen Assimilationsprozesse vor, wird der von den Schreibenden beherrschte, zumeist nichtwissenschaftliche und außerhalb der Universität angeeignete, Sprachgebrauch transponiert. Lernende lösen (Schreib-)Probleme mit bekannten, domänenuntypischen sprachlichen Mitteln und passen dadurch ihre Schreibtechnik an die neuen Umstände an. Steinhoff (2007a, 137; 150) nennt diese Entwicklungsstufe bzw. dieses Problemlösungsverfahren *Transposition*. Dominieren Akkomodationsprozesse ist der Sprachgebrauch durch Nachahmung gekennzeichnet. Neue und fremde Schreibtechniken werden – zunächst noch ungeschickt – adaptiert und in das eigene Schreiben integriert, diese Entwicklungsstufe wird als *Imitation* bezeichnet (Steinhoff, 2007a, S. 137–138). In dieser Entwicklungsstufe hervorzuheben, ist die „Tendenz zur Nominalisierung bzw. Deverbalisierung“ sowie der „Versuch zur Bildung (über)komplexer Ausdrücke, zur Überdehnung von Phrasen und zur übertriebenen Streckung des Satzgefüges durch eine Verschachtelung von Nebensätzen“ (Steinhoff, 2007a, S. 144), was auf eine Imitation der Wissenschaftssprache hinweist. Weiters steht nicht der fachliche Inhalt im Vordergrund, sondern die sprachliche Form. Hinsichtlich der Rolle der Wissenschaftssprache merkt Steinhoff (2007a, S. 143) an, dass sie „in hohem Maße verfahrensförmig und sprachlich vorgeprägt ist“ und von dem her für Imitationen anfällig ist. Dies stellt aber kein Problem, sondern vielmehr einen wichtigen Lernmechanismus dar: Indem Schreibende die Wissenschaftssprache imitieren, eignen sie sich die (neuen) wissenschaftssprachlichen Mittel Schritt für Schritt an. Durch die Imitation übernehmen sie bestimmte wissenschaftssprachliche Mittel und können sie zunehmend bewusster und passender einsetzen (Steinhoff, 2007a, S. 145).

An die Transposition und Imitation anschließend, folgt die Stufe der *Transformation*, hier wird das wissenschaftliche Ausdrucksspektrum aufgebaut, indem sich die Schreibenden mit ihren Formulierungen an den von der Wissenschaftscommunity bestimmten Common Sense annähern (Steinhoff, 2007a, S. 150). Diese Annäherung geht einher mit dem quantitativen Erwerb wissenschaftssprachlicher Mittel sowie Fehler im Umgang mit Kollokationen (Knorr, 2018, S. 140). Nichtsdestotrotz nimmt das Bewusstsein für wissenschaftssprachliche Strukturen zu, der nichtwissenschaftliche Sprachgebrauch wird stetig in einen wissenschaftlichen Sprachgebrauch transformiert. Der Sprachgebrauch wird dabei zunehmend konventionell, auch wenn immer noch Formulierungsbrüche passieren und grundsätzlich zu erwarten sind (Steinhoff, 2007a, 138). Als letzte Entwicklungsstufe bezeichnet Steinhoff die *Kontextuelle Passung*. Hier sind die

Schreibenden in der Lage, konventionell, domänentypisch und kontextadäquat zu schreiben (Steinhoff, 2007a, S. 150). In Bezug auf die Beherrschung der Wissenschaftssprache bedeutet dies, dass Schreibende Ausdrücke der Alltäglichen Wissenschaftssprache für den eigenen Gebrauch sinnvoll, kreativ und die eigene Argumentation stützend, einsetzen können. Obwohl die Schreibentwicklung die höchste Stufe erreicht hat, können Schreibende immer noch Schwierigkeiten mit dem wissenschaftlichen Schreiben haben, der Unterschied zum Beginn der Schreibentwicklung besteht aber darin, dass die Schreibenden nun fähig sind, wissenschaftliche Schreibprobleme „wissenschaftlich“ auszuhandeln bzw. zu lösen (Steinhoff, 2007a, S. 148–149). Obwohl die letzte Entwicklungsstufe bereits erreicht ist, vermutet Steinhoff (2007a, S. 138–139) noch eine weitere Entwicklung im Sprachgebrauch: Er nimmt einen postkonventionellen Sprachgebrauch bei langjährigen fachlichen Expert*innen an.

Ebenso wie Steinhoff (2007a) führt auch Pohl (2007) eine empirische Untersuchung⁴ zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz durch. Anders als Steinhoff konzentriert er sich jedoch nicht auf eine Modellierung des Sprachgebrauchs, sondern des Textaufbaus (Knorr, 2018, S. 141). Dabei entwickelt er ein Modell (vgl. Abb. 2), das die Entfaltungsbewegung der Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens darstellt.

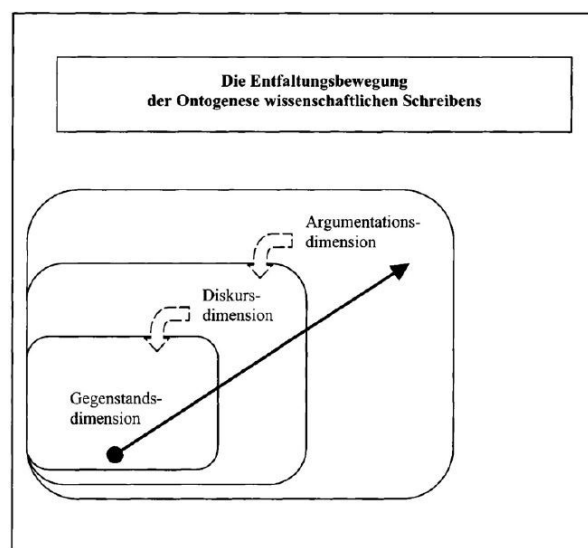


Abbildung 2: Entwicklungsmodell nach Pohl (2007, S. 488)

⁴ Pohls (2007) Untersuchungen umfassen drei unterschiedlichen Teilkorpora. Einerseits enthalten sie Texte, die von Studierenden in realen Studiensituation eigenständig verfasst wurden, andererseits enthalten sie experimentell erhobene Schreibproben (Pohl, 2007, S. 115).

In seinem Modell skizziert er drei Dimensionen, welche Studierende im Laufe ihres Studiums und ihrer Schreibentwicklung durchlaufen: die Gegenstandsdimension, die Diskursdimension und die Argumentationsdimension (Pohl, 2007, S. 488). Aus diesen Dimensionen leitet er drei Entwicklungsniveaus ab. Im ersten Entwicklungsniveau findet gegenstandsbegrenztes Schreiben statt. Studierende verwenden vor allem allgemeinsprachliche Formulierungen, verfügen jedoch (noch) nicht über wissenschaftsspezifische Formulierungsbestände. Kennzeichnend für diese Entwicklungsphase ist das starke Anlehnen an Vorlagentexten, wobei die Studierenden auch zu Formulierungsverstößen tendieren, wenn sie sich zu sehr von der Textvorlage entfernen (Pohl, 2007, S. 500). In der zweiten Entwicklungsstufe findet diskursbegrenztes Schreiben statt. Hier verfügen Studierende über sprachliche Mittel der wissenschaftlichen Alltagssprache und können diese vermehrt diskursiv und epistemisch einsetzen, dennoch müssen weitere wissenschaftssprachliche Formulierungsmöglichkeiten erworben werden (Pohl, 2007, S. 501). Im letzten Entwicklungsniveau kommt es zum wissenschaftlich argumentierenden Schreiben. Die wissenschaftliche Alltagssprache ist „voll entwickelt und als Instrument sowohl der Darstellung als auch der Analyse und Argumentation einsetzbar“ (Pohl, 2007, S. 501). Mit seinen Studien zeigt Pohl, dass (unter vielen weiteren Erwerbspunkten) das wissenschaftliche Formulieren und die Verwendung der AWS im Studienverlauf kontinuierlich zunimmt (Knorr, 2018, S. 141).

Sowohl Steinhoff als auch Pohl gehen davon aus, dass Schreibfähigkeiten lebenslang ausgebaut und wissenschaftssprachliche Kompetenzen im Laufe des Studiums erlernt und verbessert werden. Beide liefern im Zuge ihrer Untersuchungen auch Empfehlungen für eine (wissenschaftliche) Schreibdidaktik und machen auf Vermittlungspotenziale des wissenschaftlichen Schreibens und der AWS aufmerksam (vgl. Kapitel 2.5), aus diesem Grund sind ihre Forschungen nicht nur essentiell für das Forschungsinteresse der vorliegenden Masterarbeit, sondern auch maßgeblicher Bestandteil der Schreibforschung und Schreibentwicklungsforschung.

Hinsichtlich des Zweit- und Fremdsprachenkontextes kann festgehalten werden, dass der Forschungsstand⁵ zur Schreibentwicklungsforschung, welcher explizit an Mehrsprachigkeit (und innerhalb dessen speziell an der Zweit- und Fremdsprache)

⁵ Ein Überblick über bisherige Forschungen zur (monolingualen und mehrsprachigen) Schreibentwicklung findet sich bei Knappik (2018), insbesondere in Kapitel 2.

interessiert ist, bisher nicht sehr stark fortgeschritten ist (Knappik, 2018, S. 46). Die Modellierung von Schreibentwicklung ist bereits in monolingualer Hinsicht ein überaus komplexes Forschungsfeld, kommen im Aneignungsverlauf zusätzlich noch andere Sprachen und deren Wechselwirkungen sowie spezielle Kontexte (z. B. der Migrations- oder Fremdsprachenkontext) dazu, gestaltet sich das ganze Vorhaben noch schwieriger (Knappik, 2018, S. 46). Knappik (2018, S. 46–47) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass migrationsspezifische Mehrsprachigkeit durch einen komplexen Zugriff auf sprachliche Ressourcen charakterisiert ist und dass das bewusste Mischen von Sprachen (Code-Mixing und Code-Switching) zum Alltag zählt und bestimmte Funktionen hat. Im Gegensatz dazu werden im Fremdsprachenkontext Sprachen tendenziell getrennt voneinander gelernt und verwendet. All das müsste in der Konzeption von mehrsprachigen Schreibentwicklungen und nicht zuletzt auch in der Praxis, in der Schreibdidaktik, mitbedacht werden.

2.3.3 Bestandteile und Aspekte wissenschaftlicher Schreibkompetenz

Nachdem im vorangehenden Kapitel die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz und insbesondere die Entwicklung der Wissenschaftssprache in Form der AWS skizziert wurde, wird im Folgenden der Blick auf das Gesamtkonzept und die verschiedenen Teilbereiche und Aspekte von wissenschaftlicher Schreibkompetenz gerichtet. Der Stellenwert der Wissenschaftssprache als Bestandteil wissenschaftlicher Schreibkompetenz wird dabei besonders beleuchtet.

Vorweg soll festgehalten werden, dass es sich beim Terminus Schreibkompetenz um ein Konzept handelt, das nicht losgelöst von theoretischen Positionen und vom Kontext erläutert werden kann. Ein Kompetenzmodell veranschaulicht, was im Entwurf eines komplexen Fähigkeitenbereichs als wichtig erachtet wird (Kruse & Chitez, 2014, S. 123). In der Masterarbeit wird Schreibkompetenz, wie bereits im vorigen Kapitel hervorgehoben, weitgefasst als problemlösendes Handeln bzw. Problemlösen (Dengscherz, 2019, S. 111; Schmölzer-Eibinger, 2014, S. 453) verstanden, welches lebenslang ausgebaut, während des Studiums erlernt und kontinuierlich verbessert wird. Neben dieser allgemeinen und sehr entwicklungs-fokussierten Beschreibung finden sich auch Ausführungen zur Schreibkompetenz und speziell zur wissenschaftlichen Schreibkompetenz, die konkret die damit verbundenen Kompetenzen und/oder

Anforderungen und Herausforderungen beleuchten. Dengerschz (2019, 31; 111) versteht unter der Kompetenz wissenschaftlich zu schreiben die Fähigkeit, heuristische (auf Erkenntnisprozesse abzielende) und rhetorische (auf die Textgestaltung fokussierende) Anforderungen⁶ in verschiedensten Schreibsituationen bewältigen zu können. Sie geht dabei von einer heuristischen und/oder einer rhetorischen Dimension aus, in welcher/n sich Anforderungen und Herausforderungen des Schreibens finden:

In der heuristischen Dimension wird auf die Ausarbeitung von Zusammenhängen und Erkenntnissen, die Identifizierung der Propositionen für den Text und ihre Beziehungen zueinander fokussiert, in der rhetorischen Dimension hingegen auf die Adressat*innen-orientierte Darstellung im Text, die Beachtung von Textsortenkonventionen und andere kommunikative Aspekte (Dengerschz, 2019, S. 163).

Jede Dimension repräsentiert verschiedene Fähigkeiten und kann unterschiedlichste Probleme und individuelle Herausforderungen mit sich ziehen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass Anforderungen, die in der Schreibaufgabe selbst liegen, nicht mit Herausforderungen gleichgesetzt werden, da diese erst durch die individuelle Wahrnehmung der Schreibsituation sowie vor dem Hintergrund der persönlichen Erfahrungen, Einstellungen und Emotionen der Schreibenden entstehen (Dengerschz, 2019, 166; 168).

Ein ähnlicher Ansatz findet sich bei Kruse (2003, 2007b), auch er definiert wissenschaftliche Schreibkompetenz über die Anforderungen, die bei der wissenschaftlichen Textproduktion zu beachten und meistern sind. Um die vielen unterschiedlichen Anforderungen zu veranschaulichen, entwickelt er ein Modell wissenschaftlicher Schreibkompetenz, in welchem die Dimensionen der Textproduktion in Beziehung dargestellt werden. Bei den Dimensionen (vgl. Abb. 3), die nur in Kombination ein umfassendes Bild vom Schreiben ergeben, handelt es sich um das Produkt (den entstehenden Text), den Prozess (die subjektive Steuerung), den Kontent (die inhaltliche Dimension) sowie den Kontext (die soziale Seite) (Kruse, 2003, S. 97). Für jede Dimension definiert er dazugehörige Kompetenzfelder, diese können als die jeweiligen Anforderungen übergreifende Kompetenzen verstanden werden.

⁶ Für eine ausführliche Beschreibung der Anforderungen beim Schreiben wissenschaftlicher Texte siehe Dengerschz (2019), speziell Kapitel 1 und 3.

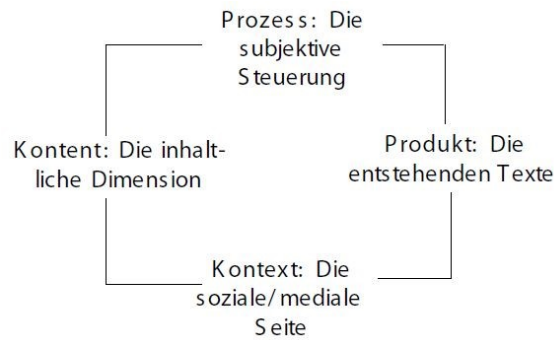


Abbildung 3: Dimensionen der Textproduktion nach Kruse (2007, S. 130)

Der Produktaspekt umfasst die Erwartungen an (wissenschaftliche) Texte sowie die Normen und Regeln der Textproduktion. Das theoretische Hauptaugenmerk liegt auf der Klassifikation von wissenschaftlichen Textsorten und Genres, den Normen wissenschaftlicher Texte und der Wissenschaftssprache, der Intertextualität sowie interkulturellen Unterschieden (Kruse, 2003, S. 98–100). Als direkte Kompetenzfelder der Produktseite nennt Kruse (2007b, S. 130) zum einen die Sprachkompetenz und zum anderen die Textkompetenz. Weitere, die Produktdimension betreffende Kompetenzfelder, finden sich bei Dittmann et al. (2003, S. 157–159), diese ergänzen die Sprach- und Textsortenkompetenz noch um die Stil-, Rhetorische sowie Lese-/Rezeptionskompetenz.

Die zweite Dimension beleuchtet den Prozesscharakter und damit die subjektive Steuerung des Schreibens, als korrelierende Kompetenzen nennt Kruse (2007b, S. 130) die Prozess- und Projektkompetenz. Beim Schreiben müssen Studierende mit vielen unterschiedlichen Anforderungen gleichzeitig umgehen, neben der Steuerung der basalen Sprachproduktion müssen sie auch komplexe kognitive Prozesse bewältigen. Schreiben wird in dieser Dimension als Form des Lernens und Denkens betrachtet, wobei der Identifikation von Teilprozessen des Schreibens, dem Erkennen von Schreibstrategien sowie der metakognitiven Steuerung des Schreibens besondere Aufmerksamkeit zukommt (Kruse, 2003, S. 101–103).

Die dritte Dimension beschäftigt sich mit der sozialen Seite des Schreibens, dem Kontext. Kontextuell gesehen, ist Schreiben in viele „soziale, kulturelle und technische Bezüge eingebunden“ (Kruse, 2003, S. 104), dadurch sind Schreibende Teil einer bestimmten Diskursgemeinschaft. Als Schreibende*r gilt es, die sozialen Erwartungen der

Diskursgemeinschaft zu erfüllen und bestimmte kommunikative Beziehungen zu pflegen, nötig sind daher Sozial- und Kommunikationskompetenzen (Kruse, 2007b, S. 130). Der theoretische Fokus des Kontextaspekts liegt auf dem Verstehen akademischer Diskursgemeinschaften, der Intertextualität als diskursschaffendes Textmerkmal, den soziokulturellen Aspekten des Schreibens sowie der Rhetorik und Stilistik (Kruse, 2003, S. 104–105).

Die vierte und letzte Dimension betrifft die inhaltliche Seite des Schreibens, den Kontent (Kruse, 2003, S. 106). Aus dieser Perspektive wird Schreiben als eine alle Wissenschaften charakterisierende Form des wissenschaftlichen Arbeitens aufgefasst, die gleichzeitig mehrere zentrale Erkenntnisfunktionen erfüllt und maßgeblich zum Forschungs- und Erkenntnisprozess der Studierenden beiträgt. Schreiben wird aus dieser Perspektive als epistemisches und heuristisches Verfahren verstanden, durch das Wissen generiert wird (Kruse, 2003, S. 106–108). Zentrale Kompetenzen, die in dieser Dimension verlangt werden, sind die Fach-, Recherche- und Forschungskompetenz (Kruse, 2007b, S. 130).

Die Ausführungen zusammenfassend, können vier übergeordnete Kompetenzen definiert werden, die wissenschaftliche Schreibkompetenz kennzeichnen: die Sprachkompetenz⁷ (inklusive Textkompetenz), die Sozialkompetenz (inklusive Kommunikationskompetenz), die Fachkompetenz (diese schließt die Recherche- und Forschungskompetenz mit ein) sowie die Prozesskompetenz (inklusive Projektkompetenz) (Kruse, 2007b). Anhand dieser Modellierung ergibt sich wissenschaftliches Schreiben als „Handlungs- und Kompetenzfeld, das eng an die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion der Disziplinen eingebunden ist“ (Kruse, 2007b, S. 130). Auf diesen Punkt wird in Kapitel 2.5, welches schreibdidaktische Implikationen behandelt, noch einmal näher eingegangen.

Obwohl diese Kompetenzen wissenschaftliche Schreibkompetenz bereits nachvollziehbar darstellen, geht Kruse noch einen Schritt weiter und definiert Teilkompetenzen (vgl. Abb. 4). Er betont, dass diese untergeordneten Elemente ihre Bedeutung erst in Verbindung mit den komplexen (übergeordneten) Kompetenzfeldern

⁷ Kruse (2003, 2007b) vertritt eine weitgefaste Auffassung von Sprachkompetenz, indem er Einzelsprachen übergreifende Aspekte (z. B. Zitierkonventionen und Genrewissen) miteinbezieht (Dengscherz 2019, S. 116).

erhalten und weist darauf hin, dass die Grenzen zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen als fließend betrachtet werden können, da, abhängig vom Kontext und von der Perspektive, auch andere Zuordnungsmöglichkeiten möglich sind (Kruse, 2007b, S. 132).

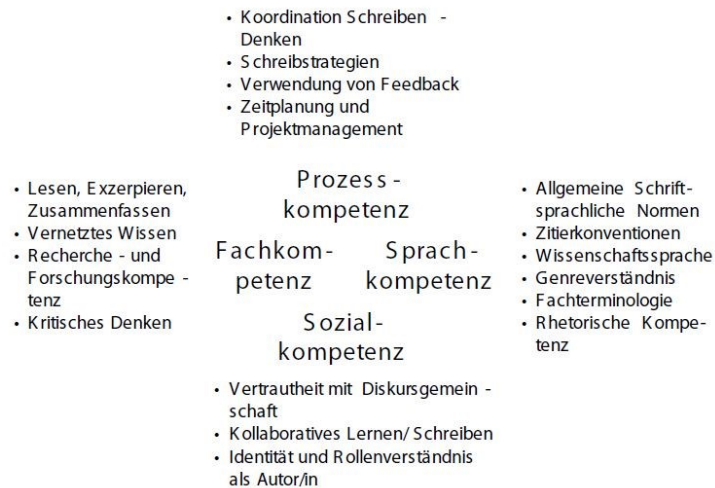


Abbildung 4: Erweitertes Kompetenzmodell des wissenschaftlichen Schreibens nach Kruse (2007, S. 133)

Als Beispiel für eine dimensionenübergreifende bzw. „fließende“ Kompetenz kann die Wissenschaftssprache herangezogen werden. Als Teilelement wissenschaftlicher Schreibkompetenz kann sie der Sprachkompetenz zugehörig verstanden werden, die in der Dimension des Textprodukts zu verorten ist (Kruse, 2007b, S. 133). Wie auch einige andere Teilkompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens wird die Wissenschaftssprache oft mit den Stichworten „herausfordernd“ oder „schwer“ beschrieben (vgl. z. B. Graefen, 2001, S. 192; Jakobs, 2014, S. 171), was vermutlich damit zusammenhängt, dass ihre sprachlichen Mittel bzw. die sprachliche Struktur, in Form der AWS, für die Lernenden zu Beginn ihrer Schreibkarriere zumeist nicht sichtbar sind (Moll & Thielmann, 2017, S. 46). Mit der Schwierigkeit, die Wissenschaftssprache zu erkennen, gehen weitere Probleme bzw. Schwierigkeiten einher: Studierende, die nicht in der Lage sind, einen Anschluss an die Wissenschaft zu finden und der Wissenschaftssprache einen Sinn und eine Funktion zuzuschreiben, können diese nicht sinnvoll einsetzen (Feilke & Steinhoff, 2003, S. 120). In dieser Schwierigkeit finden sich nicht nur Elemente der Sprachkompetenz (das Erkennen und Einsetzen der Wissenschaftssprache), sondern auch Bestandteile der Sozialkompetenz, indem der Anschluss an die Wissenschaft, das heißt, der Anschluss an die akademische Diskursgemeinschaft, gemeistert werden muss.

Abgesehen von der Wissenschaftssprache kann wissenschaftliches Schreiben und die damit verbundenen Kompetenzen insgesamt als schwer bzw. herausfordernd beschrieben werden, da wissenschaftliche Schreibkompetenz das Beherrschen einiger parallel bzw. gleichzeitig ablaufender, komplexer Kompetenzen voraussetzt und „mehr“ als nur das Verfassen eines orthografisch korrekten Textes verlangt (Kruse & Jakobs, 2014, S. 21–23). Im Vergleich zu „nicht-wissenschaftlichen“ Textsorten verändern sich die Anforderungen an die Schreibenden (Kruse & Jakobs, 2014, S. 24), mit diesen Anforderungen müssen die Schreibenden (erst) lernen, umzugehen. Im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gestaltet sich das wissenschaftliche Schreiben sogar noch anspruchsvoller, da einerseits ein hohes sprachliches Niveau sowie das Beherrschen der AWS vorausgesetzt und andererseits kulturelle Differenzen auf Text- oder Wissenschaftsebene zumeist ausgeblendet werden (Schäfer & Heinrich, 2010, S. 10–11). Aus forschungspragmatischen Gründen wird auf diesen Punkt nicht weiter eingegangen, in Kapitel 2.5 wird die Thematik, aus schreibdidaktischer Perspektive, jedoch erneut aufgegriffen.

In Anbetracht der komplexen Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens und der möglichen subjektiven Herausforderungen, die sie mit sich bringen, ist es auch ein wichtiger Bestandteil von Schreibkompetenz, bestimmte Strategien⁸, Regeln und Verfahrenspläne zu kennen, um sich selbst zu helfen, auf diesen Punkt wurde bereits in Kapitel 2.3.1 kurz hingewiesen. Zu diesen zählen beispielsweise Strategien zur Planung und Vorbereitung des Schreibprojekts, Strategien zur Wissensgenerierung und zum Ordnen und Strukturieren von Wissen, Textmusterwissen, das Kennen von Normen der Diskursgemeinschaft sowie Strategien zur Textüberarbeitung (Kruse & Jakobs, 2014, S. 23).

Vor diesem Hintergrund kann Schreibkompetenz als „textgenrespezifische Fähigkeit, den komplexen Prozess der kognitiven Strukturierung und Sprachverarbeitung zu steuern, der zur Herstellung eines sach-, genre- und adressatenangemessenen Textes führt“ (Kruse & Jakobs, 2014, S. 23) beschrieben werden. Für die theoretische Auslegung wissenschaftlicher Schreibkompetenz wurde insbesondere der Zugang von Kruse (2003, 2007) näher illustriert, da er als einer von Wenigen die Wissenschaftssprache als

⁸ Ein Überblick über mögliche Strategien, Kompositionspläne und Verfahrenspläne findet sich bei Kruse und Jakobs (2014, S. 22-23).

konkreten Bestandteil wissenschaftlicher Schreibkompetenz einordnet und anhand seines erweiterten Kompetenzmodells sehr eindrücklich beschreibt, aus welchen Dimensionen und darin dimensionenübergreifenden Elementen wissenschaftliche Schreibkompetenz besteht.

2.4 Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Schreiben im universitären Kontext

Nachdem auf die Wissenschaftssprache Deutsch als Forschungsgegenstand, auf die Bedingungen der Wissenschaftssprache Deutsch sowie auf die Rolle der Wissenschaftssprache beim wissenschaftlichen Schreiben eingegangen wurde, widmet sich das folgende Kapitel den Vermittlungsbedingungen der Wissenschaftssprache im universitären Kontext. Der Fokus liegt dabei auf der Darstellung der gegenwärtigen Vermittlungssituation, wobei in einem ersten Schritt auf den Stellenwert des wissenschaftlichen Schreibens im Hochschulkontext und die institutionellen Rahmenbedingungen eingegangen wird und in einem zweiten Schritt Erwerbsbedingungen für das wissenschaftliche Schreiben und insbesondere die Wissenschaftssprache Deutsch diskutiert werden. Um zu eruieren, welche Rolle die Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext einnimmt und auf welche Art und Weise sie vermittelt wird, muss zunächst ein Blick auf das „große Ganze“, d. h. die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens – als Überbegriff, der auch die damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Teilkompetenzen bzw. Arbeitstechniken berücksichtigt – geworfen werden. Zu diesem Zweck ist es vorab nötig, den Begriff „wissenschaftliches Schreiben“ näher zu definieren, da diesem im universitären Kontext eine besondere Bedeutung zukommt. Von besonderer Bedeutung ist die Terminologie aus dem Grund, weil Studierende während des Studiums zumeist (noch) nicht „wissenschaftlich“ schreiben, sondern eher „akademisches“ Schreiben praktizieren, indem sie sich an den Normen wissenschaftlicher Textproduktion orientieren (Dittmann et al., 2003, S. 157; Jakobs, 1999, S. 173). In den vergangenen Jahren haben sich bereits einige Forschende mit dieser Begriffsbestimmung auseinandergesetzt (vgl. z. B. Dittmann et al., 2003; Jakobs, 1999; Schindler, 2017), an dieser Stelle sei festgehalten, dass im Folgenden, wenn die Rede vom „wissenschaftlichen Schreiben“ der Studierenden im universitären Kontext ist, das „akademische“ Schreiben gemeint ist.

2.4.1 Stellenwert des wissenschaftlichen Schreibens

„Schreiben ist Medium und Modus universitärer Kommunikation, ja vielleicht deren wichtigster Modus“ (Ehlich, 2000b, S. 2). Ohne Schreiben gibt es keine (geschriebenen) Texte und Wissenschaft ohne Texte ist nicht denkbar (Kruse & Jakobs, 2014, S. 20). In allen universitären Disziplinen, in jedem Fach kommt dem wissenschaftlichen Schreiben ein bedeutender Stellenwert zu, wobei das Ausmaß der zu verfassenden Arbeiten und auch die Textsorten variieren (Dittmann et al., 2003, S. 156). Vor diesem Hintergrund kann Schreiben als eine essentielle, konstituierende Handlung der Wissenschaft – kurz als eine akademische Schlüsselkompetenz – gelten, und die Sozialisation in Hochschulen auch als Schreib- oder Sprachsozialisation beschrieben werden (Kruse & Jakobs, 2014, S. 20).

Wie in Kapitel 2.2 und 2.3 veranschaulicht, weist Schreiben im wissenschaftlichen Kontext einige spezielle Anforderungen auf, die es von anderen Schreibformen unterscheidet. Als besonderes Merkmal wissenschaftlichen Schreibens kann z. B. die diskursive Vernetzung von Wissen genannt werden, wobei ein wissenschaftlicher Text immer einen Übergang von bestehendem zu zukünftigem Wissen anzeigt (Kruse, 2003, S. 104) und gerade diese Fähigkeit, Wissen durch das Medium Sprache zu generieren, essentiell für Studierende und ein erfolgreiches Studium ist. Obwohl nachvollziehbar ist, dass Schreiben eine akademische Schlüsselkompetenz darstellt, wird sie dennoch oft als allgemeine Kompetenz, die in der Schule erlernt werden sollte, betrachtet. Damit geht ein Verkennen der Bedeutung der Wissenschaftssprache als besonderes sprachliches Register einher, das sich von der Alltagssprache abgrenzt, wenngleich es für den Wissenschaftsbetrieb essentiell wäre, sich konkret damit zu beschäftigen (Kruse & Jakobs, 2014, S. 20–21). Im folgenden Kapitel wird näher auf diese Thematik eingegangen, indem der Blick auf die Vermittlungssituation des wissenschaftlichen Schreibens (und der Wissenschaftssprache als Teil davon) geworfen wird.

2.4.2 Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens: Institutionelle Voraussetzungen und Konsequenzen

Zu Beginn der Diskussion lässt sich festhalten, dass die Vermittlungsansätze des wissenschaftlichen Schreibens im deutschsprachigen Raum immer noch verhältnismäßig wenig Verbreitung und Akzeptanz erfahren haben, besonders im Vergleich zum

amerikanischen Hochschulraum. Wohingegen in den USA die Schreibausbildung an den meisten Universitäten fixer Bestandteil des Studiums ist, wird dieser Aufgabe an deutschsprachigen Hochschulen nur vereinzelt bzw. zögerlich nachgegangen (Dittmann et al., 2003, S. 156; Kruse & Jakobs, 2014, S. 19).

Ein Grund dafür findet sich in der lang herrschenden Unklarheit, welcher Institution – der Schule oder Hochschule – die Aufgabe zukommt, wissenschaftliche Schreibkompetenz zu vermitteln. Lange Zeit wurden die relevanten (wissenschaftlichen) Schreibkompetenzen bei den Studierenden vorausgesetzt, es wurde davon ausgegangen, dass alle nötigen Fähigkeiten in der Schule gelernt würden. Daran zu kritisieren ist, dass die Kompetenzen, die es zum Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten benötigt, nicht oder kaum in der Schule gebraucht werden. Aus diesem Grund kann erstens nicht davon ausgegangen und zweitens auch nicht erwartet werden, dass die Schule wissenschaftliche Schreibkompetenzen vermittelt (Furchner et al., 2014, S. 62; Kruse & Jakobs, 2014, S. 20). Obwohl die Vermittlungsverantwortung somit deutlich bei der Hochschule liegt, kann die Schule auf das wissenschaftliche Schreiben inklusive der Wissenschaftssprache Deutsch vorbereiten, indem z. B. Textsorten geübt werden, die in beiden Kontexten sinnvoll sind (Dittmann et al., 2003, S. 163) oder gezielt Schreibkompetenzen (vgl. Kapitel 2.3.3), die sowohl für das schulische als auch das wissenschaftliche bzw. akademische Schreiben an der Universität wichtig sind (Kruse, 2007b, 135-136; 138), trainiert werden. Ehlich (2000b, S. 7) spricht hier davon, dass eine „Orientierung auf die Universität als ein schulisches Ausbildungsziel sinnvoll“ ist, da sich die sprachlichen Anforderungen für die Universität auch in anderen komplexen kommunikativen Situationen als hilfreich erweisen.

Wie bereits angesprochen, befinden sich die Vermittlungsansätze des wissenschaftlichen Schreibens im deutschsprachigen Raum noch in den Anfängen. Erst mit Anfang der 1990er Jahre wird die Förderung von wissenschaftlichen Schreiben als Studienkompetenz verlangt. Im Zuge der Bologna-Reform wurde diese Forderung erweitert, indem wissenschaftliches Schreiben als Schlüsselkompetenz angesehen wurde, die, insbesondere an Hochschulen, einer systematischen Vermittlung bedarf (Ruhmann & Kruse, 2014, S. 16). Gleichwohl diese Forderung besteht, wird die Vermittlung von (wissenschaftlicher) Schreibkompetenz bis heute nicht als permanentes und zu intensivierendes Aufgabengebiet angesehen, sondern oft nur am „Rande“, durch einzelne

Lehrveranstaltungen oder mithilfe von Schreibzentren oder -beratungsstellen durchgeführt (Kruse & Jakobs, 2014, S. 19–20). Banzer und Kruse (2011, S. 23) heben in diesem Zusammenhang hervor, dass deutschsprachige Universitäten oft eine Verknüpfung von wissenschaftlichen Schreiben und wissenschaftlichen Arbeiten vornehmen und dass Schreiben im Kontext einer normorientierten Einführung in wissenschaftliche Arbeitstechniken vermittelt wird. Verantwortungsträger*innen sind in diesem Zusammenhang Hochschullehrende, welchen die Gestaltung und der Umfang der Vermittlung selbst überlassen wird. Dies ist möglich, da bisher nur vereinzelt konkrete curriculare Bestimmungen über die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens bestehen, was die Frage aufwirft, welche Rolle (wissenschaftliches) Schreiben in den einzelnen Curricula spielt (Banzer & Kruse, 2011). Grundsätzlich darf diese Rolle nicht unterschätzt werden, da das Curriculum, insbesondere nach der Bologna-Reform, verstärkt vorschreibt, für welchen Zweck das Schreiben im Studium eingesetzt wird und wie viel Zeit dies einnehmen sollte (Banzer & Kruse, 2011, S. 3). Problematisch bei all dem ist, dass trotz eines wachsenden Bewusstseins über die Notwendigkeit einer systematischen Vermittlung von (wissenschaftlichen) Schreibkompetenzen praktische Maßnahmen nur zögerlich folgen, was vermutlich mit Kosten- und Ressourcengründen zu tun hat (Kruse & Jakobs, 2014, S. 20).

In engem Zusammenhang mit der Vermittlungsverantwortung stehen die aus der Situation resultierenden (negativen) Folgen für die Studierenden. Studierende, die in der Schule keine ergiebige Vorbereitung erfahren haben und denen das wissenschaftliche Schreiben nicht an der Hochschule vermittelt wird, tendieren häufig dazu, sich die Kompetenzen nach dem „trial and error“-Prinzip anzueignen, was einen ungesteuerten Kompetenzerwerb und Schreibprobleme mit sich zieht (Furchner et al., 2014, S. 63–65). In der vorliegenden Masterarbeit werden Schreibprobleme im Sinne von Keseling (1997, S. 225–226) als Schwierigkeiten mit den kognitiven Prozessen, die den Schreibakt steuern, verstanden, wobei zwischen Schreibblockaden (treten auch bei geübten Schreibenden auf) und Schreibdefiziten (fehlende Vertrautheit mit akademischen Textsorten und Textbildungsmuster) unterschieden werden kann (Dittmann et al., 2003, S. 160–161).

In der vergangenen Zeit haben sich viele unterschiedliche Studien mit studentischen Schreibproblemen auseinandergesetzt, darunter z. B. Dittmann et al. (2003), Keseling

(1997), Kruse (2003), Pohl (2007), Püschel (1997), sowie Ruhmann (1995). Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass unter vielen Studierenden eine große Unsicherheit darüber besteht, wie wissenschaftliches Schreiben „funktioniert“. Dies resultiert unter anderem daraus, dass viele Studierende falsche (oder manchmal auch keine) Vorstellungen und schlechte Erfahrungen vom Vorgang des Schreibens – kurz des Schreibprozesses und den Schreibphasen – haben und daher oft nicht einschätzen können, was „richtig“ oder „falsch“ ist (Ruhmann, 1995). Besonders der Schritt des Hinschreibens bzw. die Formulierungsarbeit wird falsch eingeschätzt, da Studierende das Konzept des Überarbeitens und Feedback-Gebens und -Nehmens nicht kennen (Furchner et al., 2014, S. 63): Sie gehen beispielsweise davon aus, dass ein Satz erst perfekt ausformuliert sein muss, bevor er niedergeschrieben wird. Dies hemmt dabei, erste (zumeist wichtige) Gedanken niederzuschreiben und den Text Schritt für Schritt zu überarbeiten und zu verbessern. Als weitere Problembereiche können das Wissen um Textsortenkonventionen und potenziellen, zur Forschungsfrage passenden Methoden sowie die Fähigkeit, ein passendes Thema auszuwählen und eine, den Arbeitsumfang entsprechende Forschungsfrage zu formulieren, identifiziert werden (Furchner et al., 2014, S. 64). Darüber hinaus kann auch auf Schwierigkeiten, die bei der Suche und dem Umgang mit Forschungsliteratur entstehen, verwiesen werden.

Das Formulieren zählt, wie bereits erwähnt, zu den größten Schreibproblemen, wobei sich der Bogen zur Wissenschaftssprache schlagen lässt: Wie Wolfsberger (2016, S. 119) betont, entwickelt bzw. „optimiert“ sich die Wissenschaftssprache oft erst im Laufe des Schreibens, mithilfe mehrerer Überarbeitungs- und Feedbackschleifen. Wenn diese wichtigen Schritte entfallen und die Textproduktion nicht als ein Prozess, der sich etappenweise entwickelt und verbessert, angesehen wird, ist das Risiko zu verzweifeln oder auch zu scheitern groß (Furchner et al., 2014, S. 63–65).

Obwohl es verlockend ist, die Vermittelnden bzw. die dahinterstehende Schreibdidaktik mit den studentischen Schreibproblemen zu betrauen, ist es nicht Aufgabe der Schreibdidaktik, Schreibprobleme zu beseitigen. Es geht vielmehr darum, Herausforderungen und Probleme mit geeigneten didaktischen Ansätzen, Hilfsmitteln und Strategien lösbar zu machen (Banzer & Kruse, 2011, S. 5), dies sollte stets mitbedacht werden. An diesen Punkt anknüpfend kann auch festgehalten werden, dass es vor allem an den Studierenden und ihrer reflektierten Eigenaktivität liegt, die Angebote

von Seiten der Schreibdidaktik bzw. den Lehrenden anzunehmen und ihre Fähigkeiten auf dem Gebiet des wissenschaftlichen Schreibens auszubauen. Lehrende können den Aneignungsprozess ihrer Studierenden unterstützen, ihn aber nicht direkt steuern bzw. das wissenschaftliche Schreiben einfach so beibringen (Kruse & Chitez, 2014, S. 107). Eine bedeutende Hilfestellung bzw. Rolle in diesem Zusammenhang nehmen Curricula ein, da sie durch ihren richtungsweisenden Charakter direkten Einfluss auf die Unterrichtsinhalte haben. Exemplarisch können die Ausführungen von Banzer und Kruse (2011) herangezogen werden, die für die Entwicklung eines Schreibcurriculums plädieren. Aus forschungspragmatischen Gründen kann auf diesen Aspekt nicht weiter eingegangen werden, es sei jedoch auf das Forschungspotenzial in Bezug auf Curricula verwiesen, welches insbesondere im schreibdidaktischen Bereich für aufschlussreiche Erkenntnisse sorgen würde.

Anknüpfend an die institutionellen Rahmenbedingungen werden im folgenden Kapitel Erwerbsbedingungen und inhaltliche Aspekte in Bezug auf die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens thematisiert. Die Einordnung der Wissenschaftssprache erfährt dabei wieder besondere Beachtung und wird sowohl hinsichtlich des Erstsprachen-Kontextes als auch des DaF/DaZ-Kontextes besprochen.

2.4.3 Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens: Erwerbsbedingungen

Wie im vorhergehenden Kapiteln dargelegt, obliegt die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen entweder den Aufgaben der Hochschullehrenden, wenn die Vermittlung im Rahmen von (studienintegrierten) Lehrveranstaltungen vorgesehen ist, oder zählt zu den Aufgaben von Schreibzentren oder -beratungsstellen (Kruse & Jakobs, 2014, S. 19). Unabhängig vom (institutionellen) Vermittlungskontext handelt es sich bei der Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz um eine Kompetenz, die erlernt werden muss, lebenslang ausgebaut wird und sich im Laufe des Studiums kontinuierlich verbessert (Steinhoff, 2007a, S. 149). Die wissenschaftliche Schreibkompetenz besteht dabei aus einer großen Anzahl von Teilkompetenzen (Prozesskompetenz, Sprach- bzw. Textkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz), welche nicht einzeln und getrennt voneinander erlernt werden können, da sie alle aufeinander aufbauen und nur in Verbindung eine angemessene Schreibkompetenz ergeben (Kruse, 2007b, S. 133).

Die Entwicklung bzw. der Erwerb der Wissenschaftssprache, konkret der alltäglichen Wissenschaftssprache, als Teilkompetenz der wissenschaftlichen Schreibkompetenz, nimmt in diesem Kontext einen besonderen Stellenwert ein. Wie bereits in Kapitel 2.2.1 erläutert, konstituiert sich die AWS aus sprachlichen Mitteln der Alltagssprache, welche einerseits auf syntaktischer Ebene, in Form von wissenschaftstypischen Strukturen und Redemitteln allgemeinen wissenschaftlichen Handelns, und andererseits auf pragmatischer Ebene, in Form von eristischen (wissenschaftlich „streitenden“) Strukturen, zu finden sind (Fischbacher, 2017, S. 14). Beachtenswert ist, dass die sprachlichen Strukturen der AWS unauffällig sind, was zum einen auf ihre Nähe zur Alltagssprache und zum anderen auf eine (zumeist fehlende) wissenschaftliche Erwartungshaltung zurückzuführen ist (Moll & Thielmann, 2017, S. 51). Dies stellt eine Herausforderung für Studierende, unabhängig ihrer Erstsprache dar, nicht zuletzt weil diese spezielle Varietät des Deutschen für alle Lernenden eine fremde und somit unbekannte Sprache bedeutet (Graefen, 2001, S. 191).

In Bezug auf Erwerbsbedingungen des wissenschaftlichen Schreibens und insbesondere der Wissenschaftssprache soll im Folgenden zwischen sprachlichen, didaktischen und curricularen Bedingungen unterschieden werden. Auf sprachlicher Ebene (diese betrifft primär Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch) setzt Graefen (2001, S. 198) eine „elementare Verstehens- und Aktionsfähigkeit“ (in der fremden Sprache), d. h. ein „mittleres Niveau“ voraus. Dieser Position schließt sich Dvorecky (2014) an, indem er im Rahmen eines Erweiterungscurriculums feststellt, dass die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch – unter Einhaltung spezieller Bedingungen – bereits ab dem Niveau B1 möglich ist. Zu den didaktischen Bedingungen zählen vor allem begleitender Grammatikunterricht⁹, welcher gemeinsam mit der Einübung wissenschaftssprachlicher Strukturen erfolgen sollte (Dvorecký, 2014, S. 110) sowie die Bereitstellung unterschiedlichster, auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmten Übungsangebote (Einig & Menne-El.Sawy, 2012, S. 386). Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist die Vermittlung der Funktionen der Wissenschaftssprache in und für die wissenschaftliche Kommunikation: Der Gebrauch der wissenschaftssprachlichen Mittel sollte nicht isoliert vermittelt werden, sondern mit Bezug zu ihren übergeordneten

⁹ Dvorecky (2014, S. 106) nennt folgende grammatische Erscheinungen, die unverzichtbar für eine Bearbeitung wissenschaftssprachlicher Strukturen sind: „Konjunktiv, Vorgangspassiv, Zustandspassiv, Präpositionen der Schriftsprache, Funktionsverbgefüge, Partizipialkonstruktionen“.

Funktionen (Graefen, 2001, S. 199). Um den realen Gebrauch der Wissenschaftssprache zu verdeutlichen, ist es darüber hinaus wichtig, Studierende mit Verstehens- und Gebrauchshinweisen auszustatten, um semantische Besonderheiten zu erklären (Graefen, 2001, S. 206). Beispielhaft kann die Sensibilisierung für textsortenspezifische Ausdrucksformen genannt werden, welche nachweislich dabei helfen soll, Registerfehler in der Wissenschaftssprache zu vermeiden (Einig & Menne-El.Sawy, 2012, S. 385). Abgesehen von sprachlichen, grammatischen und funktionalen Aspekten stellen auch kulturell unterschiedliche Besonderheiten in der wissenschaftlichen Kommunikation einen nicht zu vernachlässigenden Aspekt im Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz und damit der Wissenschaftssprache Deutsch dar (Schäfer & Heinrich, 2010, 10). Wissenschaftsbetriebe und Wissenschaftsstile sind in hohem Maße kulturabhängig, Wissenschaftstraditionen und damit verbunden wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten unterscheiden sich von Land zu Land (Schäfer & Heinrich, 2010, S. 10–11). Fandrych (2006, S. 58) schlägt daher u. a. vor, die Arbeit mit der AWS, insbesondere im DaF/DaZ-Kontext, bewusst kontrastiv und bilingual auszulegen, auch, wenn dies die Hochschule vor diverse Ressourcenfragen stellen würde. Als letzten Bedingungsfaktor soll noch auf die curricularen Umstände eingegangen werden. Sowohl Graefen (2001, S. 196) als auch Pohl (2007, S. 531) sprechen sich dafür aus, dass eine explizite curriculare Beschäftigung mit bzw. eine Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens und der Wissenschaftssprache nicht zu Beginn des Studiums, sondern in der „Mitte“, nachdem Studierende bereits über Erfahrungen mit der Wissenschaftssprache verfügen, erfolgen sollte. Pohl (2007, S. 530) spricht in diesem Kontext vom „ontogenetischen Dilemma“ und warnt davor, Studierende gleich am Anfang ihrer Schreibkarriere mit der Vermittlung der Komplexität des wissenschaftlichen Schreibens zu überfordern.

Eine weitere Perspektive auf den curricularen (und folgend auch didaktischen) Kontext bietet der fachintegrierte Ansatz von Everke Buchanan und Meyer (2016). Obgleich der Ansatz in allen möglichen Studienphasen durchgeführt werden kann, sprechen sich Everke Buchanan und Meyer (2016), anders als Graefen (2001) und Pohl (2007), für eine Vermittlung bzw. ein Thematisieren des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens bereits ab Studienbeginn aus. Im ersten Studienjahr fordern sie eine allgemeine Einführung in wissenschaftliche Grundprinzipien (z. B. wissenschaftliches Arbeiten, Schreibprozessmanagement, Wissenschaftssprache), in dieser geht es vor allem darum,

die Machbarkeit und Erlernbarkeit des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens zu thematisieren, die eigene Herangehensweise zu reflektieren und Schreibstrategien verfügbar zu machen (Everke Buchanan & Meyer, 2016, S. 54). Für den didaktischen Mehrwert sollten Foren des Austausches etabliert werden, in denen der kollegiale Austausch über Techniken und Strategien des Schreibens gefördert werden (Everke Buchanan & Meyer, 2016, S. 54). Im zweiten Studienjahr, wenn sich die Studierenden bereits in den Studienalltag und das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben eingefunden haben, sollten Schreibaufgaben vermehrt in Fachveranstaltungen stattfinden und dort auch angeleitet werden (Everke Buchanan & Meyer, 2016, S. 55). Dies bedeutet, dass die Vermittlung von fachlichen Inhalten mit schreibdidaktischer Unterstützung erfolgen sollte, wobei die Hochschullehrenden in zweierlei Hinsicht unterstützt werden sollten: Zum einen sollten sie adäquate schreibdidaktische Materialien erhalten und es sollte sichergestellt werden, dass Lernziele durchdacht und Arbeitsaufträge keine vorgefertigten Antworten implizieren. Zum anderen wird die Arbeit von Schreibzentren oder anderen schreibdidaktisch ambitionierten Institutionen bedeutsam, da sie sich explizit mit der Stärkung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz beschäftigen (Everke Buchanan & Meyer, 2016, S. 56).

Anknüpfend an die Ausführungen von Ehlich (1999, S. 11–12), laut welchem die Vermittlung der Wissenschaftssprache aus beträchtlichen Aufgaben besteht, lässt sich dasselbe über die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens bzw. der wissenschaftlichen Schreibkompetenz behaupten. Im Folgenden Kapitel werden alle bisher gesammelten Informationen zur Entwicklung, Beschaffenheit und zum Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz auf die Praxis umgelegt und zentrale Elemente einer Schreibausbildung an der Hochschule präsentiert, wobei dem Einbezug von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und der Vermittlung der Wissenschaftssprache bzw. ihrer sprachlichen Mittel (AWS) besondere Aufmerksamkeit zukommt.

2.5 Schreibdidaktische Implikationen: Lehrende und das wissenschaftliche Schreiben

Als letzter theoretischer Punkt soll die Lehrperspektive aus Sicht der Schreibdidaktik betrachtet werden. Dadurch, dass die vorliegende Masterarbeit die Wissenschaftssprache im Rahmen der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens (inklusive der damit

zusammenhängenden wissenschaftlichen Teilkompetenzen bzw. Arbeitstechniken) untersucht, ist es wichtig danach zu fragen, wie die Literatur einen schreibdidaktisch sinnvollen Unterricht skizziert. Zu diesem Zweck werden zuerst Aspekte der Professionalisierung besprochen, wobei auf Herausforderungen in der Lehre und schreibdidaktische Prinzipien bzw. Empfehlungen eingegangen wird. Danach wird der Blick konkret auf den DaF/DaZ-Kontext gerichtet und erörtert, inwiefern auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens – mit besonderem Fokus auf die Wissenschaftssprache – eingegangen werden kann.

2.5.1 Aspekte der Professionalisierung

Wie bereits mehrfach erläutert und dargestellt, kann (wissenschaftliches) Schreiben als ein komplexer Prozess verstanden werden, der aus mehreren kognitiven und produktiven Teilschritten besteht und viele verschiedene Kompetenzen gleichzeitig verlangt (Kruse & Jakobs, 2014, S. 21). Neben den Studierenden ist es auch für Lehrende herausfordernd, sich mit dieser Materie zu befassen, insbesondere, wenn es in ihrer Verantwortung liegt, wissenschaftliche Schreibkompetenzen, und die Wissenschaftssprache als Teil davon, zu vermitteln (Graefen, 2001, S. 195). Dabei nicht zu vergessen, sind die unterschiedlichen Qualifikationen, die Lehrende des wissenschaftlichen Schreibens aufweisen: im schreibdidaktischen Bereich finden sich sowohl erfahrene Hochschulprofessor*innen als auch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, Tutor*innen oder Mentor*innen, die Wissen über das wissenschaftliche Schreiben weitergeben (Kruse & Jakobs, 2014, S. 31). Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, erneut einen Blick auf die vier Dimensionen des Schreibens zu werfen und nach praktischen Implikationen für die Lehre wissenschaftlichen Schreibens zu fragen.

Der Produktaspekt umfasst die Erwartungen an (wissenschaftliche) Texte sowie die Normen und Regeln der Textproduktion. Als praktische Herausforderungen erweisen sich u. a. die Vermittlung normativer Aspekte der Wissenschaftssprache, stilistische Anforderungen wissenschaftlicher Texte, Zitierkonventionen, Textmuster, Textdesign und Textreproduktion (Referieren und Zusammenfassen) (Kruse, 2003, S. 98–100). Besonders herausfordernd ist die Vermittlung von Normen und Regeln: Auf der einen Seite sollen Voraussetzungen und Erwartungen an wissenschaftliche Texte klar

kommuniziert werden, obwohl oft nicht ganz klar ist, welche Normen und Gepflogenheiten überhaupt herrschen (Kruse, 2003, S. 99; Steinhoff, 2007a, S. 426). Auf der anderen Seite sollen die vorgegebenen Richtlinien und das didaktische Konzept dahinter nicht „zu starr“ sein und eine Balance zwischen Normorientiertheit und Kreativität gefunden werden (Banzer & Kruse, 2011, S. 7). Bezüglich des wissenschaftlichen Ausdrucksspektrums lässt sich anmerken, dass textkompositionelle Strukturvorgaben auf der Makroebene zwar expliziert werden können, die praktische Umsetzung der sprachlichen Strukturen auf der Mikroebene, u. a. in Form der AWS, jedoch nicht explizit gelehrt werden können (Pohl, 2007, S. 536). Studierende müssen sich konstant und intensiv mit wissenschaftlichen Texten auseinandersetzen, um ihre Formulierungsoptionen zu verbessern, nur durch eine anhaltende Rezeption bzw. die Anleitung zu dieser, gewinnen Studierende Vertrautheit mit dem wissenschaftssprachlichen Ausdrucksspektrum (Pohl, 2007, S. 535–536). Auch Steinhoff (2007a, S. 432) spricht sich für eine durchgehende und intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten aus und fordert im Zuge dessen die Entwicklung von Aufgaben, „die es den Lernenden ermöglichen, wissenschaftssprachliche Muster als Werkzeuge kennen zu lernen“, welche sie bewusst und kreativ beim Schreiben verwenden können.

In der Prozessperspektive wird Schreiben als ein kreativer, subjektiv bedeutender und durch Wissen steuerbarer Prozess dargestellt (Kruse, 2003, S. 102). Für die Praxis bedeutet dies, Schreibprozesse navigierbar darzustellen, Teilkompetenzen (Planen, Formulieren, Überarbeiten, etc.) zu vermitteln, Schreibprobleme zu entdecken und zu beheben, Schreibstrategien zu identifizieren und zu optimieren – kurz, dem Schreiben eine persönliche Bedeutung zu verleihen (Kruse, 2003, S. 103). Eine besondere Rolle nimmt dabei die Vermittlung von Hilfsmitteln (Mind-Map, Cluster, etc.) sowie die Hilfe durch Schreibberatung¹⁰ ein, was grundsätzlich für alle Lernenden, aber insbesondere für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, hilfreich sein kann.

Mit Blick auf den Kontext kann festgehalten werden, dass erfolgreiches Schreiben dann vorliegt bzw. erreicht wird, wenn das Geschriebene von der Gemeinschaft akzeptiert und

¹⁰ Exemplarisch kann hier das Schreibberatungsangebot des CTL genannt werden, welches sich an alle Studierenden, aber insbesondere an Studierende mit einer anderen L1 als Deutsch oder der ÖGS richtet (Center for Teaching and Learning (2020)).

positiv bewertet wird (Kruse, 2003, S. 105). Schreibende sind Teil einer Diskursgemeinschaft, die spezielle soziale Erwartungen hat und ausgewählte kommunikative Beziehungen pflegt (Kruse, 2003, S. 104), wissenschaftliches Schreiben bedeutet also immer auch, sich in bestimmte Diskurszusammenhänge zu schreiben (Pohl, 2007, S. 535). Es gilt daher, die kommunikative Relevanz beim wissenschaftlichen Schreiben hervorzuheben und den Schreibenden zu verdeutlichen, dass sie für ein (potenzielles) akademisches Publikum schreiben und nicht nur für ihre Lehrperson (Pohl, 2007, S. 532). In Bezug auf die praktische Lehre bedeutet dies, dass die kollektive Produktion von Wissen, die Rhetorik der Wissenschaftssprache und der unterschiedlichen Disziplinen, das Verständnis für den akademischen Diskurs sowie die Transparenz von Schreibkulturen und Schreibsozialisationsprozessen im Vordergrund stehen und vermittelt werden sollten (Kruse, 2003, S. 105).

In der Dimension des Kontents wird deutlich gemacht, dass Schreiben ein sprachliches Mittel ist, mit dem ein Thema untersucht und Wissen darüber konstruiert wird (Kruse, 2003, S. 106). Für die Lehre ergeben sich folgende praktische Herausforderungen: Schreiben sollte mit kritischem Denken verbunden werden, es sollte als aktives Lernen verstanden und praktiziert werden. Zudem sollte kooperatives Schreiben einen Teil der Lehre ausmachen sowie sollten Schreibprogramme (sogenannte Writing Across the Curriculum Programme (vgl. z. B. Peterson, 2008) oder Programme, die dem fachintegrierten Ansatz von Everke Buchanan und Meyer (2016) entsprechen) zurück in die Disziplinen gebracht werden (Kruse, 2003, S. 108). Vor allem auf den letztgenannten Punkt weisen einige Wissenschaftler*innen, wie z. B. Pohl (2007) oder Everke Buchanan und Meyer (2016) hin, denn obwohl wissenschaftliches Schreiben eine alle Studien umfassende akademische Schlüsselkompetenz darstellt, sollten Vermittlungsbemühungen, ihrer Meinung nach, aufgrund fachspezifischer und disziplinenabhängiger Besonderheiten, fachlich gebunden erfolgen (Pohl, 2007, S. 535).

Nachdem alle vier Dimensionen des Schreibens ausführlich beschrieben und sowohl ihre theoretischen Standpunkte (vgl. Kapitel 2.3.3) als auch praktischen Implikationen diskutiert wurden, lässt sich, in Anlehnung an Kruse (2007b), folgende resümierende Bemerkung machen:

Für die Vermittlung der [...] Dimensionen [...] ist es jedoch nötig, das Schreiben als ein diskursives Fach zu unterrichten, das nicht einfach auf die Herstellung von Textkompetenz, sondern auf die Ausbildung von kommunikativen Kompetenzen ausgerichtet ist (Kruse, 2007b, S. 137).

Auch Steinhoff (2007a, S. 425) betont die Bedeutsamkeit kommunikativen Handelns und fordert eine „interdisziplinär angelegte und methodisch vielfältige wissenschaftliche Schreibdidaktik“, welche Lernende unterstützt, eigenständig und sozial-kommunikativ angemessen wissenschaftssprachlich zu handeln. Angesichts dieser Forderung lassen sich auch die von Furchner et al. (2014) definierten „unverzichtbaren“ Elemente einer Schreibausbildung vorstellen, welche den zuvor genannten Lehr-Herausforderungen und den bekannten studentischen Schreibdefiziten entgegenkommen: Schreiben soll zur Lerngewohnheit werden, Bewertungskriterien und Anforderungen sollen offengelegt werden, Schritte im Schreibprozess sollen verdeutlicht werden und Rückmeldungen auf Texte sollen eingeübt werden (Furchner et al., 2014, S. 65–66).

Hinsichtlich der vorgestellten Herausforderungen in der Vermittlung bzw. Lehre wissenschaftlichen Schreibens kann erneut festgestellt werden, dass Schreiben ein multiperspektivisches Phänomen ist. Es ist zugleich eine große Herausforderung als auch eine große Chance für die Schreibdidaktik und -pädagogik, sich der Vielseitigkeit anzunehmen und sie bestmöglich für die Studierenden aufzubereiten (Kruse, 2003, S. 109). Dabei ist es wichtig, nicht nur eine Perspektive auf das Schreiben zu fokussieren, sondern Schreiben als Gesamtkonzept zu präsentieren, in welchem die vielen verschiedenen Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens, Arbeitens und Denkens parallel angesprochen werden (Kruse, 2003, S. 109).

2.5.2 Der Einbezug von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch

In diesem letzten theoretischen Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens, und der Wissenschaftssprache als Teil davon, Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besonders berücksichtigt und gefördert werden können. Es wird dabei von einem Lehrveranstaltungstyp ausgegangen, der sich explizit an alle Studierende – unabhängig ihrer Erstsprache – richtet und fragt, wie ein möglichst optimaler Einbezug des DaF/DaZ-Kontextes aussehen könnte.

Vorweg kann festgehalten werden, dass eine L2-Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum bislang wenig entwickelt ist (Busch-Lauer, 2014, S. 250). Dies geht einher mit dem bis dato gering ausgeprägten Forschungsstand zur Schreibentwicklung in einer L2 (Knappik, 2018, S. 46) und eröffnet den Ruf nach einer Ausweitung der L2-Schreibforschungen. Unabhängig davon konnte bereits festgestellt werden, dass eine wissenschaftliche Schreibkompetenz aus mehreren, aufeinander aufbauenden Teilkompetenzen besteht, die nicht einzeln und getrennt voneinander gelernt werden können (Kruse, 2007b, S. 133). Folglich bedeutet dies, dass eine Schreibdidaktik Schreiben als Gesamtkonzept, bestehend aus vielen unterschiedlichen und parallel ablaufenden kognitiven Prozessen und Kompetenzen, präsentieren sollte. Anknüpfend an die in Kapitel 2.4.3 erarbeiteten sprachlichen, didaktischen und curricularen L2-Erwerbsbedingungen in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben und insbesondere die Wissenschaftssprache, lässt sich vorweg die These aufstellen, dass eine sinnvolle Vermittlung im DaF/DaZ-Kontext vor allem unter Einhaltung dieser zu empfehlen ist. Zusammenfassend lassen sich daher eine „elementare Verstehens- und Aktionsfähigkeit“ (Graefen, 2001, S. 198), d. h. ein mittleres sprachliches Niveau, begleitender Grammatikunterricht, ein vielfältiges und differenziertes Übungsangebot, welches das Einüben in einen kontextbezogenen und situationsadäquaten Gebrauch wissenschaftssprachlicher Mittel beachtet, das Thematisieren unterschiedlicher kultureller Wissenschaftsstile und die Integration schreibdidaktischer Maßnahmen im Fach als gute Voraussetzungen für einen Zweit- und Fremdsprachenkontext berücksichtigenden Unterricht nennen. Bezüglich der curricularen bzw. studienzeitlichen Verortung gibt es einerseits Stimmen, die sich für den Einbezug wissenschaft(ssprach)licher Vorerfahrungen aussprechen und damit eine Beschäftigung in der Mitte des Studiums gutheißen. Andererseits finden sich aber auch Positionen, die eine Beschäftigung mit dem wissenschaftlichen Schreiben (inklusive der Wissenschaftssprache Deutsch) bereits zu Beginn des Studiums fordern.

Hinsichtlich der Wahl schreibdidaktischer Prinzipien lässt sich erneut auf die vier „unverzichtbaren“ Elemente einer Schreibausbildung verweisen, die gerade im Zweit- und Fremdsprachenkontext viel Potenzial aufweisen:

1. Indem Schreiben zum universitären Alltag gemacht wird, eröffnen sich den Studierenden die Funktionen wissenschaftlichen Schreibens und sie erkennen, dass

Schreiben nicht nur ein Mittel zur Leistungsbeurteilung, sondern auch ein Mittel der persönlichen Erkenntnisgewinnung darstellt (Furchner et al., 2014, S. 65).

2. In Bezug auf die Offenlegung von Normen, Bewertungskriterien und Anforderungen lässt sich festhalten, dass vor allem Studierende, die nur für kurze Zeit an einer deutschsprachigen Universität studieren, mit diesen Anforderungen vertraut gemacht werden sollten, da sie eventuell einen anderen kulturellen Wissenschaftsstil gewöhnt sind (Schäfer & Heinrich, 2010, S. 9). Bedeutende Hilfestellungen finden sich in diesem Zusammenhang zum einen in Schreibberatungsangeboten, die zumeist auf freiwilliger Basis von der Universität oder den dazugehörigen Schreibzentren zur Verfügung gestellt werden und darauf fokussieren, das Entstehen eines besseren Textes und den Rückgriff auf individuelle Schreibstrategien und -methoden zu fördern (Bräuer, 2014, 269; 281). Zum anderen bietet es sich an, mit Unterlagen und Arbeitsmaterialien, die speziell für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch konzipiert werden, zu arbeiten. Eine Vorreiterrolle nehmen z. B. die Arbeitsbücher von Graefen und Moll (2012) sowie Schäfer und Heinrich (2010) ein.

3. Die Verdeutlichung der Schritte im Schreibprozess ermöglicht es den Studierenden, das Schreiben in getrennte Schritte zu zerlegen und ihnen bewusst zu machen, was denn eigentlich alles beim Schreiben gefordert bzw. erwartet wird (Furchner et al., 2014, S. 66). Das „Hinschreiben“ nimmt dabei einen besonderen Stellenwert ein, da den Studierenden bewusst gemacht werden sollte, dass sie nicht auf Anhieb einen perfekten Text produzieren müssen, sondern, dass sie auch Raum und Zeit für Überarbeitungen haben bzw. einplanen sollten (Wolfsberger, 2016, S. 60–61).

4. Nicht zuletzt bietet das Einüben in systematisches Feedback viel Potenzial für den DaF/DaZ-Kontext. Studierende, die in der Lage sind, konstruktive Rückmeldungen zu geben und auf der anderen Seite auch anzunehmen, können sich gegenseitig enorm unterstützen, was einen Vorteil für alle Beteiligten, sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden, darstellt (Furchner et al., 2014, S. 66–67).

Unabhängig von der tatsächlichen Anzahl an Studierenden, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben (und sich in besagtem Lehrveranstaltungstyp befinden) oder das wissenschaftliche Schreiben grundsätzlich als herausfordernd bzw. schwierig empfinden, bietet es sich für einen zweit- und fremdsprachlichen Kontext an, folgende Lehr-Prinzipien zu befolgen: Adressat*innennähe, Individualisierung, Flexibilisierung und Differenzierung (Ehlich 2004, S. 16). Obwohl Ehlich jene Prinzipien als Teil einer

studienintegrierten Sprachqualifizierung auszeichnet, erscheinen sie auch für den vorliegenden Kontext brauch- und einsetzbar. Damit angesprochen, gilt es die Ausbildung der Lehrenden mitzubedenken und kritisch zu hinterfragen, ob die betroffenen Lehrpersonen gesonderte schreibdidaktische Aus- und Weiterbildungspotenziale oder Lehrmaterialien von Seiten der Universität benötigen.

Abschließend kann erneut festgehalten werden, dass die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens, inklusive der Wissenschaftssprache und den anderen, damit zusammenhängenden, wissenschaftlichen Teilkompetenzen, aus beträchtlichen Aufgaben besteht. Um als Hochschule eine systematische und schreibdidaktisch sinnvolle Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens, die alle Studierenden berücksichtigt, zu garantieren, müssen zahlreiche Bedingungen beachtet werden. Die theoretische Verortung gibt einen Einblick in diese Bedingungen und zeigt mögliche Handlungsempfehlungen auf.

3. Methodisches Vorgehen

Angesichts der obig vorgestellten Theorie konnte gezeigt werden, dass die Erforschung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext, insbesondere im Hinblick auf die Lehre des wissenschaftlichen Schreibens, ein Forschungsdesiderat darstellt. Das Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens besteht darin, die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität Wien zu erforschen, wobei der Fokus auf der Wissenschaftssprache Deutsch liegt. In der empirischen Untersuchung soll einerseits untersucht werden, welche Rolle die Wissenschaftssprache Deutsch in der Unterrichtsgestaltung einnimmt, ob, in welchem Umfang und auf welche methodische Art und Weise sie von den Lehrenden verstanden und vermittelt wird. Andererseits wird analysiert, inwiefern auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eingegangen wird. Um dem Erkenntnisinteresse und in diesem Sinn den Forschungsfragen nachzugehen, werden möglichst viele Lehrende befragt, um am Ende der Untersuchung aufschlussreiche Erkenntnisse zur Situation (der Vermittlung) des wissenschaftlichen Schreibens (inklusive der Wissenschaftssprache Deutsch) an der Universität Wien darlegen zu können.

Die Beschreibung der Forschungsmethodologie gliedert sich in vier große Teile. Der erste Teil (Kapitel 3.1) erläutert die Forschungsfragen der vorliegenden Forschung sowie die Auswahl des Forschungsdesigns. Der zweite Teil (Kapitel 3.2) umfasst die Beschreibung des Forschungsdesigns der Masterarbeit, wobei auf das Mixed-Methods-Paradigma als Gegenstand empirischer Untersuchungen, das Verallgemeinerungsdesign als Methode sowie die damit einhergehenden Gütekriterien näher eingegangen wird. Der dritte Teil (Kapitel 3.3) widmet sich der qualitativen Erhebung, wobei sämtliche methodischen Teilschritte (Datenerhebung, Datenaufbereitung, Datenanalyse) im Detail besprochen werden. Der vierte und letzte Teil (Kapitel 3.4) beschäftigt sich mit den methodischen Komponenten der quantitativen Erhebung, auch hier werden die einzelnen Schritte der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse umfassend dargestellt.

3.1 Rahmenbedingungen

3.1.1 Forschungsfragen

Aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit werden an dieser Stelle erneut die Forschungsfragen präsentiert. Sie ergeben sich aus der im Theoriekapitel beschriebenen

Forschungslücke und bestehen aus einer übergeordneten Forschungsfrage und drei Sub-Forschungsfragen. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet wie folgt:

„Wie wird die Wissenschaftssprache Deutsch in ausgewählten Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien vermittelt?“

Es werden Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten betrachtet, da das wissenschaftliche Schreiben, wie Banzer und Kruse (2011, S. 23) anmerken, zumeist in Kombination mit dem wissenschaftlichen Arbeiten bzw. wissenschaftlichen Arbeitstechniken vermittelt wird. Auf diesen Punkt wird zu einem späteren Zeitpunkt, in Kapitel 3.3.1.2, noch einmal genauer eingegangen.

Da es sich hierbei um eine recht „offene“ Fragestellung handelt, die einen sehr umfangreichen Blick auf die Vermittlung der Wissenschaftssprache eröffnet, sollen gezielte Sub-Fragestellungen helfen, das Forschungsvorhaben klarer abzugrenzen. Die Subforschungsfragen beziehen sich dabei alle auf die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens in den ausgewählten Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten. Sie lauten wie folgt:

Sub-Frage 1: Welche Rolle nimmt die Wissenschaftssprache Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens ein?

Sub-Frage 2: In welchem Umfang und mit welchen Methoden werden ausgewählte Teilphänomene der Wissenschaftssprache Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens thematisiert?

Der Umfang bezieht sich auf die (möglichen) zum Einsatz kommenden Lehr- und Lernmaterialien. Bei den ausgewählten Teilphänomenen handelt es sich um die von Bärenfänger et al. (2015) definierten Merkmale der geschriebenen Wissenschaftssprache: Nominalstil, Ich-Tabu (verfasserreferentielle Merkmale), Tempuswahl (Perfekt), Abstraktheit, Passivkonstruktionen und Kohäsionsmittel. Zu erwähnen ist, dass die hier genannten Merkmale nicht als übergreifende Norm gelten oder verstanden werden sollen, sondern dem Forschungsvorhaben nur als Orientierung dienen.

Sub-Frage 3: Inwiefern wird auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens eingegangen?

3.1.2 Auswahl des Forschungsdesigns

Die Auswahl des Forschungsdesigns orientierte sich an den zuvor vorgestellten Fragestellungen. Sowohl die leitende Forschungsfrage als auch die drei Sub-Fragestellungen können tendenziell dem qualitativen Forschungsansatz zugeordnet werden, da sie nach Exploration und Verständnis streben (Riemer, 2014, S. 21) und sich für die Subjektivität der Beforschten interessieren (Hug & Poscheschnik, 2015, S. 89). Das übergeordnete Interesse der Forschung bezieht sich jedoch auf die Generalisierbarkeit von Gesetzmäßigkeiten größeren Umfangs und möchte das Lehren in einem ganz spezifischen Kontext beschreiben und erklären – diese Merkmale sind dem quantitativen Ansatz zuzurechnen (Riemer, 2014, S. 20–21). Deutlich wird, dass eine Kombination beider Forschungsansätze sinnvoll und gewinnbringend für das Erkenntnisinteresse der Forschung ist. Aus diesem Grund wurde ein Zugang über Mixed-Methods gewählt, wobei dieser am besten mit den folgenden Worten beschrieben werden kann:

Mixed methods research is the utilization of two or more different methods to meet the aims of a research project as best as one can. The research project may be conducted from either one or two paradigmatic standpoints (mixed methodology study) (Formosa, o. J., zit. nach Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007).

3.2 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign bestimmt die äußere Form einer empirischen Studie, konkret wird hierbei der methodische Plan bezeichnet, nach dem sich die Untersuchung richtet, um das Forschungsziel zu erreichen. Grundsätzlich existieren viele unterschiedliche Arten von Forschungsdesigns, auch die Wahl der Methoden kann innerhalb der Designs variieren (Hug & Poscheschnik, 2015, S. 71–72). Die in der Forschung zur Anwendung kommenden Methoden sind Teile des Forschungsdesigns und werden unterteilt in Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden, sie sind dem Forschungsdesign (in der Planung der Forschung) zeitlich nachgeordnet (vgl. Kapitel 3.4-3.6) (Hug & Poscheschnik, 2015, S. 70). Neben den Methoden gilt es, den theoretischen Kontext, die Fragestellung(en), die Hypothese(n) und das Forschungsziel zu berücksichtigen. Weitere Bestandteile des Forschungsdesigns sind der zeitliche Rahmen sowie die dem*der Forschenden zur Verfügung stehenden Mittel bzw. Ressourcen (Flick, 2009, S. 133). Hinsichtlich der zeitlichen Begrenzung kann angemerkt werden, dass für den Ablauf der

Forschung sechs Monate einkalkuliert waren. Eine weitere Rolle spielt die Verortung der Arbeit in eine bestimmte Forschungsrichtung oder einen bestimmten Forschungsansatz (Riemer, 2014, S. 20), aus diesem Grund ordnet sich die vorliegende Arbeit zwischen der deutschsprachigen Wissenschaftssprachforschung, der empirisch basierten Schreibforschung sowie dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ein (vgl. Kapitel 2).

Die folgende Grafik veranschaulicht das Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung, es handelt sich um ein sogenanntes (sequentiell) „exploratives Design“ oder auch „Verallgemeinerungsdesign“.

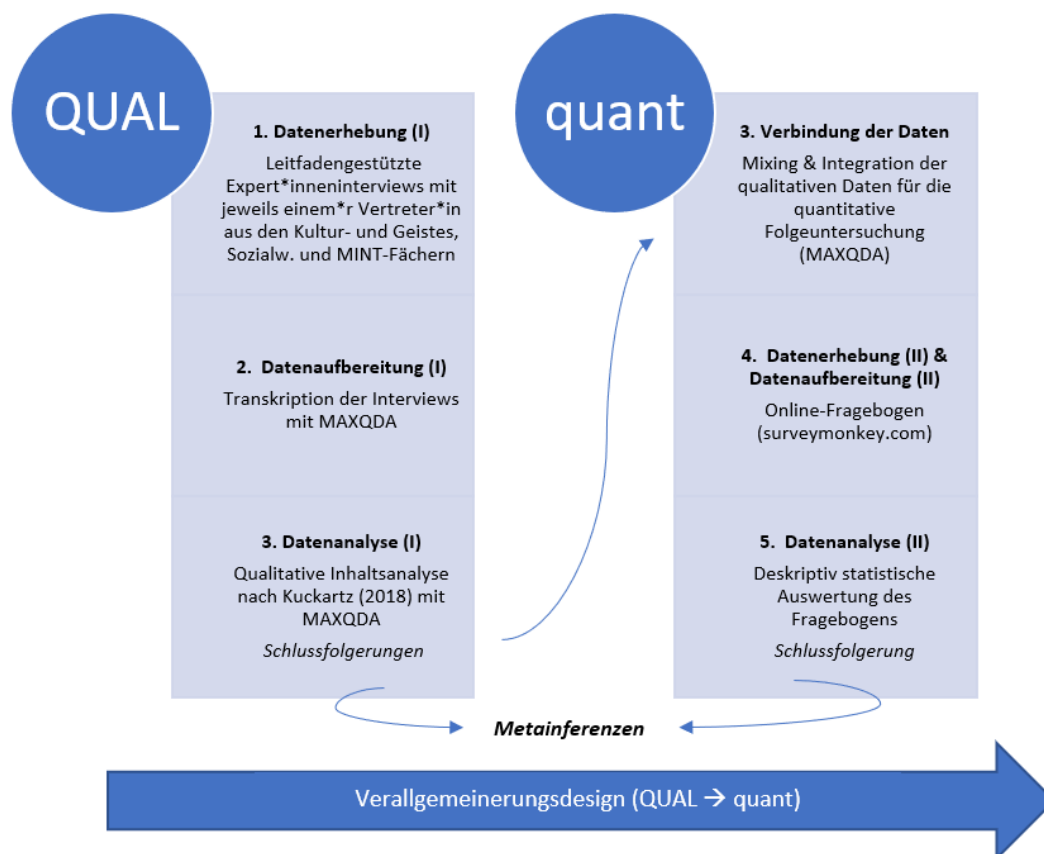


Abbildung 5: Darstellung des Forschungsdesigns

Beim Forschungsdesign, das in dieser Masterarbeit zum Einsatz kam, handelt es sich um ein sogenanntes „Mixed-Methods-Design“. Der Terminus Mixed-Methods bezeichnet dabei die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden bzw. Erhebungs- und Analyseformen im Rahmen eines einzigen bzw. desselben Forschungsprojekts (Kuckartz, 2014, 33; 57). Die Diskussion um den Einsatz von Mixed-Methods-Verfahren

ist groß, viele wissenschaftliche Traditionsstränge und Größen sind stark für die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden, ganz unter dem pragmatischen Motto „whatever works“ (Kuckartz, 2014, S. 33).

Die vorliegende Arbeit orientierte sich an den Ausführungen von Creswell und Clark (2011), Clark und Ivankova (2016) und Barton und Lazarsfeld (1979), die eine sequentielle Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung vorschlagen, um das jeweils ‚Nützlichste‘ bzw. die Stärken beider Methoden für das Forschungsvorhaben zu nutzen. In Bezug auf die Fragestellung(en) der Masterarbeit bedeutet dies Folgendes (vgl. Abb. 5): Im Rahmen einer qualitativen Erhebung wurden als erster Schritt drei Lehrende zu ausgewählten Punkten über das wissenschaftliche Schreiben und die Wissenschaftssprache Deutsch hinsichtlich ihrer spezifischen Lehrveranstaltungen befragt. Bei den drei Lehrenden handelte es sich um jeweils eine*n Vertreter*in der Kultur- und Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächern, die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Expert*inneninterviews. Absicht dieser qualitativen Erhebung war es, Arbeitshypothesen und thematische Codes über das Lehren bzw. Vermitteln von wissenschaftlichem Schreiben und Arbeiten zu generieren, um anschließend, einen auf den entwickelten Hypothesen und Codes aufbauenden, teilstandardisierten Online-Fragebogen für eine quantitative Folgeuntersuchung zu entwickeln. Mithilfe der Mixed-Methods-Software MAXQDA wurden die Interviewdaten, welche mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet wurden, für die Entwicklung des Fragebogens herangezogen. Die erhobenen Daten des Fragebogens wurden mithilfe des statistischen Analysetools von SurveyMonkey sowie Excel ausgewertet. Abschließend wurden die Ergebnisse der beiden Methodenstränge einer vergleichenden Schlussbetrachtung (Meta-Inferenzen) unterzogen.

3.2.1 Mixed-Methods-Design

John Creswell, einer der bedeutendsten Wissenschaftler auf dem Gebiet der Mixed-Methods-Forschung, definiert Mixed-Methods-Designs wie folgt:

Mixed-Methods research is a research design (or methodology) in which the researcher collects, analyzes, and mixes (integrates or connects) both quantitative and qualitative data in a single study or a multiphase program of inquiry (Creswell, o. J., zit. nach Johnson et al., 2007, S. 119).

Hierbei wird der Vorteil hervorgehoben, nicht nur eine einzige Datenform in die Forschung miteinfließen zu lassen, sondern beide, also sowohl qualitative als auch quantitative Daten. Bei einem Mixed-Methods-Design handelt es sich demnach um ein Forschungsdesign, das sowohl qualitative als auch quantitative Formen der Erhebung und Analyse beinhaltet. Weiters kann unter dem Begriff Mixed-Methods die „Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts“ (Kuckartz, 2014, S. 33) verstanden werden, wobei die Designs ein- oder mehrphasig ausfallen können und die Integration der Methodenstränge, je nach Designablauf, entweder früher oder später im Forschungsprojekt erfolgt (Kuckartz, 2014, S. 33).

In den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit gelangte der Terminus Mixed-Methods am Ende der 1980er- bzw. am Anfang der 1990er Jahre, als sich einige namenhafte Forscher*innen (vgl. z.B. Greene, Caracelli & Graharn, 2008 und Morse, 2008) darum bemühten, ein Klassifikationssystem für die verschiedenen Mixed-Methods-Designtypen zu entwickeln. Insgesamt wurden fünf Designtypen herausgearbeitet: Triangulation, Komplementarität, Entwicklung, Initiation sowie Expansion (Kuckartz, 2014, S. 57–58). Angesichts des begrenzten Rahmens der Forschungsarbeit wird ausschließlich auf die Form der Entwicklung näher eingegangen, da diese zentral für das zur Anwendung kommende Forschungsdesign ist.

Beim Designtyp der Entwicklung werden Ergebnisse einer Methode verwendet, um die Methode der nachfolgenden Untersuchung zu entwickeln bzw. zu verbessern. Das Ziel kann darin bestehen, eine Samplingstrategie anzuvisieren oder ein Forschungsinstrument, beispielsweise einen Fragebogen, zu entwickeln. Die Entwicklung fokussiert auf die Logik des Forschungsprozesses, agiert also tendenziell prozessorientiert (Kuckartz, 2014, 58-59). Für das Forschungsvorhaben der vorliegenden Masterarbeit wurde ein „Verallgemeinerungsdesign“ (im Sinne von Creswell 2009, 2014) als spezielle Form des Entwicklungsdesigns gewählt. Im folgenden Kapitel werden der Aufbau, die Form und die Funktion(en) des Verallgemeinerungsdesigns erläutert. Anschließend werden die dazugehörigen Gütekriterien besprochen.

3.2.2 Verallgemeinerungsdesign

Das Verallgemeinerungsdesign oder auch „exploratory sequential design“ (Creswell, 2014, S. 225) zählt neben dem „Vertiefungsdesign“ zu den sequentiellen Designs. In sequentiellen Forschungsdesigns laufen die zweiphasigen Teilstudien hintereinander ab, die Ergebnisse der ersten Studie beeinflussen die Konzeption und Durchführung der zweiten Studie (Kuckartz, 2014, S. 77).

Beim Verallgemeinerungsdesign erfolgt zuerst die qualitative Erhebung und anschließend die quantitative Erhebung. In der Basisnotation¹¹ für Mixed-Methods-Forschungsdesigns können, je nach Prioritätssetzung, folgende Ausformungen unterschieden werden (Kuckartz, 2014, S. 81). :

QUAL → quant	Priorität hat die qualitative Studie, die quantitative Studie dient der Ergänzung.
qual → QUANT	Priorität hat die quantitative Studie, die qualitative Studie fungiert als Vorstudie.
QUAL → QUANT	Beiden Studien kommt dieselbe Priorität zu.

Tabelle 1: Basisnotation für sequentielle Designs in Anlehnung an Kuckartz (2014, S. 81)

Allen drei Varianten gemein ist der erste qualitative Schritt, der auf Exploration, das heißt, dem Erforschen von bisher unbekannten Phänomenen oder Tatbeständen, ausgelegt ist. Nach der qualitativen Erhebung erfolgt die quantitative Erhebung, wobei diese, abhängig vom jeweiligen Designtyp, unterschiedliche Ziele verfolgen kann (Clark & Ivankova, 2016; Kuckartz, 2014).

Das Verallgemeinerungsdesign, das für die vorliegende Masterarbeit ausgewählt wurde, folgt der von Creswell (vgl. dazu Creswell 2014, S. 220 und Creswell, 2009, S. 211) empfohlenen Notation „QUAL → quant“ (vgl. Tabelle 1 und Abb. 6) und verfolgt die Absicht, ein bisher noch unbekanntes Phänomen – im Falle der Masterarbeit die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch an der Universität Wien – zu erforschen („explore“). Ziel des Designs ist es, ein geeignetes Messinstrument für die quantitative

¹¹ Eine ausführliche Beschreibung der Basisnotation in Mixed-Methods-Designs findet sich im Beitrag von Janice Morse (2008). An dieser Stelle sei nur erwähnt, dass das Großschreiben der jeweiligen Studie (z. B. QUANT) Priorität bedeutet und der Pfeil (→) als Symbol für die sequentielle Reihenfolge gilt.

Erhebung zu entwickeln, um herauszufinden, ob Daten bzw. Theorien von einigen wenigen Personen auf eine große Stichprobe einer Population verallgemeinert werden können (Creswell, 2014, S. 226).

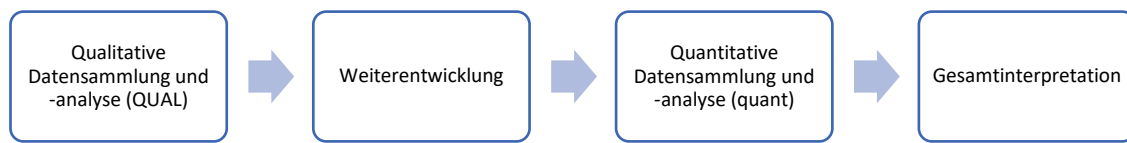


Abbildung 6: Explorativ sequentielles Mixed-Methods-Design in Anlehnung an Creswell (2014, S. 220)

Creswell (2009, S. 211) betont, dass das Design innerhalb einer expliziten theoretischen Perspektive umgesetzt werden kann oder auch nicht. In diesem Kontext verortet sich die vorliegende Arbeit, wie bereits erwähnt, zwischen der deutschsprachigen Wissenschaftssprachforschung, der empirisch basierten Schreibforschung und dem Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Ein großer Vorteil dieses Designs besteht darin, dass die Ergebnisse der (zumeist) überschaubaren qualitativen Studie mit der folgenden großflächigeren quantitativen Folgeuntersuchung ausgedehnt werden können, wobei die sequentielle Abfolge der Methodenstränge der Vorhersagbarkeit des Forschungsprozesses entgegenkommt und für die Forschenden, im Verhältnis zu anderen Forschungsdesigns, einfach umzusetzen ist (Clark & Ivankova, 2016, S. 124). Die Verbindung bzw. die Integration der Daten erfolgt nach der qualitativen Erhebung, wenn es darum geht, das quantitative Messinstrument, im Falle der Masterarbeit den Fragebogen, zu entwickeln (Creswell, 2009, S. 211). Zu beachten gilt, dass ein solches Forschungsdesign ausreichend Zeit und viele Ressourcen für die Sammlung und Analyse der beiden Datensätze sowie die Entwicklung des quantitativen Messinstruments benötigt (Clark & Ivankova, 2016, S. 124).

3.2.3 Gütekriterien

Bei Gütekriterien handelt es sich um Hilfsmittel empirischer Forschung, mit denen die Qualität wissenschaftlicher Untersuchungen eingeschätzt werden kann. Sie zeigen Mindestanforderungen auf und unterstützen dabei, die Stärken und Schwächen des wissenschaftlichen Projekts zu ergründen (Hug & Poscheschnik, 2015, S. 93). Definiert werden können Gütekriterien als „normative theoretische Konstrukte, die absichtlich

abstrakt gehalten sind und die deshalb im Rahmen konkreter Forschungsvorhaben individuell angepasst werden müssen“ (Schmelter, 2014, S. 33).

In Bezug auf die Gütekriterien bzw. „Gültigkeit¹²“ des Verallgemeinerungsdesigns muss sowohl die Gültigkeit der qualitativen Daten als auch die Gültigkeit der quantitativen Daten gewährleistet werden. Bei der Entwicklung des quantitativen Messinstruments gilt es, wichtige psychomotorische Konstruktionsschritte zu beachten und die Bandbreite der qualitativen Ergebnisse angemessen zu analysieren und in den quantitativen Datensatz zu integrieren (Creswell, 2014, S. 227). Hinsichtlich des Samplings kann vorweg festgehalten werden, dass die Stichprobe der qualitativen Phase nicht Teil der quantitativen Phase sein sollte, da sonst Verdoppelungen von Antworten auftreten könnten. Im Idealfall stellen die Teilnehmer*innen bzw. die Ergebnisse der qualitativen Erhebung „nur“ die Informationen für das quantitative Folgeinstrument bereit und haben keinen „weiteren Einfluss“ auf die Untersuchung (Creswell, 2014, S. 227).

Da in Mixed-Methods-Designs sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zum Einsatz kommen, müssen, wie bereits angedeutet, Gütekriterien definiert werden, die beiden Forschungsansätzen entsprechen. Es ist dabei wichtig zu berücksichtigen, dass die Qualitätskriterien aus dem einen Bereich (qualitative Forschung) nicht einfach auf den anderen Bereich (quantitative Forschung) übertragen werden können (Flick, 2011, S. 109). Schmelter (2014, S. 35) benennt folgende übergreifende Gütekriterien:

[...] die Nachvollziehbarkeit, die Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses, die Berücksichtigung und damit Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion, die Anschlussfähigkeit an vorhergehende bzw. nachfolgende Forschung, die Diskussion des Praxisbezuges [...] sowie die Einhaltung ethischer Standards.

Als übergeordnetes Gütekriterium fungiert in beiden Forschungsansätzen Transparenz, wobei dieses Kriterium im quantitativen Ansatz als „Objektivität“ und im qualitativen Ansatz unter dem Begriff „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ konkretisiert wird. Transparenz impliziert hierbei, dass Wissen und Erkenntnisse standortabhängig sind und ihre Werthaftigkeit durch gemeinschaftlich ausgehandelte Normen und in der Kommunikation mit anderen bestimmt wird (Schmelter, 2014, S. 35). Objektivität strebt

¹² Creswell (2014, S. 227) spricht nicht von Gütekriterien, sondern von einer allgemeinen „validity“.

danach, die zum Einsatz kommenden Methode(n) einerseits nachvollziehbar und andererseits replizierbar dazulegen. Übergeordnetes Ziel ist es, die Datenerhebung, -aufbereitung, und -analyse so unabhängig wie möglich von den Forscher*innen durchzuführen und sicherzustellen, dass alle Forschenden zu denselben Ergebnissen gelangen (Schmelter, 2014, S. 39). Weiters gilt es, Vorurteile der Forscher*innen mitzudenken und darauf zu achten, dass die Ergebnisse nicht durch etwaige subjektive Meinungen verzerrt werden (Hug & Poscheschnik, 2015, S. 94). Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit verfolgt dieselbe Intention, es geht darum, auch in qualitativen Ansätzen den Forschungsablauf und -prozess möglichst genau offenzulegen bzw. zu dokumentieren und die Untersuchung für Außenstehende zugänglich und nachvollziehbar zu machen (Steinke, 2007, S. 186). Um ein höchstmöglichstes Maß an Transparenz zu garantieren, wurde der Forschungsprozess der Masterarbeit in einem eigenen Kapitel (vgl. Kapitel 3.2) dokumentiert. Das nächste Gütekriterium findet sich in der Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses. Die Auslegung von Untersuchungsgegenständen bestimmt die Adäquatheit der Methoden: Nur indem das eigene Fachverständnis offengelegt und argumentiert wird, kann beurteilt werden, ob die Methoden den Ansätzen entsprechend ausgewählt wurden (Schmelter, 2014, S. 36). Dieses Kriterium geht einher mit dem Ruf nach der Verortung der eigenen Forschung in einen bestimmten Forschungsansatz (Riemer, 2014, S. 20) und wurde bereits zu Beginn des Methodenkapitels geklärt.

Der Begriff „Faktorenkomplexion“ (Schmelter, 2004, S. 43) beschreibt den wechselseitigen Einfluss zwischen Prozessen und Produkten – kurz (unterrichtsbestimmende) Faktoren – im Fremdsprachenunterricht. Lehr- und Lernprozesse, egal ob in den Kultur- und Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften oder MINT-Fächern, finden im Rahmen spezieller soziokultureller Milieus sowie inner- und außerhalb bestimmter Institutionen statt, dabei beeinflussen sich viele verschiedenen Faktoren gegenseitig (Riemer, 2014, S. 25). Es ist schwierig, alle unterschiedlichen Faktoren gleichwegs zu berücksichtigen, jedoch erleichtert das Wissen um das Phänomen der Faktorenkomplexion den praktischen Umgang mit ihr. In diesem Zusammenhang ist die Berücksichtigung und Einbettung der eigenen Untersuchung in die Faktorenkomplexion unabdingbar, um die Untersuchung so darzustellen, dass alle Beteiligten von ihr und den daraus resultierenden Ergebnissen profitieren können (Riemer, 2011, S. 199). Ein Punkt, der eng an dieses Kriterium angelehnt werden kann,

ist die (allgemein notwendige) Reflexivität von Forschenden: Die eigene Subjektivität muss im gesamten Forschungsprozess mitbedacht und kritisch reflektiert werden (Hug & Poscheschnik, 2015, S. 96).

Die Anschlussfähigkeit an Forschung, die vorangeht bzw. nachfolgt, ist ein Gütekriterium, das eng an die theoretische und praktische Relevanz gebunden ist (Schmelter, 2014, S. 37). Theoretisch relevant ist die vorliegende Untersuchung aufgrund von mangelnder Literatur zur Thematik rund um die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext. Bisher existieren nur wenige Studien, die den Fokus explizit auf die Lehre der Wissenschaftssprache Deutsch lenken (vgl. z. B. Dvorecký, 2014; Graefen, 2001), diese theoretische Forschungslücke versucht die Masterarbeit zu schließen. Die praktische Relevanz ergibt sich aus den gesellschaftlich bekannten (wissenschaftlichen) Schreibproblemen von Studierenden welche zwar theoretisch erforscht sind (vgl. z. B. Dittmann et al., 2003; Pohl, 2007), jedoch praktisch, hinsichtlich der Seite des Lehrens des wissenschaftlichen Schreibens und der Wissenschaftssprache Deutsch, bislang nur wenig Beachtung erfahren haben.

Der Praxisbezug ist insofern ein Gütekriterium, als dass die Forschung und die Ergebnisse für Dritte möglichst nachvollziehbar und zugänglich gemacht werden sollen (Riemer, 2014, S. 25). Als leser*innenorientierte Forscher*in ist es wichtig, den Forschungsstand und die vorkommenden Theorien und Konzepte offenzulegen (vgl. Kapitel 2) sowie den Problemaufriss bzw. die Forschungslücke(n) (vgl. Kapitel 2.1.3) zu nennen (Schmelter, 2014, S. 37). Nur dadurch können die Fragen aus der Praxis nachvollzogen und mit den Ergebnissen der Forschung in Verbindung gebracht werden, wobei die Diskussion der Ergebnisse (vgl. Kapitel 4) sowie die Limitationen (vgl. Kapitel 5) auch eine bedeutende Rolle in der praktischen Relevanz einnehmen (Hug & Poscheschnik, 2015, S. 97).

Als letztes Gütekriterium soll die Einhaltung ethischer Standards besprochen werden. Aufgrund der Tatsache, dass in dieser Untersuchung sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zum Einsatz kommen, müssen pro Untersuchung jeweils eigene ethische Standards eingehalten werden: In den Expert*inneninterviews wurde die Innenperspektive der handelnden Personen erforscht und das Untersuchungsfeld möglichst natürlich belassen. Die quantitative Folgeuntersuchung strebte danach, beobachtete Zusammenhänge statistisch zu erfassen, wobei als Forscher*in eine

Außenperspektive eingenommen wurde. Im Zuge aktueller Datenschutzbestimmungen wurde bei jedem methodischen Teilschritt auch der Datenschutz sowie der Umgang mit den gesammelten Daten geklärt: Jede*r Interviewteilnehmer*in erhielt eine umfangreiche Erklärung zur Datenschutzbestimmung und wurde darüber aufgeklärt, dass seine*ihre Aussagen jederzeit widerrufen werden können. In der quantitativen Erhebung erfolgte die Zustimmung zu den Datenschutzangelegenheiten mittels eines aufklärenden Deckblattes, das noch vor Beginn des Fragebogens gelesen und bestätigt werden musste (vgl. Anhang A).

3.3 Qualitative Erhebung (QUAL)

Die qualitative Erhebung in Form von Expert*inneninterviews stellt den ersten methodischen Schritt der vorliegenden Untersuchung dar. Im Folgenden werden die Bestandteile der Datenerhebung (Feldzugang, Sampling, Leitfadengestützte Expert*inneninterviews und deren Durchführung), der Datenaufbereitung (Transkription) und der Datenanalyse (Qualitative Inhaltsanalyse und Datenintegration) erläutert, anschließend wird auf die quantitative Erhebung und ihre methodischen Komponenten eingegangen.

3.3.1 Datenerhebung

3.3.1.1 Feldzugang

Bevor es im Forschungsprozess zur Datenerhebung kommt, ist es unabdingbar, das Forschungsfeld zu erschließen, das heißt, sich mit dem Forschungsfeld und dessen Bedingungen vertraut zu machen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 40). Zu diesen Bedingungen zählt die Frage, wer und was das Feld konstituiert, ob sich die Forschung in einem bestimmten institutionellen Kontext bewegt oder spezielle Gruppen von Personen einschließt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 41–42). Im Falle dieser Masterarbeit besteht das Forschungsfeld aus ausgewählten Lehrenden der Kultur- und Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächern, die im Studienjahr 2019/20 (Wintersemester 2019/20 und/oder Sommersemester 2020) eine Lehrveranstaltung in Bachelorstudien über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien abgehalten haben. Das Forschungsfeld ist somit auf eine bestimmte Personengruppe und an einen institutionellen Kontext gebunden. Erschlossen wurde das Feld mithilfe des Online-Vorlesungsverzeichnisses *u:find* der Universität

Wien, wobei gezielt nach Lehrveranstaltungen in Bachelorstudien über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten, in denen eine Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens stattfindet, gesucht wurde. Nachdem eine Liste mit potenziellen Proband*innen vorlag, wurden diese per Mail kontaktiert. Neben der Erschließung des Feldes gilt es, den eigenen Feldzugang zu planen und reflektieren: Ein „tragfähiger Feldzugang“ wird durch persönliches Engagement und durch Interesse am Untersuchungsgegenstand und den Untersuchungsteilnehmenden geschaffen, der Faktor Zeit nimmt hierbei eine wichtige Rolle ein und sollte von Anfang an berücksichtigt werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014a, S. 131).

Zusätzlich stellt sich die Frage, wie man sich als Forscher*in in der Untersuchung positioniert, ob man die Studie offen oder verdeckt durchführt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 43). An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Untersuchung zu keinem Zeitpunkt „verdeckt“ stattgefunden hat, da alle Bestandteile des Forschungsprozesses „offen“ kommuniziert wurden. In diesem Zusammenhang kann festgehalten werden, dass in allen Fällen das eigene Forschungsinteresse gegenüber den Untersuchungspersonen geäußert wurde, und dabei darauf geachtet wurde, die (folgenden) Forschungsergebnisse nicht durch persönliche subjektive Theorien oder Denkanstöße zu beeinflussen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 44).

Als letzten und vielleicht wichtigsten Punkt gilt es, die eigene Rolle als Feldforscherin zu reflektieren, wobei speziell das Verhältnis von Nähe und Distanz zum Forschungsfeld mitgedacht und kritisch beleuchtet werden muss (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 46). Mein persönlicher Zugang zum Forschungsfeld besteht darin, dass ich als Forschende und Studierende der Germanistik bzw. des Masters DaF/DaZ während meines gesamten Studiums mit der Wissenschaftssprache Deutsch und der Universität Wien in Kontakt war. In meiner Tätigkeit als Schreibmentorin war ich regelmäßig mit den studentischen Schwierigkeiten der Wissenschaftssprache Deutsch konfrontiert, weshalb ich mich dazu entschloss, einen genaueren Blick auf die Lehre zu werfen. Ich bin davon überzeugt, dass meine „Nähe“ zum Feld (in der Rolle als DaF/DaZ- und Germanistikstudentin und in der Rolle als Schreibmentorin) vorwiegend positive Auswirkungen auf die Forschung hat, da ich aus eigener Erfahrung weiß, wie schwierig es ist, die Wissenschaftssprache Deutsch einerseits zu definieren und andererseits zu vermitteln. Dieser Umstand hat mich nicht nur in der Entwicklung des Interviewleitfadens

unterstützt, sondern auch in der Gesprächsführung, da ich z. B. „fachinterne“ Aspekte nachvollziehen konnte. Nichtsdestotrotz nahm ich eine professionelle Forscher*innenrolle ein und wahrte neben meinem empathischen Teilhabe auch eine adäquate Distanz zum Feld, die Reflexion erlaubt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 49).

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit und angesichts des gewählten Mixed-Methods-Forschungsdesigns entspricht der Feldzugang für die qualitative Erhebung dem Feldzugang für die quantitative Erhebung, aus diesem Grund wird auf eine separate Beschreibung im quantitativen Teil verzichtet.

3.3.1.2 Sampling

Der Terminus Sampling beschreibt „die Auswahl einer Untergruppe von Fällen [...], die an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten untersucht werden sollen und die für eine bestimmte Population, Grundgesamtheit oder einen [...] Sachverhalt stehen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 178). Das Sampling spielt eine bedeutende Rolle für die Ergebnisse der Untersuchung und steht somit in engem Zusammenhang zur Forschungsfrage, dem Erkenntnisinteresse, dem Forschungsdesign und dem angestrebten Grad der Verallgemeinerung. Es gilt, das Sampling transparent zu machen und potenzielle Einschränkungen und äußere Einflüsse zu beachten (Grum & Legutke, 2016, S. 88).

Einerseits ist zu entscheiden, auf welche Art und Weise die Forschungsteilnehmer*innen ausgewählt werden, andererseits muss überlegt werden, wie viele Proband*innen zum Einsatz kommen sollen (Kuckartz, 2014, S. 84). Wohingegen in quantitativen Ansätzen der Fokus auf Verallgemeinerung liegt, geht es in qualitativen Ansätzen hauptsächlich um Sättigung. Eine übergeordnete Rolle in beiden Methoden spielt die Definition der Grundgesamtheit, da diese mögliche Generalisierungen bestimmt (Kuckartz, 2014, S. 84). Die Grundgesamtheit kann als „Menge aller gleichartigen Objekte (Untersuchungseinheiten mit gleichen Ausprägungen von sachlichen, räumlichen und zeitlichen Merkmale), auf die sich eine empirische Erhebung bezieht“ (Braunecker, 2016, S. 37) definiert werden. In sequentiellen Designs sollten die Stichproben aus der gleichen Grundgesamtheit entstammen, die Proband*innen der ersten Erhebung sollten jedoch

nicht Teil der Proband*innengruppe der Folgeuntersuchung sein (Creswell, 2014, S. 227).

Wenn eine genaue Definition der Grundgesamtheit vorliegt, kann überlegt werden, ob die komplette Grundgesamtheit oder nur ein (repräsentativer) Teil in die Erhebung miteinbezogen werden soll, es kann in diesem Kontext zwischen dem Verfahren der Vollerhebung und dem Verfahren der Stichprobenbildung unterschieden werden (Braunecker, 2016, S. 39). Eine Vollerhebung ist dann sinnvoll, wenn mit Sicherheit alle Bestandteile der Grundgesamtheit erreicht werden können. Ist diese Sicherheit nicht gegeben, sollte das Verfahren der Stichprobenbildung angewendet werden (Braunecker, 2016, S. 40), wobei drei Typen von Stichprobenverfahren unterschieden werden: die Wahrscheinlichkeitsauswahl, die willkürliche Auswahl und die bewusste Auswahl (Diekmann, 2016). In quantitativen Designs kommt vorwiegend die Wahrscheinlichkeitsauswahl zum Einsatz. In diesem Verfahren sind möglichst alle Elemente der Grundgesamtheit bekannt, eine haltbare Schätzung von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit ist nur in diesem Fall wirklich realisierbar (Kuckartz, 2014, S. 84–85). Bei qualitativen Ansätzen wird primär auf die bewusste Auswahl zurückgegriffen, wobei das „purposive Sampling“ (die zielgerichtete Auswahl) eine bedeutende Rolle spielt.

Angesichts des für diese Untersuchung gewählten Mixed-Methods-Designs kamen sowohl das purposive Sampling für die qualitativen Expert*inneninterviews als auch der Versuch einer Vollerhebung für die quantitative Folgeuntersuchung mittels Online-Fragebogen zum Einsatz. Ausgehend von der Definition der Grundgesamtheit wird im Folgenden das purposive Sampling für die qualitativen Expert*inneninterviews besprochen, das Vorgehen für die quantitative Folgeuntersuchung wird zu einem späteren Zeitpunkt, in Kapitel 3.4.1.1, näher erläutert.

Die exakte Bestimmung der Grundgesamtheit und damit einhergehend die Auswahl der Proband*innen erfolgte noch in der Planungsphase (Braunecker, 2016, S. 37), wobei folgende Merkmale bzw. Kriterien definiert wurden: Erstens wurden Lehrpersonen ausgewählt, die im Studienjahr 2019/20 (Wintersemester 2019/20 und/oder Sommersemester 2020) eine Lehrveranstaltung in Bachelorstudien über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien abhielten und dadurch

mit der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens (inklusive wissenschaftlicher Teilkompetenzen und Arbeitstechniken) und der Wissenschaftssprache Deutsch vertraut waren. Aus forschungspragmatischen Gründen wurden ausschließlich Lehrveranstaltungen gewählt, in deren Lehrveranstaltungstitel die Stichworte „wissenschaftliches Schreiben“, „wissenschaftliches Arbeiten“, „Wissenschaftssprache“ oder themenverwandte Begrifflichkeiten (z. B. wissenschaftliches Präsentieren) vorkamen, da davon ausgegangen werden kann, dass das wissenschaftliche Schreiben, z. B. als Bestandteil des wissenschaftlichen Arbeitens, thematisiert wird. Ferner wurden nur Lehrveranstaltungen aus Bachelorstudien in den Blick genommen, da das Lehrveranstaltungsangebot hinsichtlich des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens in Bachelorstudiengängen weitaus umfangreicher ist als in Master- oder Doktoratsstudien. Zweitens wurden Personen ausgewählt, die aus den Fachbereichen der Geistes- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächern entstammten, wobei sie für die Untersuchung die Rolle eines*er Repräsentanten*in für den jeweiligen Fachbereich einnehmen sollten. An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass auf eine statistische Gleichverteilung zwischen den einzelnen wissenschaftlichen Bereichen verzichtet wurde, da sich das Forschungsinteresse nicht explizit auf statistische Gemeinsamkeiten und Unterschiede der wissenschaftlichen Bereiche bezieht und die Anzahl der potenziellen Proband*innen durch eine prozentuelle Gleichverteilung deutlich geringer ausgefallen wäre.

Die Zusammenstellung der Grundgesamtheit erfolgte anhand einer umfangreichen Recherche, die sich an den oben genannten Kriterien orientierte, über das Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien. Insgesamt wurden 75 Lehrende zusammengetragen, welche jeweils über ihre öffentlich zugängliche Universitätsmailadresse kontaktiert wurden. Die Proband*innen für die qualitative Untersuchung wurden gemäß des purposive Samplings bewusst aus der Liste ausgewählt, wobei sich die Auswahl an der Fragestellung der Untersuchung orientierte und sich darum bemühte, möglichst relevante und repräsentative Fälle auszuwählen und mögliche Verzerrungen zu vermeiden (Lamnek, 2010, S. 169). In Anbetracht der Stichprobengrößenbildung in Verallgemeinerungsdesigns kann festgehalten werden, dass die Samplinggröße der qualitativen Untersuchung viel kleiner anberaumt wurde als die der quantitativen Untersuchung (Kuckartz, 2014, S. 85): Für die qualitative Untersuchung

wurden drei Proband*innen befragt. In der quantitativen Folgeuntersuchung wurden 73 Proband*innen kontaktiert, wobei 35 Proband*innen erreicht werden konnten.

3.3.1.3 Leitfadengestützte Expert*inneninterviews

Als erstes Instrument der Befragung und Datensammlung kamen in der vorliegenden Masterarbeit leitfadengestützte Expert*inneninterviews zum Einsatz, diese bilden die Basis der qualitativen Untersuchung. Befragungen werden eingesetzt, um die subjektive Innensicht einzelner Personen möglichst wahrheitsgetreu abzubilden (Daase, Hindrichs & Settinieri, 2014, S. 103), in Form von qualitativen Interviews ist dies besonders gut möglich.

Das (leitfadengestützte) Expert*inneninterview ist eines von vielen unterschiedlichen Interviewformen der qualitativen Forschung (Hug & Poscheschnik, 2015, S. 101) und eignet sich besonders gut, um Unbekanntes zu explorieren (Liebold & Trinczek, 2009, S. 36). Als „Expert*innen“ werden dabei Personen bezeichnet, die über spezielle gegenstands- oder institutionell gebundene Wissensbestände verfügen und dadurch einen „Wissensvorsprung“ gegenüber anderen Personen besitzen (Liebold & Trinczek, 2009, S. 33–34). Das Ziel von Expert*inneninterviews besteht darin, „komplexe Wissensbestände zu rekonstruieren, die für die Erklärung sozialer Phänomene, auf die sich das aktuelle Forschungsinteresse bezieht, von Bedeutung sind“ (Liebold & Trinczek, 2009, S. 35). Angesichts der vorliegenden Untersuchung beziehen sich die Interviews auf Akteur*innen, die als sogenannte „Funktionseliten“ Regelsysteme, Strukturen und Prozesse der Entscheidung in einem bestimmten Kontext – hier: der Universität Wien – repräsentieren (Liebold & Trinczek, 2009, S. 35). Wie auch jede andere Interviewform kann das Expert*inneninterview als Prototyp verstanden werden, der, aus forschungspragmatischen Gründen, beliebig modifiziert und mit anderen Interviewformen oder -merkmalen kombiniert werden kann (Hug & Poscheschnik, 2015, S. 101). In diesem Zusammenhang soll offengelegt werden, dass den Interviews ein Leitfaden zugrunde gelegt wurde, da Expert*innengespräche zumeist (von vornherein) als Leitfadeninterviews konzipiert werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 121).

Interviewleitfäden gelten als so etwas wie „die goldene Mitte“ in der qualitativen Forschung. Sie sind besonders für halb- bzw. teilstrukturierte Interviews von Nutzen und

dienen im Gespräch als roter Faden, der alle Forschungsthemen beinhaltet und grundsätzlich Halt und Orientierung gibt (Hug & Poscheschnik, 2015, S. 100). Komprimiert können leitfadengestützte Expert*inneninterviews als „thematisch strukturierte Interviews“ (Liebold & Trinczek, 2009, S. 35) bezeichnet werden, wobei der Leitfaden möglichst offen und „erzähleinladend“ hinsichtlich der Fragen gestaltet werden sollte.

3.3.1.4 Durchführung der Interviews

Bei der Planung, Durchführung und Analyse der qualitativen Interviews wurden vier Grundprinzipien beachtet, bei diesen handelt es sich um Folgende: Das Prinzip der Kommunikation (Sinnzuschreibung erfolgt in der Kommunikationssituation), das Prinzip der Offenheit (ein objektiver, offener Äußerungsraum muss für die Interviewsituation gegeben sein), das Prinzip der Differenz- oder Fremdheitsannahme (der*die Interviewende darf seine*ihre „Normalität“ oder „Wahrheit“ nicht auf die befragte Person übertragen) und das Prinzip der Reflexivität (die interviewende Person muss während des gesamten Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsprozesses die eigene, forschende Rolle kritisch reflektieren) (Helfferich, 2011, S. 24). Wie bereits in Kapitel 3.3.1.1 angedeutet, war es mir durch meinen persönlichen Feldzugang relativ einfach möglich, „Nähe“ und „Verständnis“ für den Untersuchungsgegenstand in den Befragungssituationen zu suggerieren. Die Tatsache, dass meine „Feldnähe“ angesichts des Prinzips der Differenz- oder Fremdheitsannahme auch einen Nachteil bzw. einen Kritikpunkt darstellen kann, wurde während des gesamten Forschungsprozesses kritisch reflektiert: Insbesondere aufgrund meiner Erfahrung als Schreibmentorin fühlte ich mich der Thematik verbunden und stellte bereits vor der Untersuchung Vermutungen zum Ausgang dieser auf. Um mir meine forschende Rolle stets vor Augen zu halten, führte ich ein Forschungstagebuch und besprach die wichtigsten Forschungsschritte, wie z. B. die Vorbereitung und Durchführung der Interviews, mit erfahrenen Studienkolleg*innen. Darüber hinaus habe ich auch einzelne Schreibberatungsstunden in Anspruch genommen und mein methodisches Vorgehen mit professioneller Unterstützung reflektiert.

Der den Interviews zugrunde liegende Interviewleitfaden bestand aus fünf biografischen/demografischen Fragen und fünf großen inhaltlichen Fragen und verfolgte die Progression „vom Allgemeinen zum Spezifischen“ und das Prinzip „so offen wie

möglich, so strukturierend, wie nötig“ (Helfferich, 2014, S. 560). Die Erstellung des Leitfadens erfolgte in Anlehnung an die Forschungsfragen, pro Forschungsfrage wurde eine Leitfrage formuliert. Bevor der Leitfaden zum Einsatz kam, wurden die Fragen zweimal überarbeitet und ein Probedurchlauf mit Studienkolleg*innen durchgeführt. Im Folgenden werden die Fragen des Leitfadens präsentiert.

Alter

Erstsprache(n) bzw. Muttersprache(n)

Lebensweltliche Sprachen

Studienrichtung

Berufliche Position/ Rolle in Universität

- 1) Sie leiten eine Lehrveranstaltung, in der es um das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten geht. Beschreiben Sie bitte, welche Inhalte in dieser Lehrveranstaltung behandelt werden.
- 2) Die Wissenschaftssprache Deutsch macht einen großen Teil des wissenschaftlichen Schreibens aus. Wie definieren Sie persönlich die Wissenschaftssprache Deutsch?
- 3) Nachdem Sie die Wissenschaftssprache folgendermaßen definiert haben ... gibt es in den Seminararbeiten Ihrer Studierenden, Ihrer Meinung nach, besondere Merkmale, die die Wissenschaftssprache Deutsch kennzeichnen?
- 4) Nun möchte ich Ihnen zwei Fragen stellen, die Ihre Studierenden betrifft. 1) Welche Rolle spielt für Sie persönlich und Ihre Studierenden die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch?
- 5) 2) Die Universität Wien verzeichnet derzeit einen Anteil von ungefähr 26.000¹³ internationalen Studierenden pro Semester, das heißt, Internationalität, Mobilität und Mehrsprachigkeit werden in diesem Kontext großgeschrieben. Internationale Studierende haben oft eine andere Erstsprache als Deutsch und auch einige Studierende, die schon seit langer Zeit in Österreich leben oder hier geboren sind, haben eine andere Erstsprache als Deutsch. Mit Hinblick auf diese Situation, inwiefern gehen Sie in Ihrer Lehrveranstaltung, in der das wissenschaftliche Schreiben vermittelt bzw. verwendet wird, auf Studierende mit einer anderen Erstsprache ein? (Generelle Frage: Wie wird mit Mehrsprachigkeit umgegangen,

¹³ Die Zahl entspricht den Daten vom Wintersemester 2018/19. Nähere Informationen unter: <https://www.univie.ac.at/ueber-uns/auf-einen-blick/zahlen-daten-broschueren/> (Stand 01.03.2020).

werden andere Erstsprachen genauso wertgeschätzt und als Ressource genutzt wie Deutsch, werden andere Materialien zur Vermittlung der Wissenschaftssprache verwendet?)

Die Interviews fanden an Orten statt, die von den Teilnehmenden selbst ausgewählt wurden und die nach eigenen Angaben möglichst geräuscharm sind: Zweimal fand das Interview am Arbeitsplatz, einmal in einem dem Arbeitsplatz nahe gelegenen Café statt. Bevor die Interviews starteten, wurden die Teilnehmenden noch einmal über das Forschungsvorhaben und das Erkenntnisinteresse aufgeklärt, ihnen wurde versichert, dass ihre Daten vertrauenswürdig behandelt und pseudonymisiert würden. Im Zuge dessen wurden auch aufklärende Datenschutzmitteilungen und Einverständniserklärungen, mit dem Verweis auf ständige Rückrufgarantie, ausgeteilt und unterschrieben, dies ist ein unerlässlicher Bestandteil von ethisch korrekten Forschungsarbeiten (Settinieri, 2014, S. 62).

3.3.2 Datenaufbereitung

Die Material- bzw. Datenaufbereitung stellt einen wichtigen Schritt zwischen der Erhebung und Auswertung der Daten dar und sollte in qualitativ orientierten Untersuchungen nicht vernachlässigt werden. Es gilt, für das Untersuchungsdesign passende Aufbereitungstechniken auszuwählen, mit denen das gesammelte Datenmaterial gesichert und strukturiert werden kann (Mayring, 2016, 65; 85). Die Wahl der Darstellungsmittel stellt einen wichtigen Punkt in der Materialaufbereitung dar, sie sollte gegenstandsangemessen und vielfältig sein (Mayring, 2016, S. 87). Das Darstellungsmittel, das für die qualitative Erhebung ausgewählt wurde, ist der Text, welcher in Form von Transkriptionen (siehe Anhang C) vorliegt. Im Folgenden wird näher auf die Transkription an sich und die zur Anwendung kommenden Transkriptionskonventionen und -regeln eingegangen. Weiters wird der Einsatz der QDA-Software MAXQDA besprochen und ein Einblick in die Funktionsweise gegeben.

3.3.2.1 Transkription

Der Begriff Transkription stammt vom lateinischen Verb *transcribere* (= umschreiben) und bezeichnet die Übertragung mündlicher Äußerungen, die in Audio- oder Videoformat

vorliegen, in eine schriftliche Form. Das übergeordnete Ziel einer Transkription besteht darin, das Gesprochene schriftlich festzuhalten und für Untersuchungen zugänglich zu gestalten (Mempel & Mehlhorn, 2014, S. 147). Trotz aller Bemühungen muss festgehalten werden, dass eine Transkription Audio- oder Videodaten niemals in ihrer vollständigen Komplexität abbilden kann, es ist daher ratsam, sich auf bestimmte, für die Untersuchung relevante, Aspekte zu konzentrieren (Mempel & Mehlhorn, 2014, S. 148). Die Art und Weise wie das Gesprochene verschriftlicht wird, das heißt, welche Transkriptionsform bzw. -regeln ausgewählt werden, hängt dabei von den Forschungsmethoden, dem Erkenntnisinteresse und auch von forschungspragmatischen Gründen ab (Dresing & Pehl, 2018, S. 19). Mittlerweile gibt es viele unterschiedliche Transkriptionssysteme (ein exemplarischer Überblick findet sich z. B. bei Dresing & Pehl, 2018; Kuckartz, 2018), welche sich vorrangig im Grad ihrer Detail-Berücksichtigung unterscheiden, das heißt, in welchem Ausmaß sie verbale und non-verbale Merkmale in der Transkription miteinbeziehen (Kuckartz, 2018, S. 166). Angesichts des Forschungsvorhabens der vorliegenden Masterarbeit, das vorwiegend auf inhaltliche Aspekte ausgelegt ist, wurden einfache Transkriptionsregeln (siehe Anhang B) befolgt (vgl. dazu Kuckartz, 2018, S. 167–168): Es wurde ausschließlich wörtlich transkribiert, wobei dialektale Äußerungen ins Hochdeutsche übersetzt und phonetische Auffälligkeiten nicht eigens hervorgehoben wurden. Pausen wurden mit dem Kürzel „(...)“ gekennzeichnet, auffällig betonte Begriffe wurden durch Unterstreichungen hervorhegehoben. Überdurchschnittlich laute Äußerungen wurden mit Großbuchstaben gekennzeichnet und zustimmende Phrasen der Interviewenden (z. B. „Hmmm“ oder „Mhmm“) wurden nicht eigens transkribiert. Die Äußerungen der Interviewenden wurden mit einem „I“ gekennzeichnet, die Interviewteilnehmenden wurden mit einem „B“ und einer Ziffer (1, 2, 3) pseudonymisiert. Weiters wurde für jeden Sprecher*innenwechsel ein sichtlicher Absatz getätigt und alle Äußerungen, die Rückschlüsse auf die befragten Personen zulassen würden, anonymisiert (Kuckartz, 2018, S. 167–168).

Der Vorgang des Transkribierens erfolgt in den meisten Fällen am Computer, zu diesem Zweck stehen einige unterschiedliche Programme und Softwares zur Verfügung. Dadurch, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Mixed-Methods-Studie handelt, entschied ich mich für die QDA-Software *MAXQDA*, welche speziell für methodenkombinierende und datenintegrierende Untersuchungen geeignet ist. Für die vorliegende Masterarbeit wurden mit MAXQDA nicht nur Transkriptionen angefertigt

und die qualitative Inhaltsanalyse vorgenommen, sondern auch die Integration der qualitativen Daten in das quantitative Folgeinstrument ermöglicht.

3.3.3 Datenanalyse

Die Datenanalyse von Mixed-Methods Verfahren unterscheidet sich relativ stark zu Analysen von rein qualitativen und quantitativen Untersuchungen und wurde bisher verhältnismäßig wenig rezipiert (Kuckartz, 2014, S. 99). Grundsätzlich gilt es, die Methoden der Datenanalyse mit dem gewählten Forschungsdesign abzustimmen. Die Analyse kann entweder für die qualitative Untersuchung als auch für die quantitative Untersuchung separat erfolgen, oder, in bestimmten Fällen, in Kombination durchgeführt werden (Creswell, 2009, S. 218).

In Anlehnung an Miles und Huberman (1994; Miles, Huberman & Saldaña, 2014) und Kuckartz (2014) kann die Mixed-Methods-Datenanalyse als ein zyklischer Prozess verstanden werden, der diverse Iterationszyklen durchläuft und aus drei Komponenten besteht: der Datenreduktion („data reduction“), der Datendarstellung („data display“) sowie dem Ziehen von Schlussfolgerungen („verifying“) (Kuckartz, 2014, S. 99–100). In Bezug auf das für diese Arbeit gewählte Verallgemeinerungsdesign kann festgehalten werden, dass zunächst die qualitative Erhebung analysiert wurde, wobei die (inhaltlich strukturierende) qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018)¹⁴ zum Einsatz kam. Daran anschließend wurden die Resultate bei der Entwicklung bzw. Planung der quantitativen Erhebung berücksichtigt, an dieser Stelle erfolgte die Datenintegration, das sogenannte „Mixing“ (Kuckartz, 2014, 101; 104). Die Datenintegration als gewinnbringender „Mehrwert“ von Mixed-Methods-Forschungen stellt einen nicht zu vernachlässigenden Bestandteil der Datenanalyse dar (Kuckartz, 2017, S. 163), aus diesem Grund wird dieser Schritt zu einem späteren Zeitpunkt, in Kapitel 3.3.3.3, noch genauer besprochen. Nach der quantitativen Erhebung erfolgte die (deskriptive) statistische Analyse der erhobenen Daten, dies stellt, in Kombination mit der Diskussion, den abschließenden Schritt in der Mixed-Methods-Datenanalyse dar. Ein großer Vorteil dieses Vorgehens besteht in den sogenannten Meta-Inferenzen, welche die „vergleichende Betrachtung der Schlussfolgerungen (Inferenzen) beider Stränge“

¹⁴ An dieser Stelle sei angemerkt, dass Kuckartz das Konzept von Mayring als Ausgangsbasis verwendet und weiterentwickelt hat.

(Kuckartz, 2014, S. 101) bezeichnen und Teil der Diskussion sind. Gerade diese Meta-Inferenzen (vgl. Kapitel 3.4.3.2) machen das große Plus von Mixed-Methods-Erhebungen aus und ermöglichen eine zusammenfassende Analyse und Reflexion der Forschung.

Im folgenden Unterkapitel wird auf die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse als Analysemethode für die qualitative Untersuchung näher eingegangen. Daran anschließend wird die Datenintegration, welche ausschlaggebend für die quantitative Erhebung ist, erläutert. Die Auswertungsmethode der quantitativen Erhebung wird in Kapitel 3.4.3 thematisiert.

3.3.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich um eine Auswertungsmethode, in welcher das Datenmaterial (hier: der Text) systematisch, anhand von Kategorien, Schritt für Schritt untersucht wird (Mayring, 2016, S. 114). Im Mittelpunkt steht das Kategoriensystem, das theoriegeleitet vom Material entwickelt wird und das Zentrum der Analyse darstellt. Das Vorgehen dabei ist regelgeleitet und erfolgt methodisch streng kontrolliert (Mayring, 2016, S. 114). Mayring unterscheidet drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Aus forschungspragmatischen Gründen wird im Folgenden nur die letztgenannte Form erläutert, da diese in der vorliegenden Datenanalyse zum Einsatz kommt.

Im Mittelpunkt der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse steht der Anspruch, eine spezielle Struktur aus dem Datenmaterial herauszuarbeiten. Bei der Struktur kann es sich um inhaltliche Aspekte, formale Aspekte oder auch Skalierungen handeln, wichtig ist nur, dass die Struktur zu Beginn der Analyse festgelegt wird (Mayring, 2016, S. 118). Das übergeordnete Ziel dieser Technik besteht darin, „dass das aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem so genau definiert wird, dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist“ (Mayring, 2016, S. 118). Um den Forschungsprozess innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse zu illustrieren, wird im Folgenden der prototypische Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse näher erläutert.

3.3.3.2 Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse folgt einem relativ durchgeplanten Phasenmodell und wird in der Literatur auf viele unterschiedliche Arten dargestellt. Der Ablauf (vgl. Abb. 7), der im Folgenden präsentiert wird und nach dem die vorliegende Forschung arbeitete, hebt die Gemeinsamkeiten der jeweiligen Ansätze hervor und richtet sich nach den Ausführungen von Kuckartz (2018, S. 100).

Die erste Phase der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse dient der Exploration der Daten (Texte/Transkripte), wobei das Material sorgfältig durchgelesen wird und erste Arbeitsschritte, wie zum Beispiel das Erstellen von Memos und kurzen Fallzusammenfassungen, am Text stattfinden (Kuckartz, 2018, S. 101). Diese erste Textarbeit dient vor allem dazu, das Material kennenzulernen und erste Ideen bezüglich möglicher Auswertungskategorien zu entwickeln.

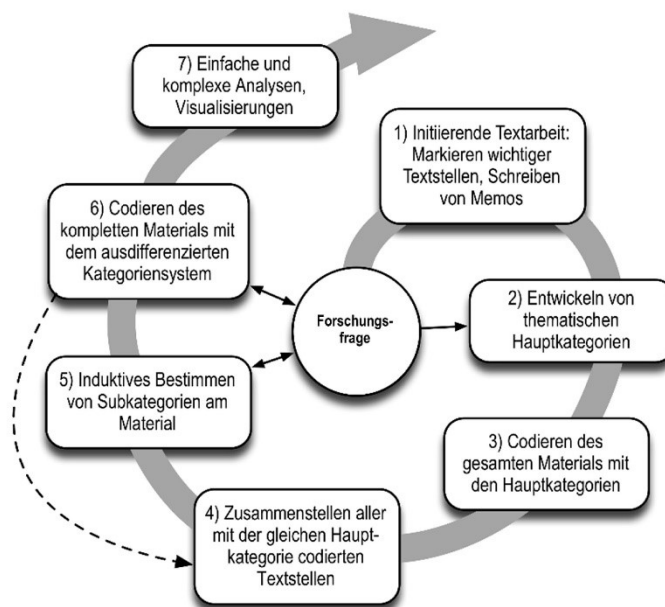


Abbildung 7: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 100)

In der zweiten und dritten Phase werden thematische Hauptkategorien („Codes“) gebildet, die in darauffolgenden Analysephasen regelgeleitet zu Textstellen zugeordnet werden (Kuckartz, 2018, S. 101–102). Die Entwicklung der thematischen Kategorien (und später auch Unterkategorien) kann dabei entweder induktiv anhand des Materials oder auf der Grundlage von der Theorie, den Forschungsfragen oder dem

Interviewleitfaden erfolgen – mehrheitlich, wie auch in dieser Untersuchung, werden beide Vorgangsweisen kombiniert (Kuckartz, 2014, S. 112, 2018, S. 101–102). Im ersten Codierungsprozess wird der gesamte Text Zeile für Zeile gelesen und jeder Textabschnitt einer bestimmten Kategorie zugewiesen. Dabei gilt es als Forscher*in, stets das Forschungsvorhaben bzw. die Forschungsfragen zu bedenken: Einerseits können besonders themenreiche Textstellen mehrfach codiert werden, andererseits können Textpassagen, die keine Relevanz für die Forschungsfrage suggerieren, uncodiert bleiben (Kuckartz, 2018, S. 102). Präzise Codierregeln können diesen Prozess unterstützen, bei Kuckartz (2018, S. 104) werden exemplarische Regeln präsentiert.

In der vierten Phase werden alle Textstellen, die mit der gleichen Hauptkategorie versehen wurden, vorläufig zusammengestellt. Dies geht einher mit der fünften Phase, in welcher induktive Ausdifferenzierungen der, bis dahin noch relativ allgemein gehaltenen, thematischen Kategorien vorgenommen werden und Subkategorien entstehen (Kuckartz, 2018, S. 106). Daran anschließend folgt die arbeitsreiche sechste Phase, der zweite Codierungsprozess. In diesem zweiten Codierungsprozess werden die neu entwickelten Subkategorien an die bereits codierten Textstellen herangetragen und der gesamte Text erneut ausdifferenziert (Kuckartz, 2018, S. 110).

Am Ende des Aufbereitungsprozesses sollte das Datenmaterial soweit kategorisiert und inhaltlich strukturiert sein, dass weitere Analyseprozesse (Phase 7) vorgenommen werden können. Vorweg kann es zweckmäßig sein, systematische Fall-Zusammenfassungen zu erstellen, dies bietet sich besonders bei umfangreichen Datenmaterial an (Kuckartz, 2018, S. 111). Aufgrund des begrenzten Datenmaterials wurde auf diesen Zwischenschritt in der vorliegenden Masterarbeit verzichtet und der Analyseprozess direkt fortgesetzt. Insgesamt lassen sich sechs verschiedene Formen¹⁵ der Auswertung im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterscheiden, aus forschungspragmatischen Gründen wird im Folgenden jedoch nur auf die zur Anwendung kommende „kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien“ näher eingegangen.

¹⁵ Kuckartz (2018, S. 117-121) bietet eine Übersicht und detaillierte Erklärung über diese sechs Auswertungsformen.

Die kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien sieht vor, die Ergebnisse der Hauptkategorien und Subkategorien schriftlich darzustellen. Diese Darstellung folgt dem Anspruch, alle themenrelevanten Äußerungen in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen und sie für Leser*innen nachvollziehbar aufzubereiten. Die inhaltlichen Ergebnisse sollen dabei auf qualitative Weise, zum Beispiel mit Zitaten aus den Interviews, präsentiert werden, Vermutungen und erste Interpretationen können an dieser Stelle bereits vorgenommen werden (Kuckartz, 2018, S. 118–119). In Kapitel 4.1 wird auf diese Form der Auswertung noch einmal eingegangen.

Ein letzter Bestandteil der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse findet sich in der Art und Weise bzw. Form der Durchführung. Ein bedeutendes Kennzeichen der qualitativen Inhaltsanalyse ist der Umstand, dass das gesamte Datenmaterial – d. h. der gesamte Text – codiert wird. Eine große Unterstützung bieten in diesem Zusammenhang QDA-Softwares, wie im Falle dieser Arbeit das Programm MAXQDA (Kuckartz, 2014, S. 112). Unter einer QDA-Software kann ein bestimmtes Computerprogramm verstanden werden, das für die Analyse qualitativer Daten verwendet werden kann (Kuckartz, 2018, S. 163). MAXQDA zählt zu dieser Form von QDA-Software und ist neben rein qualitativen Forschungen (für z. B. die Grounded Theory, Literaturreviews, qualitative Inhaltsanalysen oder Marktforschung) auch für Mixed-Methods-Forschungen einsetzbar (MAXQDA, 2020).

3.3.3.3 Datenintegration für quantitative Folgeuntersuchung

Hinsichtlich der Integration bzw. des Mixings von Daten lassen sich, je nach Forschungsdesign, vier verschiedene Situationen unterscheiden (vgl. dazu Creswell & Plano Clark, 2011; Kuckartz, 2014): das Zusammenfügen von Resultaten, das Verbinden von Daten und Resultaten, die Quantifizierung und Qualifizierung sowie das Einbetten von Daten. In sequentiellen Designs kommt üblicherweise die zweite Situation – das Verbinden von Daten und Resultaten – zum Einsatz, aus diesem Grund wird nur auf diese Form der Datenintegration näher eingegangen (Kuckartz, 2014, S. 114).

Das Verbinden von Daten und Resultaten ist charakteristisch für sequenzielle Designs, da der zweite Methodenstrang (hier: quant) auf den Daten bzw. Resultaten des ersten Methodenstrangs (hier: QUAL) aufbaut: Konkret fließen die Erkenntnisse der

qualitativen Erhebung in die Entwicklung des quantitativen Erhebungsinstruments ein, auf diese Art wird das Ziel der Generalisierung verfolgt (Kuckartz, 2014, S. 114). Bei der Entwicklung der quantitativen Erhebung ist es in diesem Zusammenhang ratsam, die Ergebnisse der qualitativen Erhebung, beispielsweise in Form von Kategorien oder Zitaten, mit den Skalen und Items des quantitativen Erhebungsinstruments (hier: ein Onlinefragebogen) zu verknüpfen. Um die Verbindung der Daten und Resultate schriftlich festzuhalten, bietet es sich bei einem Verallgemeinerungsdesign an, den Prozess der Datenintegration anhand einer Tabelle oder Concept-Map zu illustrieren. Dieser Schritt ist auch für die Auswertung am Schluss der Forschung wichtig, da durch diese Illustrationen die Ergebnisse der beiden Methodenstränge verglichen werden können (Kuckartz, 2014, S. 115).

3.4 Quantitative Erhebung (quant)

Nachdem im vorhergehenden Kapitel die Methodik der qualitativen Erhebung besprochen wurde, folgt nun die (methodische) Erläuterung für die quantitative Erhebung. Auch diese gliedert sich in die Datenerhebung (Sampling, Online-Fragebogen, Statistische Erhebungen mit [surveymonkey.com](https://www.surveymonkey.com)), die Datenaufbereitung und die Datenanalyse (Meta-Inferenzen).

3.4.1 Datenerhebung

3.4.1.1 Sampling

Wie bereits in Kapitel 3.3.1.2 erwähnt, handelt es sich beim Sampling für die quantitative Erhebung um dieselbe Grundgesamtheit wie in der qualitativen Erhebung. Die Grundgesamtheit besteht aus 75 Lehrenden, die im Studienjahr 2019/20 (Wintersemester 2019/20 und/oder Sommersemester 2020) eine Lehrveranstaltung über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten abgehalten haben. Aus forschungspragmatischen Gründen wurden ausschließlich Lehrveranstaltungen gewählt, in deren Lehrveranstaltungs-Titel die Stichworte „wissenschaftliches Schreiben“, „wissenschaftliches Arbeiten“, „Wissenschaftssprache“ oder themenverwandte Begrifflichkeiten vorkamen. Zusätzlich beschränkte sich die Auswahl auf Lehrveranstaltungen, die einerseits in Bachelorstudien und andererseits in den Bereichen der Geistes- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächern angeboten wurden.

Wie bereits erwähnt, besteht das Sampling der quantitativen Untersuchung aus (dem Versuch) einer Vollerhebung. Dadurch, dass es sich bei der Grundgesamtheit um eine überschaubare und zugängliche Menge ($n = 75$) handelt und alle Universitätsemailadressen der Lehrpersonen vorlagen, wurde der Entschluss gefasst, ein vollkommenes Abbild der Grundgesamtheit anzustreben (Braunecker, 2016, S. 40). Die Vorteile eines solchen Verfahrens sind groß: Wenn die Grundgesamtheit mit der Erhebung erreicht wird, muss im Analyseverfahren weder auf die Schwankungsbreite der Ergebnisse noch auf statistische Signifikanztests Rücksicht genommen werden (Braunecker, 2016, S. 40). Das Risiko, dass nicht jeder und jede den Fragebogen ausfüllt, wurde eingegangen, da eine repräsentative Stichprobe, im Ermessen der Forscher*in, noch schwerer zu erreichen gewesen wäre und der Anspruch der Masterarbeit nicht in statistischer Fehlerlosigkeit besteht.

Dadurch, dass in der ersten (qualitativen) Erhebung bereits drei Proband*innen der Grundgesamtheit befragt wurden und eine Doppelung der Ergebnisse vermieden werden wollte, blieben für die quantitative Folgeuntersuchung 72 Personen übrig. Von diesen füllten 35 Personen den Fragebogen vollständig aus. Wie auch zuvor wurden die Lehrenden über ihre Universitätsmailadresse kontaktiert, und gebeten, dem Link zur Online-Befragung zu folgen.

3.4.1.2 Online-Fragebogen

Der schriftliche Fragebogen zählt, wie auch Interviews oder Diskussionen, zu den am häufigsten praktizierten Formen der Befragung, um Daten für bestimmte Forschungszwecke zu gewinnen, wobei zwischen Paper-and-pencil und elektronischen Fragebögen unterschieden werden kann (Daase et al., 2014, S. 103). In der vorliegenden Forschung kam ein elektronischer Fragebogen in Form eines Online-Fragebogens zum Einsatz, aus diesem Grund wird im Folgenden kurz auf die Vorteile einer solchen Befragung eingegangen. Online-Befragungen nutzen den Server eines Forschungsinstituts oder eines ausgewählten Providers, um ihren Fragebogen zu verbreiten, das Medium, das hierbei genutzt wird und im Vordergrund steht, ist das Internet (Wagner & Hering, 2014, S. 661). Die Vorteile gegenüber anderen Befragungsmodi bestehen z. B. in der zeitlichen und räumlichen Unabhängigkeit des Internets, in automatischen Filter- und Auswertungsfunktionen, in geringen Personal- und

Kostenaufwänden sowie dem Wegfall von Datenerfassungs- oder Datenübertragungsfehlern (Wagner & Hering, 2014, S. 662–663).

Unabhängig von der Befragungsform können Fragebögen auf der einen Seite zur Erhebung von Persönlichkeitsmerkmalen oder Einstellungen bzw. Wertorientierungen dienen, auf der anderen Seite können sie auch zu Beschreibungs- und Bewertungszwecken verwendet werden (Daase et al., 2014, S. 105). Nach Porst (1996, S. 738) handelt es sich beim Fragebogen um „das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse“. Ziel ist es, mit ausgewählten Fragen (standardisiert oder nicht), dem Erkenntnisinteresse der Untersuchung nachzugehen und theoretische Konzepte und/oder Zusammenhänge aufzudecken. Es gilt, qualitative als auch quantitative Ansprüche bei all dem mitzudenken und auch unerwartete Einflüsse auf die Ergebnisse genau zu überwachen (Daase et al., 2014, S. 105). Der Fragebogen der vorliegenden Untersuchung ist zentraler Bestandteil der Methodik: Im Verallgemeinerungsdesign kommt er als zweiter empirischer Erhebungsschritt, als Kern der quantitativen Befragung (quant), zum Einsatz. Das Spezielle an diesem Fragebogen ist, dass er darauf ausgelegt ist, die Ergebnisse der qualitativen Befragung systematisch aufzugreifen (vgl. Kapitel 3.3.3.3 – Datenintegration) und durch gezielte Fragen zu verallgemeinern.

Bei der Entwicklung eines Fragebogens gilt es zunächst zwischen inhaltlichen und formtechnischen Aspekten zu unterscheiden. Eine inhaltliche Aufteilung könnte beispielsweise zwischen Fragen nach Einstellungen, Meinungen, Wertorientierungen und Fragen nach Verhalten oder persönlichen Merkmalen erfolgen (Porst, 2014, S. 53). Während die Aufteilung nach inhaltlichen Aspekten stets individuell gehandhabt wird und einen tendenziell nebengeordneten Charakter aufweist, nimmt die Unterscheidung der Frageform(en) eine übergeordnete Rolle in der Fragebogenentwicklung ein. Grundsätzlich lassen sich drei Formen von Fragen unterscheiden: geschlossene, halboffene und offene Fragen (Raithel, 2008, S. 68). Geschlossene Fragen sind Fragen mit einer festgelegten Anzahl an Antwortkategorien, sie sind „der Fragentyp par excellence in standardisierten Befragungen“ (Porst, 2014, S. 55) und können entweder eine einzige Antwort (Einfachnennungen) oder mehrere Antworten (Mehrfachnennungen) zulassen. Geschlossene Fragen sollten immer dann zum Einsatz kommen, wenn der Inhalt und Umfang aller möglichen Antwort bekannt ist, an dieser Stelle kristallisiert sich auch ihr Vorteil heraus: geschlossene Fragen können schnell und

einfach für jeden weiteren Untersuchungsschritt (Datenaufbereitung und -analyse) verwendet werden (Porst, 2014, S. 66). Das Gegenteil von geschlossenen Fragen findet sich in den offenen Fragen: Bei dieser Frageform gibt es keine auszuwählenden Antwortkategorien, die Befragungspersonen können in ihren eigenen Worten antworten (Daase et al., 2014). Auf der einen Seite kommen offene Fragen zum Einsatz, wenn neue, bisher unbekannte Informationen eingeholt werden sollen. Auf der anderen Seite dienen sie mit ihrem auffordernden (Erzähl-) Charakter dazu, die Befragten zu motivieren (Porst, 2014, S. 66–67). Halboffene Fragen (auch Hybridfragen genannt) ordnen sich in die Mitte dieser beiden Varianten ein: An eine geschlossene Frage wird eine zusätzliche Antwortkategorie, die wie eine offene Frage behandelt werden kann, angefügt (z. B. „Sonstiges: ...“) (Raithel, 2008, S. 68). Trotz der Gefahr, damit eine „Restkategorie“ zu schaffen, sind halboffene Fragen insbesondere dann geeignet, wenn Antworten auf eine Frage zwar eingeschätzt, jedoch nicht absolut bestimmt werden können (Porst, 2014, S. 58–59). Es gilt, für jede einzelne Fragebogenfrage erneut zu entscheiden und abzuwägen, welche Frageform gewählt werden soll.

Neben der Unterscheidung nach inhaltlichen und formtechnischen Gesichtspunkten, lassen sich auch verschiedene Skalenniveaus in der Fragebogenkonstruktion unterscheiden. Eine Skala ist das „dem Messvorgang zugrunde gelegte Bezugssystem“ (Porst, 2014, S. 70), grundsätzlich kann zwischen Nominal-Skalen, Ordinal-Skalen, Intervall-Skalen und Ratio-Skalen unterschieden werden. In sozialwissenschaftlichen Fragebögen, zu dem sich der im Rahmen dieser Forschung entwickelte Fragebogen zählt, kommen meistens mehrstufige Skalen zum Einsatz, mit denen persönliche Einstellungen, Wertorientierungen, Wissen oder Ähnliches erfragt werden können (Porst, 2014, S. 77). Genauso wie bei der Wahl der Fragenform muss auch bei der Wahl der Skalen jedes Mal aufs Neue überlegt und geprüft werden, welche Form am geeignetsten für die Beantwortung der Fragen ist. Zusätzlich ist es wichtig, sich über bestimmte andere „Einstellungspunkte“ Gedanken zu machen. Zu diesen zählen unter anderem: Die Entscheidung, ob eine Skala verbalisiert oder endpunktbenannt werden soll, die Entscheidung, ob eine Skala gerade oder ungerade Antwortkategorien aufzeigt, die Skalenbreite, die Dimensionalität der Skala sowie die Richtung der Skala (Porst, 2014, S. 79–93).

Ein weiterer wichtiger Punkt in der Entwicklung von Fragebögen betrifft die Formulierung der Fragen. In der Literatur finden sich zahlreiche Publikationen, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen, einen guten Überblick über Formulierungsregeln bieten z. B. Jacob (2012), Kirchhoff (2010) oder Porst (2000, 2014). Obgleich solche Regeln eine gute Orientierung für die Frageformulierung bieten, müssen sie nicht als unumstößliche Prinzipien verstanden werden. Es gilt, jede Frageformulierung kritisch und reflektiert zu überprüfen und im Sinne des Erkenntnisinteresses der Forschung auszulegen (Porst, 2014, S. 118).

3.4.1.3 Erhebungen mit surveymonkey.com

Wie bereits angemerkt, wurde der Fragebogen mittels der Plattform surveymonkey.com erstellt. Bei SurveyMonkey handelt es sich um eine weltweit bekannte Internetplattform, mit der Umfragen geplant und durchgeführt werden können (Waclawski, 2012, S. 477). Neben Umfragen können auch Quiz und Meinungsumfragen erstellt werden, wobei unterschiedliche Lizenzen unterschiedlich viele Funktionen beinhalten. Die fertigen Umfragen können über einen individuellen Weblink, per E-Mail, via Chats oder auch über soziale Medien geteilt werden. Der entscheidende Vorteil der Plattform liegt in ihren Analysefähigkeiten: Die erhobenen Daten werden einerseits automatisch analysiert, andererseits können die Ergebnisse exportiert und in ausgewählte Programme integriert werden (SurveyMonkey, 2020).

Der Fragebogen, der für die vorliegende Untersuchung zum Einsatz kam, umfasste insgesamt 30 Fragen (vgl. Anhang A). In diesen 30 Fragen wurden alle drei vorgestellten Frageformen (geschlossen, halboffen und offen) vereint, wobei die Mehrheit aus geschlossenen Fragen bestand. Bei der Auswahl des Layouts und der Konstruktion der Antwortskalen wurde darauf geachtet, sie möglichst einheitlich zu gestalten und aufgrund dessen mögliche Beantwortungsfehler zu vermeiden (Jacob, 2012, S. 183). Alle Fragen wurden am Erkenntnisinteresse, den Ergebnissen der qualitativen Befragung und entlang der Forschungsfragen ausgerichtet. Um die Funktionalität des Fragebogens zu gewährleisten, wurde er mehrfach überarbeitet und auch vorab, mittels eines Pretests, erprobt. Der Pretest wurde von vier Schreibassistent*innen des CTL durchgeführt, durch ihre Anmerkungen konnten Unklarheiten bereinigt und einige Stellen präzisiert werden (Kirchhoff, 2010, S. 24).

Der Fragebogen in der vorliegenden Untersuchung wurde mittels eines Weblinks, eingebettet in einer E-Mail, an die Proband*innen versendet. Um das höchstmögliche Maß an Anonymität zu gewährleisten, wurden sämtliche Voreinstellungen getätigt, um eine Nachvollziehbarkeit der Teilnehmenden auszuschließen. Der Bearbeitungszeitraum des Fragebogens betrug drei Wochen. Erstmals geöffnet wurde die Umfrage am 23.04.2020, der*die letzte Proband*in füllte den Fragebogen am 14.05.2020 aus.

3.4.2 Datenaufbereitung

Auch in quantitativen Erhebungen ist es wichtig, Daten gründlich aufzubereiten und zu bereinigen, ohne diese Zwischenschritte ist eine erfolgreiche und gewissenhafte Analyse der Ergebnisse nicht möglich (Lück & Landrock, 2014, S. 397). Üblicherweise müssen schriftlich erhobene Daten von den Forschenden in eine bestimmte Datenmatrix bzw. in ein bestimmtes Datenformat übertragen werden. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Online-Befragung handelte, entfiel der Arbeitsschritt der Datenaufbereitung jedoch, da die Befragten ihre Antworten direkt per Mausklick oder Tastendruck in das gewünschte Datenformat einarbeiteten und es somit einheitlich vorlag (Lück & Landrock, 2014, 397; 400).

Trotz dieses Vorteils muss eine umfassende Datenbereinigung, kurz gesagt auch Datenkorrektur, am Material stattfinden, da Proband*innen beispielsweise unzutreffende Filterwege auswählen oder unbeständige bzw. irreführende Angaben machen. Eine systematische Datenbereinigung wird möglich, wenn die erhobenen Daten in ein statistisches Datenverarbeitungsprogramm exportiert und anschließend genauestens analysiert werden (Wagner & Hering, 2014, S. 668). Im Falle dieser Masterarbeit wurden die Daten mittels der Umfrage-Plattform SurveyMonkey erhoben und mit der Exportfunktion in das Microsoftprogramm Excel eingespielt. Die Bereinigung der Daten orientierte sich an den Richtlinien von Lück und Landrock (2014, S. 403–407), wobei hinsichtlich der späteren Datenanalyse darauf geachtet wurde, jede Datenkorrektur für Außenstehende zu dokumentieren.

3.4.3 Datenanalyse

Wie bereits erwähnt, umfasst die Datenanalyse in Mixed-Methods-Forschungen mehrere Arbeitsschritte und Komponenten, die auch als zyklischer Prozess verstanden werden können (Kuckartz, 2014, S. 99–100). Es ist dabei unerlässlich, die Methoden der Analyse auf das gewählte Forschungsdesign abzustimmen. Hinsichtlich des, dieser Arbeit zugrundeliegenden, Verallgemeinerungsdesigns kann festgehalten werden, dass die Daten aus der ersten (qualitativen) Erhebung mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet wurden. Mittels Datenintegration wurden die gewonnen Ergebnisse, in Form von Items bzw. Aussagen, in die Entwicklung des Fragebogens miteinbezogen und verfolgten so das Ziel, die qualitativen Befunde in der quantitativen Befragung zu verallgemeinern.

Die Ergebnisse der quantitativen Befragung wurden anschließend mithilfe des statistischen Analysetools von SurveyMonkey und mit (deskriptiv) statistischen Grundfunktionen von Excel ausgewertet. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass das Erkenntnisinteresse der Masterarbeit nicht primär statistischen Zusammenhängen gilt und daher auf höhere statistische und mathematische Berechnungen verzichtet wurde. Wie in Kapitel 3.1.3 erläutert, kann die Untersuchung vorrangig dem qualitativen Paradigma zugerechnet werden, darüber hinaus geht es im gewählten Forschungsdesign auch hauptsächlich darum, die qualitativen Daten mit den quantitativen Ergebnissen zu verallgemeinern.

3.4.3.1 Meta-Inferenzen

Nach der Auswertung der beiden Untersuchungsstränge bzw. -ergebnisse erfolgt der letzte Schritt der Mixed-Methods Datenanalyse: Erneut erfolgt ein Mixing der Daten, wodurch die Ergebnisse der beiden Erhebungen miteinander verbunden werden (Kuckartz, 2014, S. 101). Das, was aus diesem Mixing entsteht, sind die sogenannten Meta-Inferenzen, „also die vergleichende Betrachtung der Schlussfolgerungen (Inferenzen) beider Stränge“ (Kuckartz, 2014, S. 101). Die besagten Schlussfolgerungen begründen den Gewinn und Mehrwert einer Mixed-Methods-Untersuchung, da sie nicht nur die Analyse der einzelnen Erhebungen beachten, sondern die beiden Methoden und ihre Ergebnisse aufeinander bezieht (Kuckartz, 2014, S. 101). In der vorliegenden Arbeiten werden die Meta-Inferenzen anhand einer Tabelle dargestellt (vgl. Kapitel 4.4), dies soll maximale Nachvollziehbarkeit garantieren.

4. Analyse und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgen die Analyse und Diskussion der Ergebnisse, die im Rahmen der Mixed-Methods-Untersuchung erhoben wurden. Dadurch, dass die Mixed-Methods-Untersuchung zwei Untersuchungsstränge beinhaltet, werden die Analyse und Diskussion der Ergebnisse direkt nacheinander durchgeführt, wobei die quantitative Untersuchung auf den Resultaten der qualitativen Untersuchung aufbaut. Zunächst wird auf die Ergebnisse der leitfadengestützten Expert*inneninterviews (Kapitel 4.1) näher eingegangen, danach auf die Datenintegration (Kapitel 4.2). Daran anschließend folgt die deskriptive Beschreibung der quantitativen Ergebnisse (Kapitel 4.3) sowie eine zusammenfassende Betrachtung der Meta-Inferenzen (Kapitel 4.4). Abschließend erfolgt eine resümierende Diskussion (Kapitel 4.5) der Ergebnisse, in der die Resultate der Mixed-Methods-Untersuchung mit der in Kapitel 2 vorgestellten Theorie verknüpft und interpretiert sowie die der Masterarbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen beantwortet werden.

4.1 Ergebnisse der qualitativen Erhebung (QUAL)

Wie in Kapitel 3 ausführlich beschrieben, wurde das Verallgemeinerungsdesign als methodischer Zugang gewählt, da es durch seinen Forschungsverlauf erlaubt, die bis dato noch defizitär untersuchte Vermittlungssituation der Wissenschaftssprache Deutsch an der Universität Wien, zu erforschen. Die qualitative Erhebung, bestehend aus drei leitfadengestützten Expert*inneninterviews, bildete das erste methodische Verfahren im Rahmen der vorliegenden Mixed-Methods-Untersuchung und verfolgte die Intention, erste Erkenntnisse über den unbekannten Forschungsgegenstand zu generieren und die gewonnenen qualitativen Resultate richtungsweisend in die Entwicklung der quantitativen Folgeuntersuchung miteinzubeziehen. Bei den Interviewteilnehmenden handelte es sich, gemäß des in Kapitel 3.3.3.3 besprochenen Samplings, um jeweils eine*n Vertreter*in aus den Fachbereichen der Geistes- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächern. Alle drei Befragten leiteten im Wintersemester 2019/20 eine Lehrveranstaltung in Bachelorstudien über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten und verfügen somit über Erfahrungswissen und Expertise, die für das Erkenntnisinteresse der Masterarbeit zentral sind. Um ein höchstmögliches Maß an Anonymität zu garantieren, wurde in der Transkription jede*r Befragte mit einem „B“ und einer Ziffer (1,2,3) gekennzeichnet. B1 ist ein*e Vertreter*in der Geistes-

/Kulturwissenschaften, B2 ein*e Vertreter*in der Sozialwissenschaften und B3 ein*e Repräsentant*in der MINT-Fächer. Nachdem die Interviews mittels der QDA-Software MAXQDA transkribiert wurden und die Interviewdaten somit aufbereitet zur Verfügung standen, erfolgte die Datenanalyse. Als Methode der Datenauswertung wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) gewählt, wobei als Auswertungsform die „kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien“ zum Einsatz kam. Im Folgenden werden die Ergebnisse der, sowohl induktiv (am Material) als auch deduktiv (in Anlehnung an die Forschungsfragen und die Forschungsliteratur), entwickelten Haupt- und Subkategorien (vgl. Tabelle 2) präsentiert. Anschließend werden erste Schlussfolgerungen mit Bezug zur aktuellen Forschungsliteratur und den Forschungsfragen gezogen. Insgesamt wurden sechs Hauptkategorien entwickelt, wobei die letzte Kategorie („Restkategorie“) nicht für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant ist und somit nicht näher besprochen wird.

Thematische Hauptkategorien	Subkategorien
Allgemeine Informationen zur LV	Ziele Fachspezifisches Curriculare Verankerung
Aufbau und Inhalte der LV	Aufbau Inhalte
Auffassung der Wissenschaftssprache Deutsch	Definition(en) Merkmale Vergleich zur englischen Wissenschaftssprache Gedanken zur Vermittlung und zum Erwerb
Studierende und das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten	Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten Einstellungen zur und Reaktionen auf die Inhalte der Lehrveranstaltung
DaF/DaZ-Kontext	Umgang mit L2-Studierenden Deutschkenntnisse und die Wissenschaftssprache Deutsch

Tabelle 2: Liste der thematischen Hauptkategorien mit ihren Subkategorien

4.1.1 Allgemeine Informationen zur Lehrveranstaltung

In dieser Hauptkategorie werden alle Aussagen gebündelt, die einerseits auf die Ziele der Lehrveranstaltung eingehen und fachspezifische Besonderheiten der Lehrveranstaltungen aufzeigen und andererseits die curriculare Verortung der Lehrveranstaltung behandeln.

Ziele

Bei allen drei Befragten besteht das Ziel der Lehrveranstaltung darin, Wege und Schreib- bzw. Arbeitstechniken zu vermitteln, um eine (zumeist überschaubare) wissenschaftliche Arbeit oder eine wissenschaftliche Textsorte realisieren zu können. B3 ging noch einen Schritt weiter und nannte als zweites Ziel das Einüben in das wissenschaftliche Vortragen als Vorbereitung auf die mündliche Abschlussprüfung (Defensio).

Fachspezifisches

Als fachspezifisch kann das (wissenschaftliche) Schreiben mit dem Programm LaTeX genannt werden, welches in der Lehrveranstaltung von B3 praktiziert wird. Im Gegensatz zu gängigen Textverarbeitungsprogrammen, wie z. B. Word oder Pages, ist es in den Naturwissenschaften gängiger, mit dem Softwareprogramm LaTeX zu arbeiten. B3 gab an, dass die Gewöhnungsphase zwar Zeit in Anspruch nimmt, das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten in seinem*ihrem Fach dadurch um einiges leichter wird. Ein weiteres fachspezifisches Merkmal findet sich in der genutzten Wissenschaftssprache und den möglichen (Wissenschafts-)Sprachen der Abschlussarbeiten: B3 gab an, dass „Deutsch eigentlich nicht die Wissenschaftssprache ist“ (B3, Pos. 6) und dass Bachelor- und Masterarbeiten in seiner*ihrer Lehrveranstaltung und im Fach generell sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch geschrieben werden können. Im Gegensatz dazu wird in den Lehrveranstaltungen von B1 und B2 mit der deutschen Wissenschaftssprache gearbeitet, wobei B1 anmerkte, dass bei Bedarf eine „Sonderlösung“ (B1, Pos. 118) für Erasmusstudierende angeboten bzw. gefunden werden kann und die Studierenden ihre Arbeiten auch auf Englisch verfassen können.

Curriculare Verankerung

Hinsichtlich der curricularen Verankerung ergibt sich eine interessante Verteilung der Lehrveranstaltungen in Bezug auf den Studienplan. Die Lehrveranstaltung von B1 ist ein Proseminar und muss im Rahmen der STEOP, das heißt gleich zu Beginn des Studiums absolviert werden. Die Lehrveranstaltung von B2 ist ein Training und in der Mitte des Curriculums angesiedelt. B2 würde sich die Lehrveranstaltung eher am Anfang des Studiums wünschen, da er*sie derzeit Studierende mit unterschiedlichen Vorerfahrungen betreuen muss und es schwierig ist, auf alle Wünsche und Bedürfnisse gleichermaßen einzugehen. B3 gab an, dass die Lehrveranstaltung – in Form eines Seminares – erst seit ein paar Jahren existiert, sich aber so großer Beliebtheit erfreut, dass

sie doppelt angeboten wird. Im Curriculum wird die Lehrveranstaltung als Wahlpflichtfach, zugehörig zu den Soft Skills angeführt.

4.1.2 Aufbau und Inhalte der Lehrveranstaltung

Diese Hauptkategorie beschäftigt sich, wie der Name verrät, mit dem Aufbau und den Inhalten der untersuchten Lehrveranstaltungen. Übergeordnetes Ziel der Kategorie ist es, inhaltliche und thematischen Schwerpunkte in den einzelnen Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten herauszuarbeiten, um Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede in Bezug auf die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch aufzuzeigen.

Aufbau

Bei der Schilderung des Aufbaus der Lehrveranstaltung lassen sich unterschiedlichste Herangehensweisen erkennen. B1 gab an, den Aufbau der Lehrveranstaltung an den wissenschaftlichen Arbeitsprozess anzulehnen: „Von der Struktur her ist diese Lehrveranstaltung so ein bisschen aufgebaut entlang des (...) entlang der Schritte (...) in der Reihenfolge wie sie im wissenschaftlichen Arbeitsprozess relevant werden“ (B1, Pos. 4). B2 orientiert sich an den Bedürfnissen und unterschiedlichen Vorerfahrungen der Studierenden, wobei der Fokus auf den sogenannten „Basics“ des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens liegt. Ferner führte B2 an, mit Schreibprozessschemata zu arbeiten: „Ich gehe gerne in das Semester mit so einem Schreibprozessschema“ (B2, Pos. 8) und nannte in diesem Zusammenhang die Modelle von Kruse und Girgensohn und Sennewald. B3 richtet den Aufbau der Lehrveranstaltung entlang der ihm/ihr bekannten studentischen Probleme bzw. Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten aus. B3 erklärte, einerseits das Schreiben, und damit zusammenhängend Hilfsmittel und Strategien, zu trainieren und andererseits das (wissenschaftliche) mündliche Vortragen zu behandeln.

Inhalte

Hinsichtlich der in der Lehrveranstaltung behandelten Inhalte gaben B1 und B2 detaillierte Auskünfte über die von ihnen behandelten Themengebiete. Im Einklang mit ihrer Orientierung am Schreibprozess führten beide folgende Themenschwerpunkte an: Literaturrecherche, (wissenschaftliches) Lesen, Zitieren, Textsorten (Exzerpt, Abstract,

Exposé, Literaturarbeit), wissenschaftlicher Stil bzw. Wissenschaftssprache (inklusive der damit einhergehenden Konventionen bezüglich der Verfasserreferenz), Textstruktur, Textüberarbeitung und Peerfeedback. B1 merkte darüber hinaus an, sich mit (der Eingrenzung von) Themen und Fragestellungen, dem Erstellen eines Arbeitsplans, dem Bibliographieren, Formalia, Normen und Konventionen im Fach (z. B. die Bedeutung der eigenen Subjektivität beim Forschen) sowie mündlichen Formaten (Präsentation, Moderation, Diskussion) und über Dokumentationen (z. B. Protokollieren) in der Lehrveranstaltung auseinanderzusetzen. Im Gegensatz dazu behandelt B2 noch explizit Gendern, Argumentieren, das Verknüpfen von unterschiedlichen Positionen sowie „gute wissenschaftliche Praxis“ in den einzelnen Einheiten.

Anders als B1 und B2 ging B3 nicht ins Detail in Bezug auf die Inhalte der Lehrveranstaltung und hielt fest, Hilfsmittel und Strategien für das Schreiben mit LaTeX vorzustellen und zu üben sowie das (wissenschaftliche) mündliche Präsentieren, mit anderen Worten die mündliche Wissenschaftssprache, vor einer größeren Gruppe zu trainieren.

4.1.3 Auffassung der Wissenschaftssprache Deutsch

In dieser thematischen Hauptkategorie finden sich sämtliche Aussagen zu einer Definition von der Wissenschaftssprache Deutsch, der ihr zugeschriebenen Merkmale sowie Gedanken zum Erwerb und zu ihrer Vermittlung. Ebenso werden Vergleiche zur Wissenschaftssprache Englisch berücksichtigt.

Definition(en)

Vorweg kann festgehalten werden, dass es allen Befragten schwerfiel, die Wissenschaftssprache Deutsch zu definieren. B2 stellte fest „so definieren ist, glaube ich, ziemlich schwierig“ (B2, Pos. 32). Auch B1 gab an, keine präzise Definition formulieren zu können: „[d]efinieren kann ich sie nicht“ (B1, Pos. 58). B3 wählt einen anderen Zugang und behalf sich mit der Wissenschaftssprache Englisch, die er* sie nach eigenen Angaben, im Gegensatz zur deutschen Wissenschaftssprache, gut beschreiben kann. Obgleich keine handfesten Definitionen geäußert wurden, gaben sowohl B1 als auch B2 an, die Wissenschaftssprache über einen anderen Weg beschreiben zu können, nämlich über ihre Merkmale: „Ja, ich glaube über die Merkmale kommen wir vielleicht eher hin“ (B2, Pos. 36).

Merkmale

Im Versuch, die Wissenschaftssprache Deutsch über ihre Merkmale zu definieren bzw. zu beschreiben, wurden viele unterschiedliche Merkmale genannt. B3 sprach beispielsweise den Hang zu Schachtel- und Nebensätzen sowie das Phänomen der Nominalisierung(en) an. B2 nannte als Hauptmerkmale Objektivität (im Sinne einer wissenschaftlich gestützten und belegten Argumentation), Spezifik, Detailliertheit sowie Gendern. Als Stilmittel, um Objektivität zu erzeugen, benannte B2 das Passiv und Nominalisierungen, obwohl er*sie der Meinung ist, dass diese beiden Merkmale nicht ausschlaggebend für eine gute wissenschaftliche Praxis sind:

[...] ich glaube, dass diese Objektivität sehr oft versucht wird, darüber herzustellen, dass man mit möglichst viel Distanz vom eigenen Text und vom eigenen Thema schreibt. Und da passiert dann eben Passiv und Nominalisierungen und so weiter. Ich glaube aber, dass man mit guter wissenschaftlicher Praxis schreiben kann, ohne ständig auf diese Stilmittel zurückzukommen. Insofern glaube ich, dass es ein Merkmal der deutschen Wissenschaftssprache ist, aber eins, wo wir darüber hinwegkommen könnten (B2, Pos. 42).

B1 äußerte Ähnliches, indem er*sie Klarheit und Eindeutigkeit, Nachvollziehbarkeit und den Verzicht auf Metaphern und eine bildliche Sprache als zentrale Merkmale der deutschen Wissenschaftssprache angab. Ebenso sprach B1 die Diskussion um Aktiv-Passiv, die Nähe zur Alltagssprache, das verbreitete Ich-Tabu und den Diskurs um Satzlänge an, wies jedoch darauf hin, dass für ihn*sie persönlich Wissenschaftssprache funktional sein muss: “Also ich würde vielleicht noch sagen, dass Wissenschaftssprache funktional sein soll. Also, dass sie inhaltlich möglichst präzise das vermitteln soll, was sie ausdrücken will“ (B1, Pos. 64). Solange die Studierenden über die Wissenschaftssprache Sinn vermitteln können, ist es B1 egal, auf welche Stilmittel zurückgegriffen wird:

Und dann finde ich, das ist aber meine ganz persönliche Meinung zu Aktiv und Passiv, dass Passiv in Ordnung ist, wenn es funktional einen Sinn hat (B1, Pos. 64).

Hinsichtlich des Ich-Tabus führte B1 die gängigen Normen und Konventionen in seiner*ihrer Disziplin an und hielt fest, dass es in bestimmten Schreibsituationen, z. B. beim Beschreiben des methodischen Vorgehens, essentiell ist, die eigene Subjektivität, u. a. in Form des Ich hervorzuheben. Auch B2 merkte an, dass der Gebrauch des Ich in bestimmten Schreibsettings normal und wünschenswert ist und er*sie die Verwendung im Unterricht bestärkt.

Vergleich zur englischen Wissenschaftssprache

Sowohl B2 als auch B3 zogen in ihrer Beschreibung der Wissenschaftssprache Deutsch Vergleiche zur englischen Wissenschaftssprache. In Bezug auf Objektivität und dem Suggestieren von Textnähe und -distanz konstatierte B2 grundlegende Unterschiede zwischen sozialwissenschaftlichen Texten im US-amerikanischen Raum und dem deutschsprachigen Raum: „[...] ja, das sind Texte, die sich einfach anders lesen“ (B2, Pos. 42). B2 hielt weiters fest, dass das Gendern im englischsprachigen Raum gut gelöst ist und dass es in der deutschen Sprache bzw. im deutschen Wissenschaftsstil, aufgrund der anzupassenden Substantive und eines fehlenden, geschlechtsneutralen und inklusiven Personalpronomens, nicht immer so einfach ist: „Ich finde auch das ganze Gender-Thema dort so nett gelöst“ (B2, Pos. 44). B3 ging konkret auf die Merkmale der englischen Wissenschaftssprache ein und führte kurze und prägnante Sätze, Konventionen hinsichtlich der Zeiten-Verwendung sowie das Ich-Tabu als solche an. Ferner machte B3 darauf aufmerksam, dass für ihn* sie das Englische oft verständlicher ist und er* sie im Unterricht lieber den englischen Ausdruck verwenden würde:

[...] manche Formulierungen sind bei uns sogar auf Englisch einfacher, weil man sie ja immer nur auf Englisch liest, nicht? Also das dann auf Deutsch umzuformulieren ist gar nicht trivial, wie ich immer wieder merke in Vorlesungen, die auf, meistens auf Deutsch sind. Wo ich dann eigentlich manche Fachausdrücke lieber auf Englisch lasse, weil sie auf Deutsch nicht üblich sind oder es komisch klingt oder ja so Richtung Donaudampfschiffsfahrtsgesellschaftskapitän dann wird, obwohl es eigentlich in Englisch relativ prägnant war (B3, Pos. 32).

Gedanken zur Vermittlung und zum Erwerb

Neben den Definitionsversuchen und Merkmalszuschreibungen der Wissenschaftssprache Deutsch finden sich auch Gedanken zur Vermittlung und zum Erwerb in den Aussagen der Befragten. B1 ist der Meinung, dass eine bewusste und angeleitete Auseinandersetzung mit der Wissenschaftssprache, als Ausdrucksmittel der eigenen wissenschaftlichen Disziplin, essentiell für Studierende ist, dass es jedoch nicht „funktioniert“ bzw. möglich ist, die Wissenschaftssprache in einer einzigen Lehrveranstaltungseinheit zu vermitteln. B1 beschrieb den Erwerb der Wissenschaftssprache als einen ständigen Prozess und merkte an, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Register sinnvoll ist, aber diese kontinuierlich, über das gesamte Studium hinweg erfolgen sollte. Als zentrales Instrument der Vermittlung hob B1 das Feedback auf wissenschaftliche Arbeiten hervor:

Also insofern glaube ich schon, dass es sinnvoll ist, an irgendeinen Punkt im Studium diese Auseinandersetzung zu fördern, dass Studierende sich eben überlegen, was soll Sprache als das Ausdrucksmittel, das wir irgendwie in so einer Disziplin haben, was soll die leisten im Wissenschaftskontext? Sich darüber bewusst Gedanken zu machen, ist glaube ich absolut wichtig, aber was aus meiner Sicht einfach überhaupt nicht funktioniert, ist zu sagen, ich habe jetzt eine Lehrveranstaltungseinheit und da vermittele ich jetzt die Wissenschaftssprache Deutsch. Weil das einfach ein ständiger Prozess ist, in jedem (...) also eigentlich ist das etwas, das aus meiner Sicht, über alle Lehrveranstaltungen hinweg, einfach in jedem Schriftstück, das man abgibt, vermittelt wird. Also in dem Feedback, das man dann darauf kriegt (B1, Pos. 82).

Auch B2 sprach sich für eine bewusste Beschäftigung mit der Wissenschaftssprache Deutsch aus, da er*sie im Laufe der Zeit erkannte, dass einige Studierende dadurch intensiver über das eigene Schreiben reflektieren und sich davon einige positive Aspekte für das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten „mitnehmen“ können. Genauso wie B1 erachtet auch B2 Feedback als wichtiges Vermittlungsinstrument:

Ich finde halt auch, dass Feedback-Geben als Lehrperson irgendwie extrem wichtig ist. Also, dass ich als Lektorin nicht nur am Ende des Semesters eine Note eintrage, sondern, dass die Studierenden irgendwie verstehen, was dahintersteht (B2, Pos. 62).

Neben dem Stellenwert des Lehrenden-Feedbacks betonte B2 auch die Möglichkeit, sich untereinander Feedback zu geben, z. B. in Form von Tandems oder in Unterstützungsangeboten wie dem Schreibmentoring. Anders als B1 und B2 ging B3 nicht explizit auf den Stellenwert der Vermittlung der Wissenschaftssprache ein, er*sie hielt jedoch fest, dass sich die Lehrveranstaltung im Laufe der Zeit zu einem von allen Seiten geschätzten Seminar entwickelt hat, welches Studierende nachweislich dabei unterstützt, sich dem wissenschaftlichen Schreiben und damit den wissenschaftssprachlichen Konventionen im Fach anzunähern.

4.1.4 Studierende und das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten

In dieser Hauptkategorie werden einerseits die von den Befragten genannten studentischen Schwierigkeiten in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten systematisiert. Andererseits wird auf die Reaktionen und Einstellungen der Studierenden bezüglich der behandelten Inhalte näher eingegangen. Die Begriffe Schreiben und Arbeiten beziehen sich dabei beide auf den wissenschaftlichen Schreibprozess inklusive der daran beteiligten Arbeitstechniken.

Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten

Hinsichtlich der von den Lehrenden genannten Problembereiche kann zwischen Schwierigkeiten in Bezug auf den Schreibprozess (inklusive daran beteiligter Arbeitstechniken), Schwierigkeiten auf sprachlicher Ebene sowie Schwierigkeiten auf textlogischer Ebene unterschieden werden.

B2 begann die Diskussion, indem er*sie auf ein, seiner*ihrer Ansicht nach, grundlegendes Problem aufmerksam machte: Die Unklarheit darüber, was wissenschaftliches Schreiben eigentlich bedeutet und konkreter, welche Kompetenzen dabei von den Studierenden abverlangt werden:

„Und ja, ich glaube eben schon, dass es sehr sehr viel Unklarheit darüber gibt, was wissenschaftliches Schreiben bedeutet [...]“ (B2, Pos. 58).

B3 ist ebenfalls dieser Meinung und verwies auf die Konsequenzen dieser Unklarheit(en):

Das [...] Schreiben der Abschlussarbeit. Da habe ich immer wieder erlebt, dass alles da ist, alle Ergebnisse, aber die Abschlussarbeit nie geschrieben wird, weil man sich einfach fürchtet vor der ersten leeren Seite und über die nie hinauskommt (B3, Pos. 4).

Von besonderer Bedeutung erscheint hier das Wissen um den Schreibprozess sowie geeigneten Arbeitsstrategien, -techniken und Hilfsmitteln: B3 machte in diesem Zusammenhang auf den Einsatz und das Einüben von Schreibstrategien und Hilfsmitteln im Unterricht aufmerksam und betonte, dass er*sie damit den frühzeitigen Studienabbruch der Studierenden vorbeugen möchte. Auch B2 machte sich über diesen Punkt Gedanken und merkte an, dass es sinnvoll wäre, das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten in jeder Lehrveranstaltung einmal kurz zu thematisieren bzw. auf Unterstützungsangebote zu verweisen.

Neben den Schwierigkeiten, die in Verbindung mit dem Schreibprozess gebracht werden können, lassen sich auch rein sprachliche Problembereiche identifizieren. Sowohl B1 als auch B2 verwiesen auf die Orthographie und Beistrichsetzung als häufige Schwachstellen der Studierenden. Ebenso finden sie immer wieder Grammatikfehler in den Texten ihrer Studierenden, dies hat aber, ihrer Einschätzung nach, nichts mit der Erstsprache der Studierenden zu tun:

[...] meine Erfahrungen mit Texten von Studierenden ist, dass es Studierende gibt, die sprachlich sehr souverän sind und es gibt Studierende, die unabhängig von ihrer Muttersprache sich schwer tun, korrekte Sätze zu bilden, sich schwer tun, das Relativpronomen auf das abzustimmen, worauf es sich bezieht. Sich schwertun, Beistriche zu setzen, Fallfehler machen, also, das kommt relativ oft vor (B1, Pos. 88).

B2 hielt weiters fest, dass es zum Alltag des Studierens dazugehört, Fehler zu machen und dass es nur wichtig ist zu wissen, wo man sich Hilfe – in diesem Fall Korrekturen – zum Beispiel in Form von Tandems organisieren kann. Hinsichtlich der Wissenschaftssprache als besonderes sprachliches Register führte B1 an, dass einige Studierende Schwierigkeiten mit der Textlogik und dem sogenannten „roten Faden“ haben:

Und Textlogik ist auch ein Punkt, der (...) wo sicher (...) also auch eine Anforderung der Wissenschaftssprache, dass ein Text seine Logik hat. Aber das ist, finde ich, nicht nur ein Spezifikum der Wissenschaftssprache, sondern jeder Text, der verstanden werden will, muss seine Logik haben. Das ist [...] für relativ viele Studierende immer wieder schwierig (B1, Pos. 88).

In Bezug auf den roten Faden wies B1 darauf hin, dass es dabei sowohl herausfordernd ist, den Erwartungen und Ansprüchen der Adressat*innen gerecht zu werden als auch das Erforschte und Erarbeitete mit den passenden sprachlichen Mittel verständlich zu transportieren.

Einstellungen zur und Reaktionen auf die Inhalte der Lehrveranstaltung

Die Lehrenden beschrieben die Reaktionen der Studierenden auf die Inhalte der Lehrveranstaltung als überwiegend positiv. B3 hielt fest, dass die Beliebtheit seiner*ihrer Lehrveranstaltung von Jahr zu Jahr zunimmt und auch die Evaluationen am Ende des Semesters durchwegs positiv und wertschätzend ausfallen, wenngleich der Anfang bzw. die erste Konfrontation mit dem wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten für viele sehr fordernd ist. B2 erläuterte seinen*ihren Eindruck, dass viele Studierende mithilfe der Lehrveranstaltung und den darin gelehrteten Inhalten erkennen, dass wissenschaftliches Schreiben ein – mit passenden „Werkzeugen“ – machbarer Prozess ist. Weiters geht B2 davon aus, dass sich jede*r Student*in etwas von den gelehrteten Inhalten und Hilfsmitteln für den weiteren Studienweg „mitnehmen“ kann.

Ich erlebe es, dass manche extrem in den eigenen Texten aufgehen, dadurch, dass sie einfach (...) dadurch, dass es halt nicht dieses Mysterium ist, sondern, dass man es herunterbrechen kann auf konkrete Dinge. Auch auf konkrete Werkzeuge, die man sich

irgendwie heranziehen kann. Und dann in dieser (...) eigentlich in der Reflexion des eigenen Schreibens - ja (...), die da voll aufgehen (B2, Pos. 50).

Auch B1 berichtete von interessierten Studierenden, welche die Lehrveranstaltung zwar als fordernd beurteilten, den dahinterstehenden Nutzen für das weitere Studium jedoch bewusst wahrnehmen. Überdies erklärte B1, dass sich viele Studierende die Lehrveranstaltung bzw. spezielle Inhalte (beispielsweise das Lesen und Exzerpieren) schon früher im Studium gewünscht hätten:

Und da gabs zum Teil das Feedback, dass sie sich das schon früher gewünscht hätten, weil sie eben im ersten Semester schon so viele Texte lesen müssen, die schwierig sind. Und irgendwie waren so die Hilfestellungen, die sie da bekommen haben (...), oder die Ideen, wie man an einen Text herangehen kann, hätten sie gerne schon vorher gehabt [...] (B1, Pos. 42).

Insgesamt erscheinen die Reaktionen der Studierenden auf die Inhalte der Lehrveranstaltung als ausnahmslos positiv, wenngleich es natürlich immer auch Ausnahmen gibt.

4.1.5 DaF/DaZ Kontext

Diese thematische Hauptkategorie fasst all jene Aspekte zusammen, welche die Lehrenden in Bezug auf den Kontext DaF/DaZ äußerten. Dies umfasst Vergleiche zu L1-Sprecherinnen, die Internationalität im eigenen Fach bzw. der eigenen Disziplin, Aspekte des Unterrichts als auch Fragen zum Erwerb der Wissenschaftssprache im Kontext DaF/DaZ.

Umgang mit L2-Studierenden

Die Erfahrungen mit Studierenden, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, sind bei allen drei Befragten unterschiedlich. B3 gab an, dass er*sie einige Erfahrungen mit internationalen Studierenden hat, da deren Anteil an seiner*ihrer Fakultät beachtlich ist, wobei sich der größte Anteil auf Dissertant*innen-Niveau findet:

Also es ist ziemlich international. Aber das ist jetzt, wenn ich es auf die Fakultät beziehe (...). Es kommt halt sehr auf das Stadium an (B3, Pos. 36).

B1 und B2 hielten fest, dass sie bisher nur wenige bewusste Erfahrungen mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gemacht haben. B1 führte dies

darauf zurück, dass Studierende, die Deutsch als Zweitsprache haben und womöglich schon seit Generationen in einem deutschsprachigen Gebiet leben, unter Erstsprachler*innen sprachlich und somit ihm*ihr als Lehrperson nicht auffallen. B2 ergänzte in diesem Zusammenhang, dass sich die meisten internationalen Studierenden, also potenzielle DaF-Sprechende bzw. Lernende, in den (wenigen) englischsprachigen Lehrveranstaltungen sammeln.

Auf die Frage hin, wie sie in ihrer Lehrveranstaltung bisher mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache umgegangen sind, äußerten alle drei Befragten ähnliche methodische und didaktische Ansätze. Alle drei Lehrenden gaben an, Literaturempfehlungen für die behandelten Themengebiete auszustellen und allen Studierenden somit Regeln oder Vorlagen zur Verfügung zu stellen. B2 hielt beispielsweise fest: „[...] aber ich glaube das, im Fall, dass das jetzt nicht meine Muttersprache ist, dann diese Regeln, die man irgendwie vorgegeben findet, auch helfen können, da einmal einen Einstieg zu finden“ (B2, Pos. 66). Neben der Bedeutsamkeit von Literaturtipps erweist sich Feedback als wichtiges Förderinstrument des wissenschaftlichen Schreibens: B2 erklärte, dass jede*r Student*in einmal im Semester die Möglichkeit auf ein persönliches Feedback mit ihm*ihr hat: „Ich gebe einmal im Semester auch face-to-face persönlich Feedback. Das ist, glaube ich, da dann nochmal extrem wichtig“ (B2, Pos. 66). Auch für B3 spielt Feedback eine essentielle Rolle im Studienalltag, in seinem*ihrem Fachbereich ist es sogar üblich, mehrmals in der Woche oder täglich Feedback zum Forschungs- bzw. Leistungsfortschritt auszutauschen. Eine spezielle Art des Feedbacks besprachen B1 und B2, indem beide angaben, dass sie das gegenseitige Korrekturlesen in ihren Lehrveranstaltungen thematisieren bzw. empfehlen. B1 sagte dazu: „Ja, also ich würde Leuten mit nicht deutscher Muttersprache genauso wie Leuten mit deutscher Muttersprache empfehlen, ihre Texte immer Korrektur lesen zu lassen, bevor sie sie abgeben [...]“ (B1, Pos. 114). B2 ging noch einen Schritt weiter und sprach sich für die Bildung von Tandems aus, um die eigenen Texte einer regelmäßigen Kontrolle zu unterziehen. Eine weitere Unterstützungsmöglichkeit sieht B1 im Schreibmentoring, welches von der Universität Wien, in Zusammenarbeit mit dem CTL, für alle Studierenden zugänglich ist: „Ich finde das Schreibmentoring wichtig und nützlich für alle Studierenden eigentlich, ja“ (B1, Pos. 126).

Deutschkenntnisse und die Wissenschaftssprache Deutsch

Abgesehen von Erasmusstudierenden, die nur für einen begrenzten Zeitraum an der Universität Wien studieren und ihre Studieninhalte oft auf Englisch bestreiten können, schätzen alle drei Lehrenden das Deutschniveau der (länger ortsansässigen) Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als „ausreichend“ bzw. „gut“ ein. B3 hielt fest: „Ja wobei ich sagen muss, die, die bei uns studieren, können fast alle, zumindestens soweit Deutsch, dass sie dem [Unterricht auf Deutsch] folgen können“ (B3, Pos. 38). B1 schätzt die Situation ähnlich ein:

Aber die Erfahrung ist eigentlich schon, dass es einerseits wenige Studierende gibt, bei denen es spürbar ist, dass sie Deutsch nicht ausreichend beherrschen, um sinnvoll zu studieren. Und die, die eben andere Muttersprachen haben, die ja sprechen das Deutsch dann meistens trotzdem so gut, dass es kein Problem ist (B1, Pos. 120).

Hinsichtlich der Vermittlung und des Erwerbs der Wissenschaftssprache Deutsch geht B2 davon aus, dass sie nicht zwingenderweise innerhalb eines Semesters erlernt werden kann, dass eine allmähliche Aneignung mit einem passablen Sprachniveau jedoch durchaus möglich ist. In der Anleitung und Begleitung des Erwerbs sieht B2 enormes Unterstützungspotenzial vor allem für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, aber auch für Studierende mit Erstsprache Deutsch:

Ich glaube, dass es [der Erwerb der Wissenschaftssprache] in einem Semester nicht notwendigerweise möglich ist. Ich glaube schon, eben weil ein relativ gutes Sprachniveau auch da ist und das ist auch echt meine Erfahrung, dass es schon erlernbar ist. Aber ich glaube eben, dass es schon viel schwieriger ist, diese Dinge dann implizit zu lernen. [...] Also da glaube ich dann schon, dass diese Anleitung so ein bisschen sehr hilfreich sein kann. Wenn man jetzt nicht von vorneherein ein extremes Sprachtalent ist. Und ich finde, das sollte jetzt nicht die Voraussetzung sein (B2, Pos. 68).

Auch B1 erachtet den Erwerb der Wissenschaftssprache – und alles was damit zusammenhängt – als einen graduellen Prozess, der sich im Laufe des Studiums kontinuierlich verbessert. Die Erstsprache nimmt dabei eine nebengeordnete Rolle ein: B1 geht davon aus, dass eine „effiziente“ Sprachbeherrschung zwar notwendig ist, um dieses sprachliche Register erlernen und anwenden zu können, dass es darüber hinaus aber nicht darauf ankommt, die Wissenschaftssprache auch als Erstsprache zu haben:

Und ich glaube, wobei das ist natürlich etwas, dass sich im Studium erst herausbildet, das haben Studierende im ersten Semester logischerweise noch nicht, aber deshalb, ich glaube

[...] dass natürlich so eine effiziente Sprachbeherrschung notwendig ist, um wissenschaftlich zu arbeiten aber das es gar nicht so zentral ist, ob das jetzt die Erstsprache ist oder nicht (B1, Pos. 134).

[...] glaube eigentlich fast, also ich meine das wäre eher so ein bisschen meine persönliche Erfahrung, jetzt nicht als Lehrende, sondern so (...) als Wissenschaftlerin, dass es manchmal vielleicht sogar wichtiger ist, mit der Wissenschaftssprache vertraut zu sein als diese Sprache als Muttersprache zu haben (B1, Pos. 132).

4.1.6 Schlussfolgerungen I: Diskussion der qualitativen Ergebnisse

Die Schlussfolgerungen dienen dazu, erste Interpretationen am Datenmaterial vorzunehmen. Aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit werden die Ergebnisse, wie im vorangehenden Kapitel, entlang der thematischen Hauptkategorien besprochen, wobei diese nicht im Einzelnen abgearbeitet, sondern als zusammenhängendes Ganzes mit Bezug zur aktuellen Forschungsliteratur und den Forschungsfragen diskutiert werden.

Zunächst kann festgehalten werden, dass die untersuchten Lehrveranstaltungen ins wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten einführen, wobei sowohl die geschriebene Wissenschaftssprache in Form von wissenschaftlichen Arbeiten als auch die mündliche Wissenschaftssprache in Form von Vorträgen trainiert wird. Bei den Vertreter*innen der Geistes- und Kulturwissenschaften und Sozialwissenschaften dominiert die Wissenschaftssprache Deutsch, wohingegen bei dem*r Vertreter*in der MINT-Fächer vorrangig die Wissenschaftssprache Englisch praktiziert wird. Obwohl diese Resultate von einer sehr kleinen Stichprobe stammen und keine Verallgemeinerungen getroffen werden sollen, kann das Vorherrschen der jeweiligen Wissenschaftssprache(n) in Verbindung mit der derzeitigen Diskussion um den Rückgang bzw. das Verschwinden der (internationalen) Wissenschaftssprache Deutsch gebracht werden (vgl. z. B. Reinbothe, 2015): Das Vorherrschen der englischen Wissenschaftssprache macht sich nicht nur in den MINT-Fächern bemerkbar, sondern zeigt sich auch in geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, indem sowohl die deutsche als auch die englische Wissenschaftssprache praktiziert werden. In weiterer Folge kann auch auf den Diskurs über mehrsprachige Wissenschaften (vgl. z. B. Salzmann, 2017) verwiesen werden, dessen zentrales Anliegen eine ausgewogene Verwendung aller Wissenschaftssprachen ist und nicht nur eine einzige Wissenschaftssprache favorisiert.

Mit Blick auf den curricularen Landepunkt lassen sich die Lehrveranstaltungen zu Beginn und in der Mitte des jeweiligen Studiums verorten. Diese Verteilung entspricht den, in

den Erwerbsbedingungen (vgl. Kapitel 2.4.3) diskutierten, zwei unterschiedlichen Positionen auf curricularer Ebene: Auf der einen Seite wird das Einüben ins wissenschaftliche Schreiben inklusive der Wissenschaftssprache Deutsch erst in der Mitte des Studiums gefordert, wenn die Studierenden bereits über erste wissenschaftliche und wissenschaftssprachliche Erfahrungen verfügen und daran anknüpfen können (vgl. z. B. Graefen, 2001; Pohl, 2007). Auf der anderen Seite gibt es Ansätze und Programme, die eine Beschäftigung mit dem wissenschaftlichen Schreiben bereits ab Studienbeginn vorschlagen (vgl. z. B. Everke Buchanan & Meyer, 2016; Peterson, 2008). Der Aufbau der Lehrveranstaltungen lehnt sich entweder an den wissenschaftlichen Arbeitsprozess bzw. an Schreibprozessschemata an oder orientiert sich an den individuellen Bedürfnissen und Problembereichen der Studierenden. Entsprechend der Orientierung am wissenschaftlichen Arbeits- bzw. Schreibprozess gestalten sich die Inhaltspunkte der Lehrveranstaltungen, bei diesen handelt es sich im Überblick um die Folgenden: Literaturrecherche, Lesen, Zitieren, Textsorten, wissenschaftlicher Stil bzw. Wissenschaftssprache, Textstruktur, Textüberarbeitung und Peerfeedback, Fragestellungen, das Erstellen eines Arbeitsplans, Bibliographieren, Formalia, Gendern, Normen und Konventionen im Fach sowie mündliche Formate. Die einzelnen Inhaltspunkte sortierend zeigen sich zwei unterschiedliche Themenfelder, nach denen gearbeitet wird: Auf der einen Seite werden Schritte im Arbeits- bzw. Schreibprozess thematisiert, auf der anderen Seite werden Normen und Konventionen im Fach behandelt. Obwohl die Lehrenden zu keinem Zeitpunkt erwähnten, dass sie nach schreibdidaktischen Empfehlungen arbeiten, lassen sich hier ganz deutlich zwei wesentliche Elemente einer „guten“ Schreibausbildung (Furchner et al., 2014, S. 65–66) erkennen: Durch die Themenwahl werden einerseits die Schritte im Schreibprozess verdeutlicht und andererseits werden Normen und Konventionen des Fachs offengelegt. Unabhängig davon ist ersichtlich, dass die Einführung ins wissenschaftliche Schreiben, wie Banzer und Kruse (2011) es beschreiben, im Kontext einer normorientierten Einführung in wissenschaftliche Arbeitstechniken durchgeführt wird. Die Themenwahl orientiert sich dabei sehr stark an den wissenschaftlichen Arbeitstechniken und dem Schreibprozess, wobei anzumerken ist, dass die Lehrenden selbst entscheiden, welche Inhalte behandelt werden und welche nicht, da keine expliziten curricularen Vorgaben vorliegen bzw. bestehen.

Die Wissenschaftssprache Deutsch wird von allen Interviewteilnehmenden über ihre Merkmale beschrieben, eine konkrete (wissenschaftsnähe) Definition wird, aufgrund der Komplexität des Begriffs, in keiner der drei Interviews gegeben. Folgende Merkmale werden im Zusammenhang mit der Wissenschaftssprache Deutsch genannt: Schachtelsätze, Nominalisierungen, Passiv, Satzlänge, Objektivität, Spezifik, Detailliertheit, Gendern, Klarheit und Eindeutigkeit, Ich-Tabu bzw. verfassersreferentielle Merkmale, Funktionalität. Abgesehen vom Gendern, der Satzlänge und Funktionalität stimmt der Großteil der genannten Merkmale mit den in der Literatur (vgl. z. B. Bärenfänger et al., 2015) angeführten Merkmalen überein, was darauf schließen lässt, dass sich die Lehrpersonen sehr gut mit den unterschiedlichen stilistischen Komponenten der Wissenschaftssprache Deutsch auskennen. Ebenfalls interessant ist, dass auch die Alltagssprache und die Wissenschaftssprache Englisch herangezogen wurden, um die Wissenschaftssprache Deutsch zu beschreiben. Dies entspricht den Ausführungen von Kapitel 2.2.1, in welchem festgestellt wurde, dass die Wissenschaftssprache Deutsch oft mithilfe anderer Konzepte und/oder Begrifflichkeiten (z. B. Alltags-, Fach-, Bildungssprache oder AWS) definiert wird. Abgesehen von den Merkmalen der Wissenschaftssprache Deutsch wurden auch einige Aussagen zu ihrer Vermittlung und zum Erwerb getätigt. Ein*e Proband*in beschrieb den Erwerb der Wissenschaftssprache als einen kontinuierlichen Prozess, der sich im Laufe des Studiums immer weiterentwickelt und von Seiten der Hochschule, im Rahmen gezielter Vermittlungsbemühungen, gefördert werden sollte. Diese Ansicht entspricht den Untersuchungen zur (wissenschaftlichen) Schreibkompetenzentwicklung (und der Wissenschaftssprache als Teil davon), wie sie u. a. von Pohl (2007) und Steinhoff (2007a) durchgeführt wurden: Die Ergebnisse der jeweiligen Studien weisen darauf hin, dass Schreibfähigkeiten, im Rahmen eines Entwicklungsprozesses, lebenslang ausgebaut und wissenschaftssprachliche Kompetenzen während des Studiums erlernt und kontinuierlich verbessert werden.

Als zentrale Vermittlungsinstanz der Wissenschaftssprache Deutsch wurde von allen Befragten das Feedback hervorgehoben, welches einerseits von den Lehrenden selbst ausgestellt wird (schriftlich und/oder mündlich), andererseits aber auch zwischen den Studierenden (im Rahmen von Peer-Feedbackrunden) gefördert wird. Mit Blick auf die Empfehlungen der Schreibdidaktik, welche das Feedback-Geben und auch -Nehmen einerseits als eines der unverzichtbaren Elemente einer Schreibausbildung hervorhebt

(Furchner et al., 2014, S. 65–66) und andererseits als wichtige Praxis auszeichnet, um die (eigene) Wissenschaftssprache zu optimieren (Wolfsberger, 2016), kann festgehalten werden, dass dieser Punkt von allen drei Lehrpersonen sehr ernst genommen wird und dementsprechend intensiv thematisiert wird.

Neben (den vielen besprochenen Aspekten) der Wissenschaftssprache Deutsch äußerten sich die Lehrenden auch zu den studentischen Problembereichen beim wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten, wobei sie sich vorrangig auf Schreibdefizite (Dittmann et al., 2003, S. 160–161), d. h. Schwierigkeiten, die aus einer fehlenden Vertrautheit mit akademischen Textsorten und Textbildungsmustern resultieren, beziehen und diese nicht zwingend auf die Erstsprache der Studierenden zurückführen. Zusammenfassend kann zwischen Schwierigkeiten in Bezug auf den Schreibprozess (inklusive Arbeitsstrategien, -techniken und Hilfsmitteln), Schwierigkeiten auf sprachlicher Ebene (Orthografie, Beistrichsetzung, Grammatik) sowie Schwierigkeiten auf textlogischer Ebene (roter Faden) unterschieden werden. Interessant ist, dass die genannten Bereiche nicht den gängigen Problembereichen, wie sie z. B. von Furchner et al. (2014) vorstellen, entsprechen und dass kein*e Befragte*r die Wissenschaftssprache oder das wissenschaftssprachliche Formulieren als dezidierten Problembereich nannte, obgleich in der Literatur das Hinschreiben und Formulieren mitunter als größter Schwierigkeitsfaktor hervorgehoben wird (Furchner et al., 2014, S. 63). Obwohl die Proband*innen angaben, dass die Inhalte der Lehrveranstaltung von den Studierenden teilweise als herausfordernd angesehen werden, sind die Reaktionen bzw. das Feedback der Studierenden auf die Lehrveranstaltungen überwiegend positiv: Unter Bereitstellung der „richtigen Werkzeuge“ (d. h. Strategien, Arbeitsmittel, etc.) nehmen die Studierenden das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten als einen machbaren Prozess wahr, den sie steuern können und von welchem sie profitieren. Diese Erkenntnis von Seiten der Lehrenden stimmt mit der Meinung von Banzer und Kruse (2011, S. 5) überein, welche nicht davon ausgehen, dass Lehrende wissenschaftliche und wissenschaftssprachliche Herausforderungen und Probleme für die Studierenden beseitigen (sollen). Im Gegenteil geht es darum, Schwierigkeiten mit geeigneten didaktischen Ansätzen, Arbeitsstrategien und Hilfsmitteln lösbar zu machen (Banzer & Kruse, 2011, S. 5) – dies gilt es, in der Schreibdidaktik immer mitzudenken.

In Bezug auf den DaF/DaZ-Kontext lässt sich festhalten, dass die Befragten unterschiedliche Erfahrungen mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch haben. Wohingegen die Repräsentant*innen der Geistes-, Kultur- sowie Sozialwissenschaften tendenziell weniger bewusste Erfahrungen vorweisen können, gibt der*die Vertreter*in der MINT-Fächer an, im ständigen Kontakt mit internationalen Studierenden zu stehen. Hinsichtlich der zum Einsatz kommenden Unterrichtsmaterialien und Förderangebote, unter Berücksichtigung des Zweit- und Fremdsprachenkontextes, führten alle drei Befragten ähnliche didaktische und methodische Herangehensweisen an, welche erneut in Verbindung mit den von der Literatur empfohlenen unverzichtbaren Elementen einer Schreibausbildung (Furchner et al., 2014) gebracht werden können: Neben Literaturempfehlungen, exemplarischen Regeln sowie Vorlagen für das wissenschaftliche Schreiben, bieten alle Lehrpersonen auch persönliches Feedback an, um den Studierenden entgegenzukommen. Ferner weisen sie auch auf die Möglichkeit von Peer-Feedback, gegenseitiges Korrekturlesen sowie universitäre Unterstützungsmöglichkeiten, wie z. B. das Schreibmentoring, hin. Erkennbar ist, dass die Lehrenden in ihrem Unterricht scheinbar keine dezidierten Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Erstsprache Deutsch machen. Mögliche Gründe dafür finden sich in ihren Einschätzungen der Sprachniveaus und zum Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch: Zum einen wird das Deutschniveau der Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als gut und ausreichend, um das Studium zu bestreiten, aufgefasst. Zum anderen sind die Befragten der Meinung, dass das wissenschaftliche Schreiben (die damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Teilkompetenzen) und damit auch die Wissenschaftssprache, von jedem*r, unabhängig seiner*ihrer Erstsprache erlernt werden muss und sich erst im Laufe des Studiums entwickelt und verbessert. An dieser Stelle kann erneut auf die Studien zur Schreibkompetenzentwicklung von Pohl (2007) und Steinhoff (2007a) verwiesen werden, welche feststellen, dass der Erwerb der Wissenschaftssprache ein kontinuierlicher, das Studium begleitender Prozess ist. Auch können die Auslegungen von Graefen (2001) herangezogen werden, die in ihren zahlreichen Schriften zur Wissenschaftssprache und AWS feststellt, dass dieses sprachliche Register für jeden*jede, unabhängig der Erstsprache, eine unbekannte und fremde, zu erlernende Sprache darstellt. Wenngleich die Lehrpersonen eine effiziente Sprachbeherrschung voraussetzen, um die sprachlichen Strukturen verstehen und anwenden zu können, ist es, unter der Voraussetzung eines den Erwerb begleitenden Unterrichts, nicht von

Bedeutung, ob die Wissenschaftssprache zugleich auch die Erstsprache ist. Auch dieser Punkt entspricht den Ergebnissen der Literaturrecherche, da von einigen Stimmen (vgl. z. B. Dvorecký, 2014; Graefen, 2001) ein mittleres sprachliches Niveau für den sinnvollen Erwerb der Wissenschaftssprache vorausgesetzt wird.

4.2 Datenintegration

Die Art der Datenintegration bzw. das Datenmixing richtet sich nach dem gewählten Forschungsdesign (Kuckartz, 2014, 2017). In sequentiellen Designs, im Falle der vorliegenden Arbeit in Form des Verallgemeinerungsdesigns, baut der zweite Methodenstrang (quant) auf den Daten bzw. Resultaten des ersten Methodenstrangs (QUAL) auf, die Daten und Resultate der ersten Erhebung müssen somit mit der Folgeuntersuchung verbunden werden (Kuckartz, 2014, S. 114). Bei der Entwicklung der quantitativen Erhebung, im vorliegenden Fall des Online Fragebogens, ist es sinnvoll, die Resultate der qualitativen Studie in Form von Kategorien, Zitaten oder Ähnlichem in Verbindung mit den Items und Skalen des Fragebogens zu bringen (Kuckartz, 2014, S. 116). Aus diesem Grund wurde einerseits eine Concept-Map (vgl. Abb. 8) konstruiert, die den Einfluss der Haupt- und Subkategorien auf die Planung des quantitativen Fragebogens veranschaulicht und andererseits eine Tabelle erstellt, die eine genaue Zuordnung der Haupt- und Subkategorien zu den ausformulierten Fragen des Fragebogens ermöglicht.

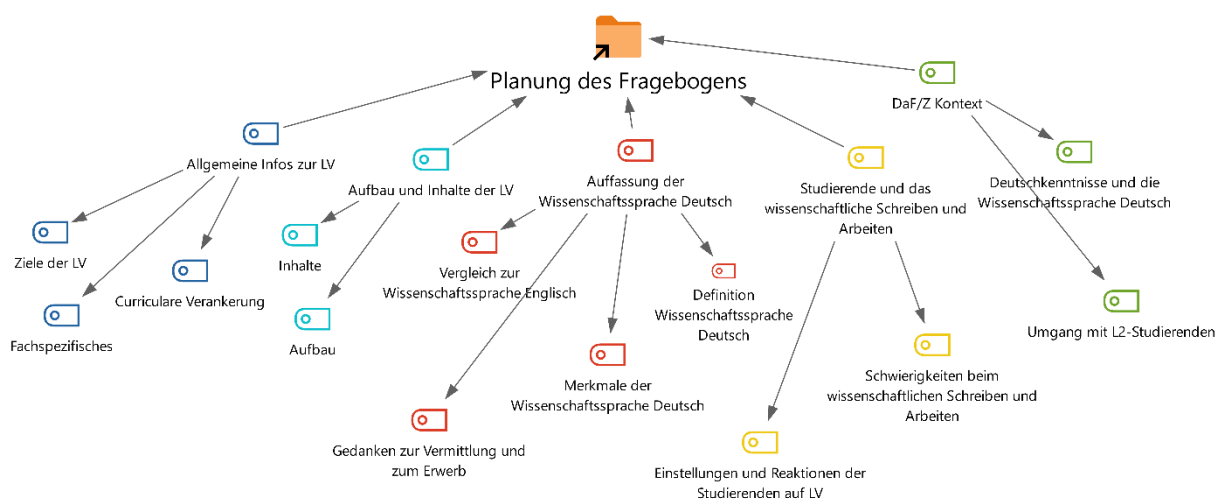


Abbildung 8: Einfluss der Haupt- und Subkategorien auf die Planung des quantitativen Fragebogens

Insgesamt wurden 30 Fragen zu fünf Themenblöcken für die quantitative Befragung formuliert, wobei sich alle Themenblöcke und die dazugehörigen Fragen auf die Resultate der qualitativen Erhebung bezogen, um Generalisierbarkeit zu erreichen. Abgesehen von den ersten fünf Fragen, die dem Einverständnis und Datenschutz sowie institutionellem und fachbezogenem Interesse dienten, lassen sich, wie in Tabelle 4 ersichtlich, alle anderen Fragen den in den Interviews herausgearbeiteten Kategorien zuordnen. Eine vollständige Übersicht über die Fragen des Fragebogens findet sich im Anhang (vgl. Anhang A), aus forschungspragmatischen Gründen wird auf eine Darstellung dieser im Haupttext verzichtet.

Hauptkategorien inkl. Subkategorien	Fragen im Fragebogen
Allgemeine Informationen zur LV - Ziele - Fachspezifisches - Curriculare Verankerung	Fragen 6-11
Aufbau und Inhalte der LV - Aufbau - Inhalte	Fragen 12-14
Auffassung der Wissenschaftssprache Deutsch - Definition(en) - Merkmale - Vergleich zur englischen Wissenschaftssprache - Gedanken zur Vermittlung und zum Erwerb	Fragen 15-19
Studierende und das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten - Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten - Einstellungen zur und Reaktionen auf die Inhalte der Lehrveranstaltung	Fragen 20-21; 28-30
DaF/DaZ-Kontext - Umgang mit L2-Studierenden - Deutschkenntnisse und die Wissenschaftssprache Deutsch	Fragen 22-27

Tabelle 3: Veranschaulichung der Datenintegration: Zuordnung der thematischen Haupt- und Subkategorien zu den Fragebogenfragen

4.3 Ergebnisse der quantitativen Erhebung (quant)

Im vorhergehenden Kapitel wurde gezeigt, inwiefern die Resultate der qualitativen Erhebung in der Planung bzw. Entwicklung der quantitativen Folgeuntersuchung berücksichtigt wurden. Dies ist wichtig, da das Ziel des vorliegenden Forschungsdesigns darin besteht, mithilfe der qualitativen Ergebnisse ein passendes Messinstrument für die

quantitative Folgeuntersuchung zu entwickeln und zu prüfen, ob die Ergebnisse (Aussagen, subjektive Theorien, etc.) einer kleinen Stichprobe auf eine große übertragen und somit verallgemeinert werden können (Creswell, 2014, S. 226). In den folgenden Kapiteln werden, nach der Beschreibung der Stichprobe, die Resultate der quantitativen Befragung besprochen, wobei diese, im Sinne des Verallgemeinerungsdesigns, im Rahmen der (qualitativ) inhaltsanalytisch ermittelten Kategorien dargestellt werden. Im Gegensatz zur qualitativen Auswertung fungieren sie jedoch nicht als Kategorien, sondern als zusammenfassende Themenblöcke.

4.3.1 Stichprobenbeschreibung

Bevor auf die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung eingegangen wird, ist eine Beschreibung der Stichprobe vorzunehmen. Die Stichprobe der quantitativen Erhebung entspricht, gemäß der Sampling-Kriterien für sequentielle Forschungsansätze, nicht der Stichprobe der qualitativen Untersuchung, entstammt jedoch der Grundgesamtheit ($n=75$), welche übergreifend für beide Verfahren definiert wurde (Creswell, 2014, S. 227). Als Sampling-Verfahren wurde eine Vollerhebung der definierten Stichprobe ($n=72$) angestrebt, der Beantwortungszeitrahmen wurde zu diesem Zweck auf drei Wochen, ausgehend vom 23.04.2020 bis inklusive 14.05.2020 anberaumt. In besagtem Zeitraum wurde der Link zur Umfrage 44-mal aufgerufen, jedoch nur von 35 Personen vollständig ausgefüllt. Der durchschnittliche Zeitaufwand betrug 13 Minuten, wobei die kürzeste Bearbeitungszeit knappe sieben Minuten und die längste Beantwortung über 41 Minuten dauerte.

Mit insgesamt 35 vollständig beantworteten Fragebögen konnte der Versuch einer Vollerhebung nicht erreicht werden, die erreichte Zahl entspricht jedoch 48,61 %, also knapp der Hälfte der angestrebten Vollerhebung und stellt somit eine Grundlage für eine tiefere Auseinandersetzung mit der Thematik dar. Von den 35 Personen, die an der Umfrage teilnahmen, ordneten sich 68,57 % ($n=24$) dem weiblichen Geschlecht und 31,43 % ($n=11$) dem männlichen Geschlecht zu, die Antwortmöglichkeit *divers* wurde von niemanden gewählt. Die Verteilung der Befragten in Bezug auf die verschiedenen wissenschaftlichen Bereiche eröffnet weitere Perspektiven auf die Beschaffenheit der Stichprobe. 57,14 % ($n=20$) der Befragten ordneten sich in die Geistes-/Kulturwissenschaften und 40 % ($n=14$) in die Sozialwissenschaften ein, eine Person

ordnete sich keinem wissenschaftlichen Bereich zu (Kategorie: Sonstiges). Keine einzige Person gab an, im Bereich der MINT-Fächer tätig zu sein, aus diesem Grund können, abgesehen von den Aussagen von Interviewteilnehmer*in B3, keine genauen Angaben zur Vermittlungssituation der Wissenschaftssprache Deutsch in den MINT-Fächern gemacht werden.

4.3.2 Allgemeine Informationen zur Lehrveranstaltung

Zum Themenblock *Allgemeine Informationen zur Lehrveranstaltung* wurden sechs Fragen gestellt. Diese behandelten die Sprachen, in denen die Studierenden Prüfungs- und Teilleistungen in der Lehrveranstaltung ablegen können (F6), die curriculare Verortung der Lehrveranstaltung (F7, F8) und die Erfahrungen der Lehrenden bezüglich der Inhalte sowie der Vorbereitung der Lehrveranstaltung (F9, F10, F11).

54,29 % (n=19) der Befragten gaben an, dass die Studierenden ihrer Lehrveranstaltung Prüfungs- und Teilleistungen sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch ablegen können. 40 % (n=14) führten ausschließlich Deutsch als verwendete Sprache an und 5,71 % (n=2) hielten fest, dass auch andere Sprachen akzeptiert würden. Zwischen den wissenschaftlichen Bereichen zeigte sich kein signifikanter Unterschied, die Antwortgebung war sehr ausgewogen. Hinsichtlich der curricularen Verortung dominierte die Einordnung als Pflicht-Lehrveranstaltung: 88,57 % (n=31) gaben an, dass es sich bei ihrer Lehrveranstaltung um eine verpflichtende Lehrveranstaltung handelt, die restlichen Lehrveranstaltungen werden als Wahlfach oder als EC angeboten. Auf die Frage, zu welchem Zeitpunkt die Lehrveranstaltung im Studium stattfindet (F8), gab die überwiegende Mehrheit, mit 74,29 % (n=26), den Studienanfang als Zeitraum an, 20 % (n=7) die Studienmitte und eine Person das Studienende. Eine einzige Person konnte die Lehrveranstaltung nicht verorten und wählte als Antwortmöglichkeit *weiß nicht*. Bezugnehmend auf die Vermittlungs-Erfahrungen der Lehrenden im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens hielten 71,43 % (n=25) fest, eine derartige Lehrveranstaltung bereits öfter als einmal abgehalten zu haben, die verbleibenden 28,57 % führten an, dass sie solch eine Lehrveranstaltung erst einmal geleitet haben. Eine spezielle Vorbereitung auf die Lehrveranstaltung durch die Universität Wien oder das eigene Institut erhielten nur 22,86 % (n=8), wobei davon fünf Lehrende aus den Kultur- und Geisteswissenschaften und drei Lehrende aus den Sozialwissenschaften stammen.

Die verbleibenden 77,14 % (n=27) gaben an, keine spezielle Vorbereitung von Seiten der Universität Wien erfahren zu haben.

Am Ende des ersten Themenblocks wurden die Lehrenden gebeten, die Aussage „Es fiel mir leicht, mich auf die Lehrveranstaltung vorzubereiten“ (F11) zu bewerten. Mehr als die Hälfte der Befragten (57,14 %; n=20) stimmte der Aussage *voll und ganz zu*, etwa ein Drittel (31,43 %; n=11) antwortete mit *trifft eher zu*. Jeweils zwei Personen stimmten mit *trifft eher nicht zu* und *trifft überhaupt nicht zu* ab, was insgesamt ein durchaus positives Bild auf den Grad der Professionalisierung ergibt, da knapp 88 % der Befragten es leicht empfinden bzw. empfanden, sich auf die Lehrveranstaltung vorzubereiten.

4.3.3 Aufbau und Inhalte der Lehrveranstaltung

Der Fokus dieses Themenblocks lag auf dem Aufbau und den Inhalten der Lehrveranstaltung. Zunächst wurde gefragt, welche Themen explizit in der Lehrveranstaltung behandelt werden (F12). Zu diesem Zweck wurde den Lehrenden eine Liste an Themen präsentiert, die sie nach dem Prinzip der Mehrfachnennung ankreuzen konnten.

Wenngleich jede*r Teilnehmende*r individuelle Punkte ankreuzte, ergab sich eine interessante Verteilung der präsentierten Inhalte (vgl. Abb. 9), von der aus auf eine gewisse Themen-Rangordnung geschlossen werden kann: Jeweils über 90 % der Befragten gaben an, die Themen Thema und Forschungsfrage (n=34), Literaturrecherche (n=34), Zitieren (n=33), Lesen (n=33), gute wissenschaftliche Praxis (n=33) sowie die Wissenschaftssprache/wissenschaftlichen Stil (n=32) in ihrer Lehrveranstaltung zu thematisieren. Knapp danach folgten Bibliographieren (n=31), Textstruktur (n=31) sowie Exzerpieren (n=29). Über 70 % führten weiters an, Textsorten (n=27) sowie den Arbeitsplan (n=25) zu thematisieren, rund zwei Drittel bezieht Gendern (n=24) und Textüberarbeitung und Feedback (n=24) in die Themen der Lehrveranstaltung mit ein. Die Themen, die am wenigsten explizit thematisiert werden, sind zum einen Argumentieren (n=20) und zum anderen die mündliche Wissenschaftssprache (n=15). In der Antwortkategorie „Sonstiges“ fanden sich darüber hinaus Lehrende, die mitteilten, (empirische) Methoden bzw. wissenschaftliche Methodik (n=3), Wissenschaftstheorie (n=1) sowie den Schreibprozess und Schreibstrategien (n=2) zu thematisieren.

Hinsichtlich der unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereiche lassen sich keine bemerkenswerten Unterschiede oder deutlichen Abweichungen in der Antwortgebung feststellen.

F12 Bitte wählen Sie aus, welche Themen Sie explizit in Ihrer LV behandeln.
Mehrfachnennungen sind möglich:

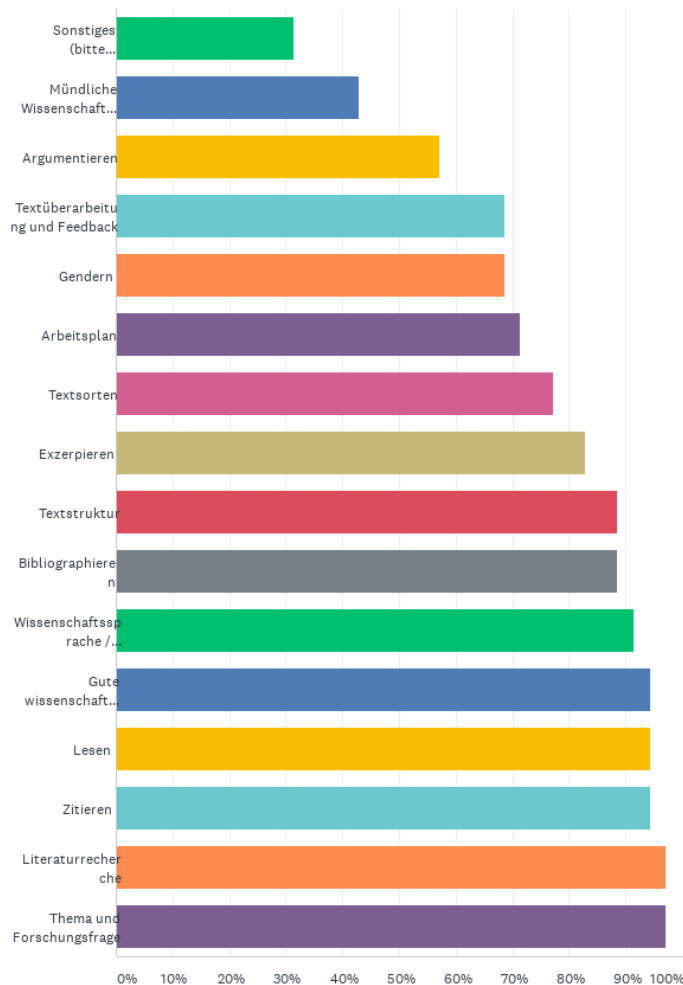


Abbildung 9: Ergebnisse von Frage 12

Anschließend wurde gefragt, wie das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Lehrveranstaltung ausfällt (F13). Zu diesem Zweck wurden die Lehrenden gebeten, dieses Verhältnis auf einer Skala von 0 (Theorie) bis 100 (Praxis) zu verorten. Der Durchschnittswert dieser Frage liegt bei 53, dies lässt darauf schließen, dass bei der überwiegenden Mehrheit der Befragten das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ausgeglichen ist. Obgleich das Verhältnis bei den meisten ausgewogen erscheint, finden sich auch einzelne Ausreißer*innen in der Auswertung: Ein*e Befragte*r gab z. B. ein

Verhältnis von 15:85 an, was auf einen sehr praxisorientierten Unterricht hinweist. Ein gegenteiliges Beispiel findet sich im genau umgekehrten Verhältnis, 85:15, was auf einen sehr theoriereichen Unterricht schließen lässt. Trotz dieser deutlichen Abweichungen vom Durchschnittswert kann festgehalten werden, dass der Hauptteil der Befragten ein tendenziell ausgeglichenes Verhältnis von Theorie und Praxis praktiziert, wobei keine auffallenden Unterschiede zwischen den wissenschaftlichen Bereichen festgestellt werden können.

Als letzter Punkt im Themenblock *Aufbau und Inhalte der Lehrveranstaltung* wurde gefragt, ob die Wissenschaftssprache Deutsch oder der wissenschaftssprachliche Stil in einer eigenen Einheit behandelt wird (F14). In der Antwortgebung zeigt sich, dass die Wissenschaftssprache in mehr als 60 % (n=22) der Fälle in einer eigenen Lehrveranstaltungseinheit thematisiert wird. Interessant dabei ist, dass von den 32 Personen, die bei Frage 12 angaben, die Wissenschaftssprache explizit in ihrer Lehrveranstaltung zu behandeln, nur 21 Personen dies in einer eigenen Einheit ansprechen und die restlichen elf Personen die Thematik scheinbar mit anderen Inhalten verknüpfen. Weitere Schlüsse ergeben sich mit Blick auf die verschiedenen wissenschaftlichen Bereiche: Von den mehr als 60% (n=22), die die Wissenschaftssprache in einer eigenen Einheit behandeln, stammen zehn Personen aus den Geistes- und Kulturwissenschaften, eine Person vom CTL und elf Personen aus den Sozialwissenschaften. Disziplinenunabhängig lassen die Ergebnisse dieser Frage auf einen hohen Stellenwert der Wissenschaftssprache Deutsch im Rahmen der Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten schließen. Die Lehrenden aus dem Bereich der Sozialwissenschaften scheinen im Kontext der vorliegenden Umfrage jedoch besonders motiviert zu sein, die Wissenschaftssprache zu thematisieren.

4.3.4 Auffassung der Wissenschaftssprache Deutsch

In diesem Themenblock werden die von den Proband*innen selbst formulierten Definitionen (F15) der Wissenschaftssprache Deutsch, die ihr zugeschriebenen Merkmale (F16) sowie Gedanken zur (methodischen und didaktischen) Vermittlung und zum Erwerb (F17-F19) präsentiert und diskutiert.

Zunächst kann festgehalten werden, dass 33 von 35 Proband*innen ihre persönliche, subjektive Sicht auf die Wissenschaftssprache Deutsch dargelegt haben. Abgesehen von zwei Teilnehmenden, die angaben, die Frage nicht zu verstehen, formulierten alle anderen Befragten individuelle Definitionen der Wissenschaftssprache Deutsch, wobei sich diese von einzelnen Stichworten bis zu relativ umfangreichen, detaillierten Ausführungen erstrecken. Die Definitionen zusammenfassend, lassen sich fünf Aspekte hervorheben, die in den Antworten besonders häufig anzutreffen waren: Am häufigsten wurde die Wissenschaftssprache Deutsch über ihre funktionalen und sprachlichen Merkmale definiert, im Zuge dessen wurden beispielsweise die Merkmale Präzision, Objektivität, Strukturiertheit und (argumentative) Nachvollziehbarkeit genannt. Ebenso wurden überlange und komplizierte Schachtel- bzw. Nebensätze als Merkmale definiert, wenngleich diese (sprachlichen) Merkmale weniger häufig genannt wurden. Die meisten Befragten wiesen darauf hin, dass sie dieses spezielle Merkmal der Wissenschaftssprache Deutsch – komplizierte Schachtelsätze – in ihrem Unterricht aufzulösen versuchen bzw. persönlich nicht viel davon halten. Beispielhaft kann die Ausführung von T17 angeführt werden:

Fokus auf Sachlichkeit, Objektivität und der Einhaltung der wissenschaftlichen Anforderungen ohne jedoch in "Wissenschaftsprosa" zu verfallen (Schachtelsätze, unnötig komplizierte Ausdrucksweise - die im Übrigen oft Stilbrüche mit sich führt). Ziel: klare, verständliche Struktur und Sprache, die den zu vermittelnden Inhalt ebenso im Fokus hat wie den Leser (fachintern oder fachextern) (F15, T17).

An zweiter Stelle kann die kontextuelle und kulturelle Verortung der Wissenschaftssprache Deutsch genannt werden. Fast ein Drittel der Befragten bezog sich in den Ausführungen auf den sinkenden internationalen Stellenwert der Wissenschaftssprache Deutsch und betonte dabei die steigende Bedeutung der Wissenschaftssprache Englisch. Obgleich dieser Wandel bemerkt wird, wird er nicht von allen Seiten gutgeheißen, wie die Äußerungen von T13 und T14 zeigen:

[W]ird leider immer mehr von Englisch abgelöst was zu einer Verarmung der wissenschaftlichen Terminologie führt, bzw. werden für neue Konzepte gar keine deutschen Begriffe mehr gebildet, sondern einfach englische Termini übernommen (F15, T13).

Deutsch als Wissenschaftssprache tritt zunehmend in den Hintergrund. Ich finde es dennoch wichtig, dass die Studierenden lernen und üben, sich in Deutsch mündlich und schriftlich auszudrücken und ihre Gedanken in wissenschaftlich adäquater Weise auszudrücken (F15, T14).

An diesen Punkt anschließend, können Definitionen, die sich auf Vermittlungs- und Erwerbsaspekte beziehen, hervorgehoben werden. T6 hält z. B. fest: „[die Wissenschaftssprache Deutsch] bedarf einer persönlichen Aneignung mit Unterstützung von Kolleg_innen und Lehrenden“ (F15, T6) und spricht damit den Stellenwert der expliziten kollegialen oder professionellen Hilfestellung an. Auch T15 spricht sich für eine persönliche Aneignung aus und bezieht dabei indirekt noch den DaF/DaZ-Kontext mit ein, indem er*sie darauf hinweist, dass die Wissenschaftssprache Deutsch von jeder*m, unabhängig der Erstsprache, erlernt werden muss:

Ist eine eigene Sprachform, die der Vermittlung von wissenschaftlichen Inhalten und der Aufrechterhaltung des wissenschaftlichen Habitus dient und die auch von Erstsprachler*innen erlernt werden muss (F15, T15).

Die zwei letzten definitorischen Besonderheiten, die hervorgehoben werden sollen, bezogen einerseits die Fach- und Bildungssprache in ihre Ausführungen mit ein und hielten andererseits fest, dass eine Definition der Wissenschaftssprache Deutsch, aufgrund ihres sich ständig verändernden Charakters, nicht möglich ist:

Ich denke, die gibt es nicht. Es gibt viele unterschiedliche stilistische Ansätze & Praktiken in der deutschsprachigen Wissenschaft, für die keine einheitliche Definition zu geben ist, da sie ein organisch wachsendes Ganzes darstellt, das sich ständig verändert [...] (F15, T21).

Insgesamt können die definitorischen Ausführungen zur Wissenschaftssprache Deutsch als stets durchdacht und darin divers und multiperspektivisch beschrieben werden. In jedem Fall wird deutlich, dass die Wissenschaftssprache Deutsch ein Thema ist, über das sich die (meisten) Lehrenden einer Lehrveranstaltung über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten Gedanken machen. Ein Blick auf die Zuordnung der Merkmale der Wissenschaftssprache Deutsch bestärkt diese Hypothese. Ausgehend von den Merkmalen, die im Rahmen der qualitativen Interviews, geäußert wurden, waren die Proband*innen bei Frage 16 dazu angeleitet, die dort angeführten Merkmale, hinsichtlich ihrer persönlichen Auffassung anzukreuzen. Es ergab sich folgendes Ergebnismuster:

F16 Bitte kreuzen Sie an, welche Merkmale für Sie zur Wissenschaftssprache Deutsch zählen. Mehrfachnennungen sind möglich.

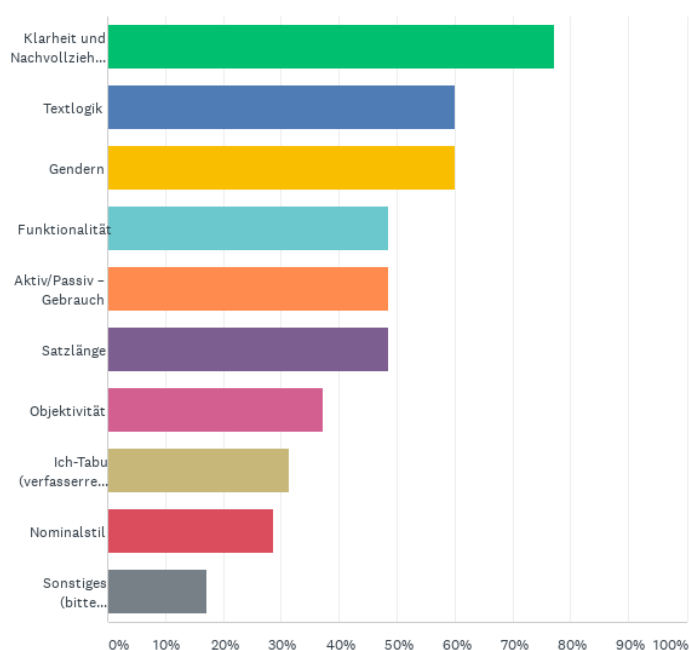


Abbildung 10: Ergebnisse von Frage 16

Erkannbar ist, dass Klarheit und Nachvollziehbarkeit als häufigste Merkmale der Wissenschaftssprache Deutsch ausgezeichnet wurden (77,14 %; n=27). Dahinter folgen Textlogik und Gendern mit jeweils 60 % der Stimmen (n=21) und Funktionalität, Aktiv/Passiv-Gebrauch und Satzlänge mit knapp 50 % der Stimmen (n=17). Interessant ist, dass die in den Definitionen häufig genannte Objektivität nur 13 Stimmen erhielt und das Ich-Tabu und der Nominalstil an letzter Stelle gereiht sind. In der offenen Kategorie „Sonstiges“ wurden darüber hinaus Kohärenz, der Verzicht auf Metaphern sowie wissenschaftliche Intertextualität als weitere Merkmale der Wissenschaftssprache Deutsch angeführt.

Bei genauerer Betrachtung der Zahlen fällt auf, dass nur zwei Vertreter*innen der Sozialwissenschaften das Ich-Tabu als Merkmal der Wissenschaftssprache Deutsch gekennzeichnet haben, wohingegen acht Personen aus den Geistes- und Kulturwissenschaften das Ich-Tabu scheinbar schon zu den Merkmalen zählen. Dieses Ergebnis entspricht den Resultaten und Aussagen der Interviews: In den Sozialwissenschaften nimmt das Ich in wissenschaftlichen Arbeiten einen besonderen Stellenwert ein, da es dazu dient, die eigene (subjektive) Vorgehensweise zu illustrieren.

Als nächstes wurde gefragt, wie wichtig es für die Lehrenden ist, die Wissenschaftssprache Deutsch bzw. den wissenschaftlichen Stil in ihrer Lehrveranstaltung zu thematisieren (F17). Über 70 % gaben an, dass es für sie wichtig wäre, wobei 14 Personen es als *sehr wichtig* und 13 Personen es als *eher wichtig* beurteilten. Dem gegenüber konstatierten 20 % (n=7) der Befragten, dass es für sie *eher nicht wichtig* ist, die Wissenschaftssprache Deutsch zu thematisieren, eine Person machte dazu keine Angaben. Bezüglich der Verteilung der Antworten sind keine auffälligen Unterschiede zwischen den einzelnen wissenschaftlichen Bereichen erkennbar, die Zahlen stimmen weitgehend überein und lassen, wie auch bei vorherigen Fragen, auf eine sehr ähnliche Haltung in den Geistes- und Kulturwissenschaften sowie Sozialwissenschaften schließen.

Die nächste Frage bezog sich direkt auf den Vermittlungskontext (F18) und evaluierte, ob die Lehrenden davon ausgehen, dass die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch innerhalb eines Semesters möglich ist. In der Antwortgebung zeigt sich eine deutliche Tendenz zur Verneinung dieser Aussage: 60 % (n= 21) *stimmten eher nicht zu* und 17,14 % (n=6) *stimmten überhaupt nicht zu*. Ausschließlich eine Person stimmte dieser Behauptung *voll und ganz zu*, fünf Personen stimmten dem *eher zu*. Zwei Personen machten keine Angabe. Bezugnehmend auf die einzelnen kategorialen Ergebnisse sind drei Antwortgebungen beachtlich: 15 von 20 Vertreter*innen der Geistes- und Kulturwissenschaften stimmten der Aussage *eher nicht zu*, drei Personen *überhaupt nicht* und nur eine Person stimmte dem *eher zu*. Im Gegensatz zu dieser tendenziell ablehnenden Haltung der Geistes- und Kulturwissenschaften finden sich fünf Vertreter*innen der Sozialwissenschaften, die der Hypothese nicht ganz abgeneigt gegenüberstanden: Vier Personen *stimmten eher zu* und eine Person *voll und ganz*.

Den Themenblock zur Wissenschaftssprache Deutsch abschließend wurden die Lehrenden gefragt, ob sie im Unterricht für die Vermittlung bzw. Thematisierung der Wissenschaftssprache Deutsch spezielle Unterlagen verwenden. Mehr als die Hälfte der Befragten beantwortete die Frage mit *ja* (n=20), wobei, in Form einer offenen Antwortkategorie, unterschiedlichste methodische und didaktische Herangehensweisen angeführt wurden: Auf der einen Seite wurden Formulierungshilfen, eigens erstellte Skripten und Power-Point Folien sowie exemplarische Fallbeispiele (z. B. in Form von anonymisierten Studienarbeiten) als unterstützendes Material angegeben. Auf der

anderen Seite wurden konkrete Arbeits- und Übungsbücher angeführt, wie z. B. das Lehr- und Arbeitsbuch von Graefen und Moll (2012), die Arbeitshilfe für ausländische Studierende von Schäfer und Heinrich (2010) oder das Praxisbuch von Gruber, Huemer und Rheindorf (2009). Ebenso wurden einige Werke der wissenschaftlichen Ratgeberliteratur genannt, wobei die Publikationen von Judith Wolfsberger, Otto Kruse und Helga Esselborn-Krumbiegel besonders oft hervorgehoben wurden. Hinsichtlich der unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereiche lassen sich keine bemerkenswerten Unterschiede feststellen, der Trend der überwiegenden Gemeinsamkeiten setzt sich fort.

4.3.5 Studierende und das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten

Im vorliegenden Themenblock werden zum einen Herausforderungen und daraus resultierende Schwierigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens von Seiten der Studierenden besprochen (F20, F21) und zum anderen ihre Einstellungen und Reaktionen auf die Inhalte der Lehrveranstaltung (F28-F30) beleuchtet.

Im Rahmen der qualitativen Expert*inneninterviews konnten einige Problembereiche des studentischen Schreibens und Arbeitens herausgearbeitet werden, diese wurden in der quantitativen Folgeuntersuchung, mit Frage 20 und Frage 21, anhand einer größeren Stichprobe überprüft. Zudem wurde zwischen den sprachlichen Kontexten unterschieden, Frage 20 bezog sich auf Schwierigkeiten von Erstsprachler*innen und Frage 21 auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Im Erstsprachenkontext wurde, mit knapp 65 % (n=23) der Stimmen, die gute wissenschaftliche Praxis als größter Problembereich identifiziert, wobei zehn Stimmen von Vertreter*innen der Sozialwissenschaften zu finden sind. Daran anschließend wurden die Wissenschaftssprache bzw. der wissenschaftssprachliche Stil (57,14 %, n=20), Textlogik (54,29 %; n=19) sowie der rote Faden (51,43 %; n= 18) als schwierige Bereiche des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens genannt. Beträchtlich ist die Zahl der Personen, welche die Wissenschaftssprache bzw. den wissenschaftssprachlichen Stil als Problembereich hervorhoben: Von den insgesamt 20 Stimmen stammten 15 von Vertreter*innen der Geistes- und Kulturwissenschaften. An letzter Stelle, mit nur jeweils neun Stimmen, findet sich das Wissen um Textsorten und Grammatik. In der Rubrik „Sonstiges“ wurde darüber hinaus Zeichensetzung, präzises Lesen, Verständnis für wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten sowie die Verwendung von

alltagssprachlichen Formulierungen angegeben. Wohingegen die Befragten im Erstsprachenkontext tendenziell auf strukturelle und textlogische Schwierigkeiten verwiesen, wurden Schwierigkeiten im Zweit- und Fremdsprachenkontext vor allem auf sprachlicher Ebene verortet: An erster Stelle, mit genau 80 % (n=28) der Stimmen, wurden die Wissenschaftssprache und Grammatik als größte Problembereiche erkannt. Interessant ist, dass die Wissenschaftssprache wieder besonders von Vertreter*innen der Geistes- und Kulturwissenschaften hervorgehoben wurde und dass Vertreter*innen der Sozialwissenschaften den Bereich der Grammatik mit Abstand als herausforderndsten Bereich kennzeichneten. An die Wissenschaftssprache und Grammatik anschließend folgten die Bereiche Rechtschreibung (57,14 %; n=20), Textlogik (45,71 %; n=16) und gute wissenschaftliche Praxis (40 %; n=14). Die beiden zuletzt genannten Bereiche wurden auch im Erstsprachenkontext als größte Hürden angesehen. Ein Blick auf die Kategorie „Sonstiges“ eröffnet weitere Gedanken zu dieser Thematik: Abgesehen von sprachlichen Herausforderungen, vor welchen L2-Studierende oft stehen, hielten fünf Personen fest, dass die Probleme der Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben unabhängig ihrer Erstsprache zu betrachten sind, da diese in beiden Kontexten nicht aus mangelnden Sprachkenntnissen, sondern aus mangelnden wissenschaftssprachlichen Erfahrungen resultieren. T2 konstatierte beispielsweise: „Aus meiner Erfahrung ist die Unterscheidung in Studierende mit Erst- und Zweitsprache in diesem Zusammenhang in keinsten Weise relevant“ (F21, T2). An diese Position knüpfen die Ergebnisse der Fragen 22 und 23 an, die in Kapitel 4.3.6 genauer thematisiert werden.

Abgesehen von den studentischen Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten behandelt der Themenblock auch die von den Lehrenden beobachteten Einstellungen und Reaktionen der Studierenden auf die Inhalte der Lehrveranstaltung. Zuerst wurden sie gefragt, wie die Reaktionen der Studierenden auf die Lehrveranstaltung ausfallen (F28). Mit einer überwiegenden Mehrheit von 31 Stimmen wurden die Reaktionen als positiv bewertet, wobei zwölf Personen die Reaktionen als *absolut positiv* und 19 Personen sie als *eher positiv* einstufen. Eine Person gab an, dass die Reaktionen *eher nicht positiv* ausfallen, drei Befragte wählten die Kategorie *keine Angabe*. Zwischen den wissenschaftlichen Bereichen lassen sich keine besonderen Unterschiede ausmachen, die Antworten stimmten größtenteils überein. Als nächstes wurden die Lehrenden, in Form einer offenen Antwortkategorie, gebeten, Aspekte aufzuschreiben, welche ihre Studierenden positiv einschätzen. Mit Abstand am häufigsten wurden das individuelle

Feedback (der Lehrenden), die Strukturheit und Praxisorientierung der Lehrveranstaltung sowie die persönliche Betreuung und Begleitung beim Schreib- bzw. Arbeitsprozess hervorgehoben. Weiters nannten einige Lehrende eine gute und kollegiale Arbeitsatmosphäre auf Augenhöhe sowie den Abbau von Ängsten und Unsicherheiten als Punkte, welche die Studierenden an der Lehrveranstaltung schätzen. Eine Lehrperson skizzierte ihre Lehrveranstaltung sogar als eine Art Selbsthilfegruppe und beschreibt den dadurch entstehenden Motivations- und Reflexionsmehrwert:

Die Motivation, manche verglichen die Lehrveranstaltung mit einer Selbsthilfegruppe. Sie schätzen den wertschätzenden Umgang auf Augenhöhe, sie schätzen das persönliche Feedback und die Unterstützung dabei, ihre Themen einzugrenzen, die Ermutigung selbstständig zu denken. Sie nehmen wieder wahr, welch freudvolle Angelegenheit das Schreiben sein kann und wie lustvoll es vonstatten gehen kann. Ich bekomme häufig Mails von Studierenden, wenn sie ihre Masterarbeiten abgeschlossen haben und sich sehr bei mir bedanken (N21, F29).

Insgesamt betrachtet und unabhängig von den verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen, machen die Reaktionen auf die Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten einen durchgehend positiven Eindruck, was darauf schließen lässt, dass die Bedeutung der Lehrveranstaltung für die Studierenden und ihre (schreib-)wissenschaftliche Karriere erheblich ist. In Verbindung damit wird die letzte Frage des Fragebogens (F30) besprochen: Hier wurden die Lehrenden gefragt, wie wichtig ihnen persönlich die Existenz der Lehrveranstaltung hinsichtlich der wissenschaftlichen Schreibkarriere ihrer Studierenden ist. Die Antworten fielen deutlich aus: 82,86 % (n=29) gaben an, die Lehrveranstaltung als *sehr wichtig* zu empfinden, 14,29 % (n=5) als *eher wichtig*. Die Antwortgebungen zwischen den Vertreter*innen der Geistes- und Kulturwissenschaften und Sozialwissenschaften unterschieden sich ein weiteres Mal nur geringfügig. Wenngleiche eine Person keine Angaben machte, beweisen die Antworten der anderen 34 Proband*innen den hohen persönlichen und akademischen Stellenwert der Lehrveranstaltung.

4.3.6 DaF/DaZ-Kontext

In diesem letzten thematischen Block werden die Fragen und Resultate bezüglich des DaF/DaZ-Kontextes besprochen, wobei einerseits der Zusammenhang zwischen Deutschkenntnissen und der Wissenschaftssprache Deutsch (F22-F24) beleuchtet sowie

andererseits auf den lehrtechnischen Umgang mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (F25-F27) eingegangen wird.

Der Zusammenhang zwischen Deutschkenntnissen und der Wissenschaftssprache Deutsch wurde untersucht, indem die Lehrpersonen über drei verschiedene Erwerbsszenarien bzw. -bedingungen befragt wurden. Zunächst wurde gefragt, ob Studierende mit Erstsprache Deutsch dieselben Probleme beim Erlernen und Anwenden der Wissenschaftssprache Deutsch aufweisen wie Studierende mit einer anderen Erstsprache Deutsch (F22). Die Antworten fielen gegensätzlich aus: Auf der einen Seite stimmten 40 % (n=14) der Befragten der Aussage *eher zu*, auf der anderen Seite stimmten 40 % (n=14) der Personen der Aussage *eher nicht zu*. Zwei Personen stimmten dem *überhaupt nicht zu* und vier Personen stimmten der Aussage *voll und ganz zu*. Eine Person wollte keine Angabe machen. Bemerkenswert ist, dass die Antworten innerhalb der wissenschaftlichen Bereiche sehr gleichmäßig verteilt sind: Jeweils neun Vertreter*innen der Geistes- und Kulturwissenschaften stimmten einerseits für *stimme eher nicht zu* und andererseits für *stimme eher zu*. Bei den Vertreter*innen der Sozialwissenschaften stimmten vier Personen *eher nicht zu* und fünf Personen *eher zu*. Gesamt sind die Resultate als divers zu beschreiben, die womöglich auf Unsicherheiten bezüglich des Erwerbs- und Vermittlungskontextes hinweisen.

Die nächste Frage zielte darauf ab, herauszufinden, wie die Lehrenden konkret den Erwerb der Wissenschaftssprache beurteilen (F23): Sie wurden gefragt, ob die Wissenschaftssprache Deutsch von jedem*r, unabhängig der Erstsprache, erlernt werden muss. Im Gegensatz zur vorangehenden Frage, zeigt sich hier eine deutlichere Verteilung der Antworten, wobei keine Unterschiede zwischen den wissenschaftlichen Bereichen auszumachen sind: 45,71 % (n=16) stimmten dem *voll und ganz* und 20 % (n=7) *eher zu*. Dies lässt darauf schließen, dass 23 Personen, also deutlich mehr als die Hälfte der Befragten, den Erwerb der Wissenschaftssprache als unabhängig vom Erstsprachenkontext erachten. Dem gegenüber stimmten 25,71 % (n=9) mit *eher nicht* und eine Person mit *überhaupt nicht* ab. Zwei Personen machten keine Angaben. Bei der letzten Frage in diesem Kontext wurden die Lehrenden gebeten, ein GERS-Sprachniveau für ein erfolgreiches Studium an der Universität Wien zu definieren (F24), die Auswahl reichte dabei vom Anfänger*innenniveau A1 bis zum Erstsprachler*innenniveau C2. Die Antworten fielen deutlich aus: 45,71 % der Befragten

(n=16) entschieden sich für das Niveau B2 und 40 % (n=14) der Befragten für das Niveau C1. Mit Blick auf die einzelnen Ergebnisse lässt sich feststellen, dass Vertreter*innen der Geistes- und Kulturwissenschaft am ehesten das Niveau B2 voraussetzen (n=10), gefolgt vom Niveau C1, das jedoch nur von sechs Personen angekreuzt wurde. Die Vertreter*innen der Sozialwissenschaften wählten ausgewogen: Sechs Personen stimmten für das Niveau B2 und sieben Personen für das Niveau C1. Entgegen der Mehrheit für diese beiden fortschrittlichen Niveaus stimmte eine Person auch für das Niveau B1 und zwei Personen für das überdurchschnittlich anspruchsvolle Niveau C2. Weitere zwei Proband*innen gaben keine weiteren Angaben.

Den Themenblock abschließend wurden noch drei Fragen zu den Unterstützungs- und Förderangeboten für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gestellt. Einführend wurden die Lehrenden gefragt, ob sie im Rahmen ihrer Lehrveranstaltung spezielle Fördermaßnahmen (z. B. persönliches Feedback oder spezielle Arbeitstechniken) für Studierende mit einer anderen Erstsprache haben (F25). 62,86 % (n=22) beantworteten dies mit *ja*, 37,15 % (n=13) stimmten mit *nein*. In beiden wissenschaftlichen Bereichen entsprechen die Abstimmungen dem Gesamtergebnis. Obwohl dreizehn Personen die Frage mit *nein* beantworteten, füllten fünf von diesen dreizehn Personen die nachstehende offene Antwortkategorie aus, und gaben dort, mit den 22 *ja*-stimmenden Proband*innen an, mit welchen Maßnahmen sie Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in ihrer Lehrveranstaltung fördern bzw. unterstützen. Am öftesten wurde das persönliche Feedback als Unterstützungs- und Fördermaßnahme genannt, welches die Lehrenden sowohl schriftlich, auf die wissenschaftlichen Arbeiten, als auch mündlich, z. B. in der Lehrveranstaltung selbst oder in individuellen Sprechstundenterminen, geben. Darüber hinaus gaben viele Lehrende an, in ihren Lehrveranstaltungen das Peer-Feedback untereinander zu fördern bzw. darauf aufmerksam zu machen, da viele sprachliche Mängel dadurch ausgeglichen werden können. Abgesehen vom Feedback hielten auch einige Proband*innen fest, dass Studierende, auf expliziten Wunsch hin, ihre Arbeiten auch auf Englisch abgeben können, wobei dies vor allem auf internationale Studierende (DaF) zutrifft. Neben dem scheinbar besonders hohen Stellenwert des Feedbacks und dem Umstand, dass Aufgaben auch auf Englisch erledigt werden können, hielt eine Vielzahl der Proband*innen fest, auf das CTL und seine Leistungen zu verweisen. In diesem Zusammenhang wurden z. B. das Schreibmentoring und die persönliche Schreibberatung genannt.

Abschließend können die Ergebnisse der Fragen 26 und 27 vorgestellt werden. Hier wurden die Proband*innen gefragt, ob sie in ihrer Lehrveranstaltung explizit auf schreibdidaktische Beratungs- und Förderangebote hinweisen und wenn ja, auch welche. Über 80 % der Befragten (n=29) beantwortete die Frage mit *ja*, nur sechs Personen stimmten mit *nein*. Hinsichtlich der schreibdidaktischen Förderangebote wurde an erster Stelle, mit knapp 74 %, das Schreibmentoring, die Schreibberatung und/oder die Schreibwerkstätten des CTL genannt. Knapp dahinter folgen die Möglichkeit zum persönlichen Feedback sowie universitätsinterne Schreib- und Förderangebote. Deckungsgleich mit den Ergebnissen der Frage 26 führten fünf Personen an, auf keine Förderangebote hinzuweisen, in der Kategorie „Sonstiges“ wurden noch das writers‘ studio sowie private Schreibtrainingsgruppen angegeben. Zwischen den unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen lassen sich keine Unterschiede feststellen.

4.3.7 Schlussfolgerungen II: Diskussion der quantitativen Ergebnisse

Ebenso wie in Kapitel 4.1.6 werden an dieser Stelle Interpretationen am Datenmaterial vorgenommen. Die quantitative Untersuchung verfolgt das Ziel, die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung zu verallgemeinern. Aus diesem Grund werden diejenigen theoretischen Zusammenhänge, die bereits im qualitativen Teil erläutert wurden, nur im Überblick thematisiert und der theoretische Fokus auf die „neuen“ bzw. „erweiterten“ Erkenntnisse gelegt. Der Aufbau orientiert sich dabei (wieder) an den thematischen Hauptkategorien, wobei das übergeordnete Ziel darin besteht, einen Überblick über die erzielten Ergebnisse zu gewinnen. Anders als in der qualitativen Untersuchung können nur Aussagen zu den Geistes- und Kulturwissenschaften sowie Sozialwissenschaften getroffen werden, da niemand aus den MINT-Fächern den Fragebogen ausgefüllt hat.

Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung lassen eindeutig darauf schließen, dass die Lehrveranstaltungen darauf abzielen, ins wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten einzuführen. Die Titel und Beschreibungen der Lehrveranstaltungen, welche im Sampling (vgl. Kapitel 3.3.1.2) berücksichtigt wurden, suggerieren dabei, Normen des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens zu vermitteln. Dies entspricht den Ausführungen von Banzer und Kruse (2011, S. 23), in denen sie hervorheben, dass deutschsprachige Universitäten das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten oft

verknüpfen und die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens im Kontext einer normorientierten Einführung in wissenschaftliche Arbeitstechniken erfolgt. Ähnlich wie in der qualitativen Erhebung handelt es sich bei den Lehrveranstaltungen mehrheitlich um Pflichtlehrveranstaltungen, die entweder am Anfang oder in der Mitte des Studiums stattfinden, was in Zusammenhang mit den im Theoriekapitel diskutierten curricularen Erwerbsbedingungen gebracht werden kann: Auf der einen Seite gibt es Stimmen (vgl. z. B. Graefen, 2001; Pohl, 2007), die sich für eine Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens in der „Mitte“ des Studiums aussprechen, da Studierende dadurch auf ersten Erfahrungen aufbauen können und nicht gleich mit der Komplexität des wissenschaftlichen Schreibens überfordert werden. Auf der anderen Seite gibt es Ansätze, wie z. B. den fachintegrierten Ansatz von Everke Buchanan und Meyer (2016), die eine Vermittlung bzw. ein explizites Thematisieren des wissenschaftlichen Schreibens (inklusive der Wissenschaftssprache Deutsch) bereits ab Studienbeginn vorschlagen.

In Zusammenhang mit curricularen Aspekten können die in der Lehrveranstaltung erlaubten und/oder praktizierten (Wissenschafts-)Sprachen gebracht werden. Der Trend, der sich in den Interviews abzeichnete, konnte im Rahmen der großflächigeren Untersuchung bestätigt werden: Mehr als die Hälfte der befragten Lehrenden gab an, in ihren Lehrveranstaltungen Prüfungs- und Teilleistungen sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch zu akzeptieren, dies lässt auf einen wachsenden Stellenwert des Englischen als Wissenschaftssprache, zumindest in den befragten wissenschaftlichen Bereichen, schließen. Obgleich die wachsende Bedeutung des Englischen als lingua franca nicht kritisiert oder negativ kommentiert wird, ist, bei den Vertreter*innen der Geistes- und Kulturwissenschaften sowie Sozialwissenschaften, ein Bangen um die Wissenschaftssprache Deutsch zu bemerken. Dies kann in Verbindung mit dem sinkenden internationalen Stellenwert der Wissenschaftssprache Deutsch und der Forderung nach Mehrsprachigkeit in den Wissenschaften gebracht werden, was derzeit von unterschiedlichsten Positionen (vgl. z. B. Reinbothe, 2015; Salzmann, 2017) diskutiert wird.

In Bezug auf die schreibdidaktische Vorbereitung der Lehrkräfte (z. B. die Absolvierung eines CTL Workshops) für das Abhalten der Lehrveranstaltung von Seiten der Universität Wien konnte im Zuge der quantitativen Studie herausgefunden werden, dass fast ein Drittel der Befragten eine spezielle Vorbereitug erhielt und die restlichen zwei Drittel

sich selbstständig professionalisiertes Wissen aneignen mussten. In Anbetracht dessen können hier die Ausführungen von Kruse und Jakobs (2014, S. 19) herangezogen werden, welche festhalten, dass die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen den Hochschullehrenden obliegt und diese selbst entscheiden, welche Themen behandelt, in welchem Umfang und mit wie viel Aufwand die Lehre des wissenschaftlichen Schreibens (inklusive der damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Teilkompetenzen und Arbeitstechniken) verbunden ist. Zu bedenken gelten in diesem Zusammenhang, einerseits die in Kapitel 2.5.1 vorgestellten Aspekte der Professionalisierung, welche implizieren, das Schreiben im Idealfall aus vier unterschiedlichen Perspektiven (Kruse, 2003, 2007b) zu betrachten und es auch aus dieser Perspektive zu vermitteln. Andererseits sollte daran gedacht werden, dass auch Lehrende die Beschäftigung mit dem wissenschaftlichen Schreiben und der Wissenschaftssprache Deutsch als herausfordernd oder schwer empfinden (Graefen, 2001) können. Obwohl verhältnismäßig wenige Lehrende eine schreibdidaktische Unterstützung im Vorfeld erhielten, empfand der Großteil der Befragten die Vorbereitung auf die Lehrveranstaltung als leicht, was einerseits auf einen hohen Professionalitätsgrad hinweisen könnte und andererseits auf mögliche schreibdidaktische Vorerfahrungen zurückzuführen ist. Wenngleich diese Ergebnisse einen durchaus positiven Eindruck bezüglich des Selbstbewusstseins der Lehrenden vermitteln, gilt es, wie auch in Kapitel 2.5.2 angemerkt, die schreibdidaktische Ausbildung der in der (Vermittlungs-)Verantwortung stehenden Lehrkräfte kritisch zu hinterfragen.

Ebenso wie in der qualitativen Erhebung stellte sich heraus, dass der Aufbau und die Inhalte der untersuchten Lehrveranstaltungen an schreibdidaktisch inspirierten Schreibprozessschemas und/oder am wissenschaftlichen Arbeitsprozess orientiert sind. Aus schreibdidaktischer Perspektive, wie sie z. B. bei Furchner et al. (2014, S. 65–66) skizziert wird, ist dies ein großer Gewinn für die Schreibausbildung der Studierenden, da die einzelnen Schritte des Schreibprozesses und Normen und Konventionen des Fachs offengelegt werden. Die tatsächlich behandelten Themen und Schwerpunkte variieren natürlich von Lehrperson zu Lehrperson, jedoch lassen die Ergebnisse auf sehr themenbreite und -übergreifende Unterrichtsentwürfe sowie ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis schließen. Die Wissenschaftssprache bzw. der wissenschaftssprachliche Stil nimmt in den Lehrveranstaltungen eine besondere Rolle ein, fast alle Befragten gaben an, dieses besondere sprachliche Register im Rahmen ihrer

Lehrveranstaltung explizit zu thematisieren, 60 % behandeln sie sogar in einer eigenen Einheit.

Daran anschließend können die Ergebnisse der individuellen Auslegungen bzw. Definitionen der Wissenschaftssprache Deutsch vorgestellt werden. Gesamt lassen sich fünf Aspekte benennen, mit denen sich die Studienproband*innen behelfen, um ihre Sicht auf die Wissenschaftssprache Deutsch darzulegen: Am häufigsten wurde sie über ihre funktionalen und sprachlichen Merkmale (u. a. die Merkmale Präzision, Objektivität, Strukturiertheit und argumentative Nachvollziehbarkeit, seltener: Nominalstil und Ich-Tabu) beschrieben, wobei diese nur teilweise mit den in der Theorie vorgestellten Merkmalen der geschriebenen Wissenschaftssprache übereinstimmen: Wohingegen in der Literatur der Nominalstil, das Ich-Tabu, eine spezielle Tempuswahl (Perfekt), Abstraktheit, das Passiv sowie Kohäsion als Merkmale der geschriebenen Wissenschaftssprache ausgezeichnet werden (Bärenfänger et al., 2015), liegt der Schwerpunkt der Ergebnisse der quantitativen Untersuchung eher auf der Funktionalität bzw. der Funktion von Wissenschaftssprache, welche mit Bongo (2010, S. 32) als „möglichst genau[e] Darstellung von (wissenschaftlichen) Gegenständen und Sachverhalten“ beschrieben werden kann. Abgesehen von Merkmalen und Funktionen wurde die Wissenschaftssprache über ihre kulturelle Bedeutung definiert, wobei der sinkende internationale Stellenwert der deutschen Wissenschaftssprache und die steigende Rolle des Englischen als lingua franca thematisiert wurde. Überdies wurden Vermittlungs- und Erwerbsaspekte und die Alltags- und Bildungssprache herangezogen, um die Wissenschaftssprache Deutsch zu skizzieren, was sich mit den in der Theorie herausgearbeiteten Erkenntnissen in Verbindung bringen lässt: Um die Wissenschaftssprache zu definieren, wird einerseits auf themenverwandte Begriffe bzw. darin enthaltene Konzepte (z. B. die Begriffen Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache und alltägliche Wissenschaftssprache) zurückgegriffen und andererseits ihr spezieller Erwerbscharakter hervorgehoben, indem sie z. B. als „fremde“ und unbekannte Sprache für jeden und jede, wie es z. B. Graefen (2001) für die AWS formuliert, bezeichnet wird. Ein letzter Zugang zur Wissenschaftssprache erfolgte über die Aussage, dass sie aufgrund ihres, sich ständig verändernden Charakters, nicht zu definieren sei, was auf eine hohe Reflexion des*der Proband*in schließen lässt. Erkennbar ist, dass die Definitionen und Auslegungen zur Wissenschaftssprache divers und multiperspektivisch sind. Dies lässt sich zum einen auf die unterschiedlichen wissenschaftssprachlichen

Erfahrungswerte der befragten Personen zurückführen und zeigt zum anderen, dass Definition auf einer Metaebene, wie sie teilweise in Kapitel 2.2.1 vorgestellt wurden, in der Praxis nur schwer zu finden sind.

Anknüpfend an die Definitionsversuche sollen die Resultate hinsichtlich der Merkmale der Wissenschaftssprache Deutsch besprochen werden, welche aufbauend auf den qualitativen Ergebnissen untersucht wurden. Gleichwohl Objektivität, das Ich-Tabu und der Nominalstil in den qualitativen Interviews verstärkt als Merkmale hervorgehoben wurden, wurden sie im Fragebogen als letzte kennzeichnenden Merkmale ausgezeichnet und als führende Merkmale die Folgenden benannt: Klarheit und Nachvollziehbarkeit, Textlogik, Gendern, Funktionalität, Aktiv/Passiv-Gebrauch und Satzlänge. Mit Blick auf die von Bärenfänger et al. (2015) definierten Merkmale lässt sich eine weitgehende Übereinstimmung der Zuordnung der Merkmale feststellen, wenngleich Gendern, Funktionalität und Satzlänge in ihrer Studie nicht als Merkmale genannt werden.

Bezüglich der persönlichen Einstellung der Lehrenden gegenüber der Rolle der Wissenschaftssprache Deutsch stellte sich heraus, dass 70 % es wichtig finden, dieses sprachliche Register in ihrer Lehrveranstaltung zu thematisieren. In Zusammenhang mit den anderen Ergebnissen rund um den Einsatz und den Stellenwert der Wissenschaftssprache in den Lehrveranstaltungen kann bereits festgehalten werden, dass ihr Stellenwert bemerkenswert ist und die Wissenschaftssprache sowohl wichtig für die Lehrpersonen ist als auch eine bedeutende Rolle als auch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens einnimmt. Mit Blick auf den Vermittlungskontext konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass über zwei Drittel der Befragten nicht davon ausgeht, die Wissenschaftssprache Deutsch innerhalb eines Semesters vermitteln zu können, wobei leichte Unterschiede zwischen den Geistes- und Kulturwissenschaften und Sozialwissenschaften hervortraten. Dieses Ergebnis entspricht den Interviewergebnissen sowie den Meinungen von Pohl (2007) und Steinhoff (2007a), welche die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz als einen graduellen Entwicklungsprozess beschreiben, der mit Studienerfahrung, ausreichend Übung und Zeit kontinuierlich an Expertise zunimmt. Auch Dvoreckys Studie (2014) kann hier vergleichend herangezogen werden, da auch er nicht davon ausgeht, die Wissenschaftssprache innerhalb eines singulären Semesters vermitteln zu können, sondern den Erwerb (speziell für L2-Studierende) im Rahmen eines dreisemestrigen Erweiterungscurriculums mit

begleitenden Grammatikunterricht für möglich hält. Spezielle Unterlagen, um die Wissenschaftssprache Deutsch zu thematisieren, bieten über 50 % der Befragten an, wobei einerseits eigens erstellte Skripten, Power-Pointfolien, Formulierungshilfen sowie exemplarische Fallbeispiele und andererseits konkrete Arbeits- und Übungsbücher angegeben wurden.

Die in den leitfadengestützten Expert*inneninterviews erhobenen Problembereiche des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens von Seiten der Studierenden konnten im Rahmen der quantitativen Untersuchung, mit einer größeren Stichprobe, spezifiziert werden. Mit Blick auf den Erstsprachenkontext stellte sich heraus, dass die Lehrpersonen die studentischen Schwierigkeiten, konkret ihre Schreibdefizite (vgl. dazu Dittmann et al., 2003), sehr ähnlich beurteilten: Wenngleich die Lehrenden Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vor allem sprachliche Mängel und Schwierigkeiten zusprachen, reihten sie direkt danach dieselben Problembereiche (u. a. eine gute wissenschaftliche Praxis, die Wissenschaftssprache/der wissenschaftssprachliche Stil, Textlogik), die sie bei Studierenden mit Erstsprache Deutsch sehen. Dies lässt darauf schließen, dass Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten nicht primär auf Sprachkenntnisse, sondern eher auf mangelnde wissenschaftliche und wissenschaftssprachliche Erfahrungen zurückgehen. Neben den studentischen Problembereichen wurden auch Einstellungen zu und Reaktionen auf die Inhalte der Lehrveranstaltung erhoben. Insgesamt beurteilten die Lehrpersonen die Reaktionen der Studierenden auf die Lehrveranstaltung als durchwegs positiv, wobei sie insbesondere das individuelle Feedback, die persönliche Begleitung und Betreuung sowie die Strukturiertheit und Praxisorientierung als Pluspunkte, welche die Studierenden als positiv einschätzen, nannten. Für die Lehrpersonen persönlich scheint die Lehrveranstaltung auch einen hohen akademischen Stellenwert zu haben, über 80 % gaben an, die Lehrveranstaltung als wichtig für die wissenschaftliche Schreibkarriere ihrer Studierenden einzustufen.

Die Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Deutschkenntnissen und den Erwerb/ das Anwenden der Wissenschaftssprache Deutsch ergab verschiedenste Resultate und Perspektiven auf die Thematik. Zum einen konnte festgestellt werden, dass Ungewissheit darüber besteht, ob die Wissenschaftssprache Deutsch bei allen Studierenden zu denselben Erwerbs- und Anwendungsschwierigkeiten führt. Zum

anderen beurteilten mehr als die Hälfte der Befragten den Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch als ersprachenunabhängig und sprach sich dafür aus, dass sie von jedem*jeder erlernt werden muss. Die ersten Resultate lassen auf Unsicherheiten in Bezug auf den Erwerbskontext schließen, was nicht verwunderlich ist, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Lehrenden über fremd- und zweitsprachenerwerbstheoretische Expertise verfügen. Die zweiten Ergebnisse widersprechen den zunächst gezeigten Unsicherheiten: Übereinstimmend mit Graefen (2001) spricht sich die Mehrheit der Befragten dafür aus, dass die Wissenschaftssprache, unabhängig der Erstsprache, von jedem und jeder erlernt werden muss. Ebenso im Einklang mit der Fachliteratur fallen die Meinungen zu den sprachlichen Voraussetzungen (um „erfolgreich“ an der Universität zu studieren) aus: Als sprachliche Voraussetzungen wurden am häufigsten die Niveaus B2 und C1 genannt, welche ein mittleres bis gutes bzw. effizientes Sprachkönnen und -verständnis implizieren. Wenngleich in der Theorie ein grundsätzlich „mittleres“ Sprachniveau (ab dem Niveau B1) als sprachliche Voraussetzung genannt wird, um bereit für die Herausforderungen des wissenschaftlichen Schreibens (inklusive der damit verbundenen wissenschaftlichen Teilkompetenzen und der Wissenschaftssprache Deutsch) zu sein, sprechen die Ergebnisse für eine sehr gute Einschätzung der Lehrpersonen, da ab den Niveaus B2 und C1 davon ausgegangen werden kann, dass Studierende keinen zwingenden begleitenden Grammatikunterricht, wie ihn Dovrecky (2014) auf dem Niveau B1 fordert, benötigen.

Förder- und Unterstützungsmaßnahmen für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bestehen vor allem aus persönlichem Feedback und den Hinweis auf Unterstützungseinrichtungen. Auf schreibdidaktische Unterstützungsangebote wird hingewiesen, wobei v. a. das CTL (Schreibmentoring, -beratung,-werkstätten) hervorgehoben wird. Hinsichtlich der von Ehlich konstatierten Lehr-Prinzipien (Adressat*innennähe, Individualisierung, Flexibilisierung, Differenzierung), welche insbesondere im Zweit- und Fremdsprachenkontext Sinn machen, kann das Engagement der Lehrenden in Bezug auf schreibdidaktische Maßnahmen und Fördermittel als intensiv beschrieben werden.

4.4 Meta-Inferenzen

Bei den Meta-Inferenzen handelt es sich um die „vergleichende Betrachtung der Schlussfolgerungen (Inferenzen)“ (Kuckartz, 2014, S. 101) der Analysestränge (QUAL und quant), sie tragen entscheidend zum Mehrwert von Mixed-Methods-Studien bei.

Vorweg wird daran erinnert, dass die qualitativen Ergebnisse maßgeblich zur Planung bzw. Entwicklung der quantitativen Untersuchung beitrugen (vgl. Kapitel 4.2). Aus diesem Grund wurde besonders darauf geachtet, keine Suggestivfragen zu stellen und bestimmte Antworten zu evozieren. Die folgende Tabelle (vgl. Tabelle 4) gibt einen Überblick über die Ergebnisse der beiden Untersuchungsstränge und veranschaulicht Gemeinsamkeiten (=), Unterschiede ($\neq$) und neue Erkenntnisse (+), die sich durch die quantitative Erhebung ergaben.

Themenblock	Ergebnisse QUAL und quant im Vergleich
Allgemeine Informationen zur LV	Ziele (=) Wissenschaftssprachen (=) Curriculare Verortung (=) Lehrerfahrung (+) Empfinden auf LV-Vorbereitung (+)
Aufbau und Inhalte der LV	Aufbau und Inhalte (=) Verhältnis von Theorie und Praxis (+) Genauere Perspektive auf die Rolle der Wissenschaftssprache Deutsch in der LV (+)
Auffassung der Wissenschaftssprache Deutsch	Definitionen sind multiperspektivisch und divers ($\neq$) Merkmale fallen individuell aus ($\neq$) Gedanken zur Vermittlung und zum Erwerb ($\neq$) Vielfältige Instrumente (Methoden, Material) der Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch (= und $\neq$)
Studierende und das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten	Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten (=) Reaktionen auf Inhalte der LV (=) Differenzierung zwischen L1 und L2 Kontext (+) Empfinden der Lehrperson (+)
DaF/DaZ-Kontext	Umgang mit L2 Studierenden bzw. Unterstützungsangebote für L2-Studierende (=) Schreibdidaktische Perspektive (+) Sprachliche Voraussetzungen ($\neq$) Gedanken zu Erwerbsbedingungen der Wissenschaftssprache Deutsch im Kontext DaF/DaZ (+) Fördermaßnahmen (+)

Tabelle 4: Veranschaulichung der Meta-Inferenzen

Es kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse der qualitativen Erhebung mit den Ergebnissen der quantitativen Erhebung größtenteils übereinstimmen. Über die

Einstimmungen hinaus, konnten noch weitere und (noch) tiefergehendere Fragen bezüglich der Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext gestellt und beantwortet werden, was vor allem der Technik der Datenintegration und einem reflektierten Umgang mit den qualitativen Daten zu verdanken ist.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das methodische Vorgehen, d. h. das Verallgemeinerungsdesign, sein Ziel erreicht hat bzw. seinen Zweck erfüllen konnte: Indem die Ergebnisse der qualitativen Interviews in der Entwicklung der quantitativen Folgeuntersuchung berücksichtigt wurden, konnten die qualitativ gewonnen Aussagen bzw. Ergebnisse einer kleinen Stichprobe mittels einer quantitativ durchgeführten Untersuchung mit einer deutlich größeren Stichprobe einerseits verallgemeinert und andererseits auch präzisiert werden.

4.5 Gesamtdiskussion: Beantwortung der Forschungsfragen

Nachdem in den vorangehenden Kapiteln die Ergebnisse der beiden Untersuchungsstränge einzeln präsentiert und diskutiert wurden sowie ein Blick auf die Meta-Inferenzen geworfen wurde, sollen die Ergebnisse im Folgenden zusammengeführt und die der Masterarbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen (vgl. Abb. 11) beantwortet werden.

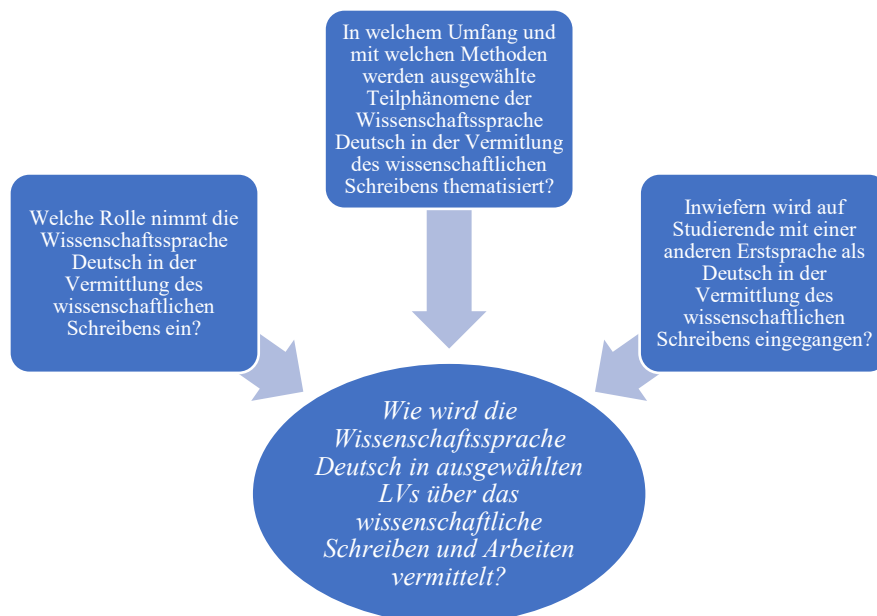


Abbildung 11: Grafische Darstellung der Forschungsfragen

Zuerst werden die Sub-Forschungsfragen beantwortet, zum Schluss wird die übergeordnete Forschungsfrage beantwortet.

Die Rolle der Wissenschaftssprache Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens / Beantwortung der Sub-Forschungsfrage 1

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Wissenschaftssprache Deutsch keine Monopolstellung in den untersuchten Lehrveranstaltungen einnimmt, da mehr als die Hälfte der Lehrenden angab, Prüfungs- und Teilleistungen sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch zu akzeptieren. Dies entspricht dem von der Forschungsliteratur attestierten internationalen Rückgang der Wissenschaftssprache Deutsch unter Ablösung der Wissenschaftssprache Englisch (vgl. z. B. Reinbothe, 2015), was auch von einigen Proband*innen bemerkt und teilweise stark kritisiert wird. Im weiteren Verlauf der Mixed-Methods-Untersuchung zeigte sich, dass die Wissenschaftssprache Deutsch von beinahe allen befragten Lehrenden als fixer thematischer Bestandteil in den Lehrveranstaltungen ausgezeichnet wird. Neben anderen Themenbereichen, wie z. B. dem Lesen und Zitieren oder der Literaturrecherche und der Einführung in die gute wissenschaftliche Praxis nimmt die Wissenschaftssprache bzw. der wissenschaftssprachliche Stil einen bedeutenden thematischen Stellenwert in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens ein, wobei sie entweder in einer eigenen Einheit (in über 60 % der Fälle) oder in Kombination mit anderen Themen behandelt wird. Auch auf persönlicher Ebene ist der hohe Stellenwert der Wissenschaftssprache Deutsch bemerkbar: Über 70 % der Befragten gaben in der quantitativen Umfrage an, dass es ihnen persönlich wichtig ist, die Wissenschaftssprache Deutsch in ihrer Lehrveranstaltung zu thematisieren. Einen weiteren Blick auf die Thematik eröffnen die Lehrtechniken und -unterlagen, die für die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch herangezogen bzw. verwendet werden. Im Rahmen der Interviews wurden verschiedenste Formen des Feedbacks (mündliches/schriftliches Feedback oder Tandems) sowie Unterstützungseinrichtungen, wie z. B. das Schreibmentoring als zentrale Vermittlungsinstrumente angegeben. In der quantitativen Untersuchung gaben weiters mehr als 50 % der Befragten an, spezielle Unterlagen nur für das Thematisieren der Wissenschaftssprache Deutsch bereitzustellen, wobei u. a. Formulierungshilfen, eigene Skripten, exemplarische Fallbeispiele, konkrete Arbeits- und Übungsbücher sowie wissenschaftliche Ratgeberliteratur genannt wurden. All das berücksichtigend wird deutlich, dass die Wissenschaftssprache ernst genommen wird und ihre Bedeutung – als ein für den Wissenschaftsbetrieb besonderes sprachliches Register – nicht verkannt wird, so wie es z. B. Kruse und Jakobs (2014, S. 20–21) kritisieren.

Insgesamt kann die Rolle der Wissenschaftssprache Deutsch in den untersuchten Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten als bedeutend beschrieben werden. Einerseits wird deutlich, dass sie einen festen thematischen Grundpfeiler in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens ausmacht. Andererseits ist erkennbar, dass sie von der Mehrheit der befragten Lehrpersonen als persönlich wichtiger Lerngegenstand erachtet wird, für welchen (in einigen Fällen) sogar spezielle Lehr- und Lernmaterialien eingesetzt werden.

Die Thematisierung ausgewählter Teilphänomene der Wissenschaftssprache Deutsch/ Beantwortung der Sub-Forschungsfrage 2

Mit der zweiten Sub-Forschungsfrage wurde nach dem Umfang und der methodischen Herangehensweise in der Thematisierung ausgewählter Teilphänomene der Wissenschaftssprache Deutsch gefragt, wobei zu Orientierungszwecken die von Bärenfänger et al. (2015) definierten Merkmale der geschriebenen Wissenschaftssprache (Nominalstil, Ich-Tabu (verfasserreferentielle Merkmale), Tempuswahl, Abstraktheit, Passivkonstruktionen und Kohäsionsmittel) herangezogen wurden.

Zunächst soll auf die persönliche Sicht bzw. die persönlichen Definitionen der Lehrenden hinsichtlich der Wissenschaftssprache Deutsch eingegangen werden. Sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Untersuchung zeigte sich, dass die Wissenschaftssprache Deutsch zu einem großen Teil über ihre Merkmale definiert wird. Interessant dabei ist, dass vorwiegend funktionale Merkmale, wie z. B. Klarheit und Nachvollziehbarkeit, Textlogik, Objektivität oder Funktionalität genannt wurden und sprachliche Aspekte (z. B. Passiv oder Nominalstil) eine eher untergeordnete Rolle in der Beschreibung einnahmen. Gesamt lassen sich sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede bezüglich der von Bärenfänger et al. (2015) aufgestellten Merkmalen finden: Wohingegen der Nominalstil, das Ich-Tabu und Passivkonstruktionen als dezidierte Merkmale hervorgehoben wurden, bezeichnete niemand explizit Abstraktheit oder Kohäsionsmittel als Merkmale, sondern nur etwaige Teilkomponenten. Auf eine bestimmte (wissenschaftliche) Tempuswahl (das Perfekt) bezog sich auch niemand.

Abgesehen von den Merkmalen wurden Lehrtechniken und -materialien erhoben, die speziell im Kontext der Wissenschaftssprache Deutsch angewendet werden. Neben der Anleitung, Förderung und persönlichen Begleitung des Erwerbsprozesses betonten die

befragten Lehrenden vor allem die Wirksamkeit des Feedback-Gebens und -Nehmens (sowohl von Seiten der Lehrperson als auch untereinander in Form von Tandems), die Vorlage exemplarischer Fallbeispiele sowie den Hinweis auf universitäre Unterstützungsmöglichkeiten, wie z. B. das Schreibmentoring. Mit Blick auf die Ausführungen von Wolfsberger (2016, S. 119) entwickelt bzw. verbessert sich die (eigene) Wissenschaftssprache erst durch einige Überarbeitungs- und Feedbackschleifen, die Feedback-Bemühungen der Lehrpersonen können daher als zentral für den Schreibentwicklungsprozess der Studierenden angesehen werden. Hinsichtlich der Lehrmaterialien wurde das Arbeiten mit eigens erstellen Skripten und PowerPoint-Folien, der Einsatz von Formulierungshilfen und Literaturempfehlungen sowie der Hinweis auf konkrete Arbeits- und Übungsbücher genannt, der Umfang an Lehr- und Lernmaterialien erscheint damit beachtlich. Obwohl viele unterschiedliche didaktische und methodische Herangehensweisen angeführt wurden, fand sich keine einzige Beschreibung, die speziell auf die Förderung oder Unterstützung eines einzigen Merkmals einging. Den Forschungsprozess kritisch reflektierend deutet dies auf ein unzureichendes Nachfragen in den Befragungen hin und hätte, für eine vollständigere bzw. aussagekräftigere Beantwortung der Sub-Forschungsfrage 2, im Idealfall im direkten Gespräch erfolgen sollen. Anhand der Daten, die vorliegen, soll an dieser Stelle jedoch die Hypothese aufgestellt werden, dass die einzelnen Merkmale der Wissenschaftssprache Deutsch womöglich nicht explizit, als gesondeter Lerngegenstand angesprochen werden, sondern vielmehr implizit, als Teil des Feedbacks oder der vorgeschlagenen Hilfsmittel thematisiert werden. In diesem Zusammenhang kann auch auf das strukturelle Dilemma von Pohl (2007, S. 536–537) verwiesen werden, welches auf die Unvermittelbarkeit/Unlehrbarkeit wissenschaftssprachlicher Strukturen (u. a. in Form der AWS) auf der Mikroebene hinweist und als Erwerbs- bzw. Lernkonsequenz eine kontunierliche Beschäftigung mit wissenschaftlichen Texten fordert.

Zusammenfassend können die methodischen Ansätze bzw. Herangehensweisen, um die Wissenschaftssprache Deutsch zu thematisieren, als divers und vielgestaltig beschrieben werden. Wenngleich keine konkrete Aussage zur Thematisierung bzw. Vermittlung der einzelnen Merkmale getätigt werden kann, so lässt sich vermuten, dass die verschiedenen Komponenten der Wissenschaftssprache entweder in verschiedenen Formen des Feedbacks oder in Form von bestimmten Lehr- und Lernmaterialien behandelt werden.

Berücksichtigung des DaF/DaZ-Kontextes/ Beantwortung der Sub-Forschungsfrage 3

Die dritte Sub-Forschungsfrage umfasst den DaF/DaZ-Kontext und verfolgte das Ziel herauszufinden, inwiefern auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, im Rahmen der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens, eingegangen wird. Vorab kann festgehalten werden, dass die Vorerfahrung mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von Lehrperson zu Lehrperson variieren und dass nicht jede*r Lehrende*r über fremd- und zweitsprachige Expertise verfügt. Dies geht einher mit dem Umstand, dass Lehrende generell unterschiedliche Lehrerfahrungen in solch eine Lehrveranstaltung mitbringen und auch schreibdidaktisches Wissen nicht vorausgesetzt werden kann, wie es u. a. Kruse und Jakobs (2014, S. 31) beschreiben. Aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungswerte und Qualifikationen der Lehrenden kristallisierten sich in der Mixed-Methods-Erhebung dementsprechend divergierende Einstellungen und Ergebnisse heraus: Zum einen bestehen Unsicherheiten in Bezug auf die Anwendungskompetenz und den Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch, wobei insbesondere die Differenzierung zwischen Erst- und Zweit- bzw. Fremdsprachenkontext schwer fällt. Beispielhaft kann der Diskurs um den Erwerb der Wissenschaftssprache herangezogen werden: Die eine Hälfte der Befragten beurteilte den Erwerb der und die Schwierigkeiten mit der Wissenschaftssprache Deutsch als unabhängig von der Erstsprache und schließt sich dem Postulat von Graefen (2001) an, welche die AWS (als Form der Wissenschaftssprache) als eine fremde und unbekannte Sprache für jeden und jede auszeichnet. Die andere Hälfte sprach sich jedoch dagegen aus und verlieh den Erstsprachler*innen implizit mehr wissenschaftssprachliche Kompetenzen. Zum anderen wurden Schreibdefizite, im Sinne von Dittmann et al (2003), im wissenschaftlichen Kontext als solche erkannt und nicht zwingend auf mangelnde sprachliche Kenntnisse, sondern auf mangelnde wissenschaftliche und wissenschaftssprachliche Erfahrungen zurückgeführt, was auf eine hohe Reflexionsfähigkeit der Lehrenden verweist.

Abgesehen von den unterschiedlichen Vorerfahrungen und Gedanken der Lehrpersonen in Bezug auf ausgewählte Bestandteile wissenschaftlicher Schreibkompetenz drückte sich die Berücksichtigung des DaF/DaZ-Kontextes in der Mixed-Methods-Untersuchung vor allem in Unterstützungs- und Förderangeboten aus. Diese bestehen vor allem aus persönlichem Feedback (mündlich und/oder schriftlich), dem Hinweis auf schreibdidaktische Unterstüztungeinrichtungen, wie z. B. die Angebote des CTL, die

Förderung von Peer-Feedback-Runden und Tandems sowie dem Bereitstellen von Literaturempfehlungen und Regeln bzw. Vorlagen. Grundsätzlich bestehen diese Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten für alle Studierenden, jedoch werden sie im Zweit- und Fremdsprachenkontext noch intensiver angeboten. Mit Bezug auf die von Furchner et al. (2014) definierten unverzichtbaren Elemente einer Schreibausbildung stellen insbesondere das Feedback-Angebot und der Hinweis auf Schreibberatungsangebote besonders sinnvolle Voraussetzungen und Bedingungen für die Berücksichtigung des DaF/DaZ-Kontextes dar. Ebenfalls sinnvoll und gewinnbringend für den DaF/DaZ-Kontext erscheint das Offenlegen von Normen und Konventionen, welches mit der Vorlage bestimmter Regeln und Literaturempfehlungen erreicht wird und den Studierenden Vergleiche zwischen den unterschiedlichen wissenschaftlichen Kulturen ermöglicht.

Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch in ausgewählten Lehrveranstaltungen an der Universität Wien/ Beantwortung der Hauptforschungsfrage

Sowohl in der vorangehenden Literaturrecherche als auch in der Mixed-Methods-Untersuchung stellte sich heraus, dass die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext aus beträchtlichen Aufgaben besteht. In der Vermittlungsverantwortung stehen dabei Hochschullehrende, die mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Qualifikationen in die Lehre gehen und die Einführung ins wissenschaftliche Schreiben individuell gestalten.

Trotz aller individuellen Lehrzugänge zeigte sich in der empirischen Untersuchung, dass die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch erfolgt, indem sie als Bestandteil des wissenschaftlichen Schreib- bzw. Arbeitsprozesses behandelt wird. Ausgehend von einem ganzheitlichen Blick auf das Schreiben, wie ihn Kruse (2003, 2007b) skizziert, der nicht nur das Produkt, sondern auch den Prozess, Kontext und Kontent miteinschließt, lässt sich festhalten, dass die Wissenschaftssprache, wie von der Literatur (vgl. z. B. Kruse, 2007b; Pohl, 2007; Steinhoff, 2007a) empfohlen, als Teilkompetenz wissenschaftlicher Schreibkompetenz vermittelt wird. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass sie eine bedeutende Rolle in den untersuchten Lehrveranstaltungen einnimmt, da sie nicht nur einen festen thematischen Standpunkt in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens ausmacht, sondern auch von den Lehrenden als

gewichtiger Lerngegenstand erachtet wird, für den in einigen Fällen sogar ausgewählte Lehr- und Lernmaterialien eingesetzt werden. Die erhobenen methodischen Herangehensweisen, um die Wissenschaftssprache Deutsch zu vermitteln, lassen sich als divers und vielgestaltig beschreiben, wobei die These aufgestellt wurde, dass die Merkmale der Wissenschaftssprache entweder in verschiedenen Formen des Feedbacks oder in Form von bestimmten Lehr- und Lernmaterialien behandelt werden. Nicht zuletzt wurde auch der DaF/DaZ-Kontext in den Forschungsfragen miteinbezogen. Die Berücksichtigung von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch drückte sich in der Mixed-Methods-Untersuchung vor allem in Unterstützungs- und Förderangeboten aus, welche vor allem aus persönlichem Feedback (mündlich und/oder schriftlich), dem Hinweis auf schreibdidaktische Unterstützungseinrichtungen, wie z. B. die Angebote des CTL, die Förderung von Peer-Feedback-Runden und Tandems sowie die Vorlage von Literaturempfehlungen und Regeln bzw. Vorlagen bestehen. Mit Blick auf die Empfehlungen der Schreibdidaktik, wie sie z. B. bei Furcher et al. (2014) zu finden sind, lässt dies auf einen Unterricht schließen, der alle Studierenden, unabhängig ihrer Erstsprache, im Erwerbsprozess des wissenschaftlichen Schreibens (inklusive der damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Teilkompetenzen bzw. Arbeitstechniken und der Wissenschaftssprache Deutsch) unterstützt.

Alles in allem kann die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch in den untersuchten Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien als ein in den meisten Fällen wohlüberlegter Vermittlungsansatz beschrieben werden, der einerseits die Komplexität der Wissenschaftssprache Deutsch (inklusive ihrer Merkmale) berücksichtigt und andererseits Lehr- und Lerntechniken sowie -methoden bereitstellt, um alle Studierenden, ungeachtet ihrer Erstsprache, in ihrem Erwerbsprozess zu unterstützen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem letzten Kapitel werden die Ergebnisse der Masterarbeit zusammengefasst und darauf aufbauend ein Ausblick für künftige Fragestellungen gegeben. Als Bestandteil der Zusammenfassung wird die Forschung auch kritisch reflektiert sowie die Relevanz der Ergebnisse besprochen.

In der vorliegenden Masterarbeit wurde die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch in ausgewählten Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien untersucht, wobei als methodischer Zugang ein Mixed-Methods-Design gewählt wurde. Das übergeordnete Ziel der Untersuchung bestand darin, ein umfassendes Bild von der Vermittlungssituation des wissenschaftlichen Schreibens, inklusive der damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Teilkompetenzen bzw. Arbeitstechniken und der Wissenschaftssprache Deutsch, zu erlangen. Zu diesem Zweck wurde die Rolle der Wissenschaftssprache Deutsch (Sub-Forschungsfrage 1), der Umfang und die methodischen Herangehensweisen in Bezug auf die Thematisierung der Merkmale der Wissenschaftssprache Deutsch (Sub-Forschungsfrage 2) sowie die Berücksichtigung von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (Sub-Forschungsfrage 3) im Rahmen der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens erforscht.

Die Ergebnisse der Mixed-Methods-Untersuchung zeigen, dass die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch in den untersuchten Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität Wien geplant und wohlüberlegt erfolgt. Obwohl drei unterschiedliche wissenschaftliche Bereiche (Geistes- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächer) betrachtet wurden, traten keine auffallenden Unterschiede zwischen diesen hervor. Verstanden als Teilkompetenz wissenschaftlicher Schreibkompetenz, wie sie z. B. bei Kruse (2007b), Pohl (2007) und Steinhoff (2007a) ausgelegt ist, nimmt die Wissenschaftssprache einen fixen thematischen Bestandteil in den Lehrveranstaltungen und somit der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens ein. Trotz ihres sinkenden internationalen Stellenwerts, den u. a. Reinbothe (2015) beschreibt, wird sie von den Lehrpersonen praktiziert und als wertvoll und wichtig, nicht nur als Lehr- und Lerngegenstand, sondern vor allem für die (wissenschaftliche) Schreibkarriere der Studierenden eingestuft. Besonders ist, dass in

einigen Fällen auch gesonderte Lehr- und Lernmaterialien zum Einsatz kommen. Dies weist sowohl auf die hohe thematische Bedeutung als auch auf den persönlichen Stellenwert der Wissenschaftssprache Deutsch in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens hin, den die Lehrenden bekunden.

Bezüglich der erfragten methodischen Herangehensweisen, die für die Thematisierung und Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch zum Einsatz kommen, wird angenommen, dass die stilistischen Merkmale der (geschriebenen) Wissenschaftssprache Deutsch, wie sie Bärenfänger et al. (2015) aufzählen, nicht explizit angesprochen werden, jedoch in verschiedenen Formen des Feedbacks oder in Form von bestimmten Lehr- und Lernmaterialien behandelt werden. Dem Feedback kommt in diesem Kontext eine besondere Bedeutung zu, da es sich als zentrale Instanz der Vermittlung herausstellte: Fast alle Befragten gaben an, die Wissenschaftssprache Deutsch vorzugsweise mit verschiedenen Formen des Feedbacks (mündlich und/oder schriftlich) zu vermitteln. Mit Blick auf die von Furchner et al. (2014) vorgestellten unverzichtbaren Elemente einer Schreibausbildung, lässt sich festhalten, dass das Einüben in systematisches Feedback viel Potenzial für das Schreiben der Studierenden birgt: Indem sie lernen, dass Texte durch Feedback und Überarbeitungen besser werden und sie nicht gleich einen „perfekten“ Text produzieren müssen, fällt ihnen das Schreiben leichter. Ebenso verringert sich dadurch das Potenzial, Schreibprobleme zu entwickeln (Furchner et al., 2014, S. 64–67).

Im Hinblick auf den DaF/DaZ-Kontext konnte herausgefunden werden, dass die Erfahrungen der Lehrenden (mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch) unterschiedlich sind. Dies spiegelte sich nicht nur in den angegebenen wissenschaft(ssprach)lichen Problembereichen, sondern auch in den divergierenden Gedanken zur Vermittlung und zum Erwerb der Wissenschaftssprache wider: Auf der einen Seite wurden der Erwerb und die Schwierigkeiten mit der Wissenschaftssprache als unabhängig von der Erstsprache beurteilt und damit die erwerbstheoretischen Ausführungen, wie sie z. B. bei Graefen (2001) zu finden sind, bestätigt. Auf der anderen Seite wurde Erstsprachler*innen implizit mehr wissenschaft(ssprach)liche Kompetenzen zugesprochen, was nicht verwunderlich ist, da die Lehrenden unterschiedliche Vorerfahrungen in solch eine Lehrveranstaltung mitbringen (vgl. z. B. Furchner et al., 2014; Kruse & Jakobs, 2014). Weiters wurden die Lehrenden über ihren Umgang mit

Studierenden, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, befragt. Es zeigte sich, dass die Berücksichtigung von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vornehmlich in individuellen Unterstützungs- und Förderangeboten erfolgt. Hierbei handelt es sich vor allem um persönliches Feedback (mündlich und/oder schriftlich), den Hinweis auf schreibdidaktische Unterstützungseinrichtungen, wie z. B. die Angebote des CTL (Schreibmentoring, -beratung, -werkstätten), die Förderung von Peer-Feedback-Runden und Tandems oder die Vorlage von Literaturempfehlungen und Regeln bzw. Vorlagen. Auch an dieser Stelle kann erneut auf die von Furchner et al. (2014) definierten Elemente einer Schreibausbildung verwiesen und damit die hohe (schreibdidaktische) Qualität der Lehrveranstaltungen erahnt werden: Sowohl das Geben und Annehmen von Feedback und die Unterstützung mittels Vorlagen und Regeln als auch der Hinweis auf schreibdidaktische Unterstützungseinrichtungen kann Studierende maßgeblich beim wissenschaftlichen Schreiben und allem, was dazu gehört, unterstützen (Furchner et al., 2014).

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Wissenschaftssprache Deutsch, trotz ihrer sinkenden internationalen Bedeutung und dem Aufstieg der englischen Wissenschaftssprache, immer noch eine wichtige Rolle (in den untersuchten wissenschaftlichen Bereichen) im universitären Kontext einnimmt. Ihre Vermittlung stellt einen in den meisten Fällen geplanten und (schreibdidaktisch) sinnvoll ausgerichteten Vermittlungsansatz dar, der einerseits ihre Komplexität (inklusive ihrer Merkmale und damit zusammenhängenden Arbeitstechniken) berücksichtigt und andererseits verschiedenste Lehr- und Lerntechniken im Unterricht integriert, um alle Studierenden, unabhängig ihrer Erstsprache, im Erwerbsprozess zu unterstützen. In Verbindung mit der theoretischen und praktischen Relevanz eröffnen die Erkenntnisse der Untersuchung zwei grundlegende Perspektiven: Zum einen sollte die (schreibdidaktische) Ausbildung der Lehrenden von Seiten der Universität kritisch mitbedacht werden, wie es z. B. Furchner et al. (2014) und Kruse und Jakobs (2014) fordern, da sie, als Vermittlungsverantwortliche, wissenschaftliche Schreibkompetenz, und die Wissenschaftssprache Deutsch als Teil davon, in ihren Lehrveranstaltungen vermitteln. Obgleich die Ergebnisse darauf hindeuten, dass die meisten Lehrenden über schreibdidaktisches Wissen verfügen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass sie es sich im Voraus selbst aneignen. Zudem kann es, wie Graefen (2001) beschreibt, auch für Lehrende herausfordernd sein, sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben zu

beschäftigen, demnach würden ihnen Hilfestellungen im Vorfeld entgegenkommen. Zum anderen wird deutlich, dass die Erforschung der Wissenschaftssprachen (darunter die Wissenschaftssprache Deutsch) vor allem für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von zentraler Bedeutung ist: Um ausländischen Studierenden und Wissenschaftler*innen eine Teilnahme an der Lehre, Forschung und wissenschaftlichen Gemeinschaft in deutscher Sprache zu vereinfachen, ist es für die Universität als Bildungsinstitution und in weiterer Folge die in der Verantwortung stehenden Lehrpersonen wichtig, über Erwerbs- und Vermittlungsprozesse und -bedingungen bezüglich der deutschen Wissenschaftssprache Bescheid zu wissen. Die empirische Erforschung der Wissenschaftssprache Deutsch stellt eine essentielle Basis für die Entwicklung und Planung adäquater didaktischer Konzepte, Kurse und Unterlagen dar (Fandrych & Graefen, 2010, S. 509) – die Ergebnisse der Masterarbeit sollen einen Beitrag dazu leisten, wobei dem Feedback, das sich als zentrales Förder- und Vermittlungsinstrument der Wissenschaftssprache herausstellte, besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Das Forschungsvorhaben reflektierend kann festgehalten werden, dass die Untersuchung mit bestem Wissen und Gewissen durchgeführt wurde. Obgleich stets die besten Vorsätze im Vordergrund standen, lassen sich bestimmte Aspekte auch kritisch reflektieren: Obwohl die Forschung mit drei Sub-Forschungsfragen eingegrenzt wurde, war der Umfang der Thematik enorm. In der Theorie wurde versucht, allen wichtigen Bestandteilen genügend Aufmerksamkeit zu schenken. Mit Rückblick auf die Ausarbeitung der Themen, hätte jedoch beispielsweise die kulturelle und internationale Komponente der Wissenschaftssprache Deutsch umfangreicher ausgearbeitet werden können. Bezüglich der gewählten Methode kann festgehalten werden, dass sie neben all ihren Vorteilen auch einen großen Nachteil beinhaltet und dieser besser bedacht hätte werden können: Durch meine fehlenden forschungsmethodische(n) Erfahrung(en) fiel es mir schwer, allen Aspekten im Forschungsprozess die gleiche Aufmerksamkeit gegenüber zu bringen. Als Beispiel kann die unzureichende Beantwortung der zweiten Sub-Forschungsfrage herangezogen werden, die aus dem fehlenden Nachfragen in den beiden Untersuchungssträngen resultiert.

Nicht zuletzt soll noch ein kurzer Ausblick für weitere Untersuchungen gegeben werden. Die Untersuchungsergebnisse stellen eine Grundlage für anschließende Fragestellungen

dar. Zunächst kann festgehalten werden, dass nur eine begrenzte Anzahl an Lehrenden befragt wurde, die Untersuchung könnte mit einer größeren Stichprobe erneut durchgeführt werden. Ferner bietet es sich an, die Forschung auf weitere Disziplinen auszuweiten und beispielsweise erneut die MINT-Fächer zu befragen und eventuell auch einen Blick auf die Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Religionswissenschaften oder die Psychologie zu werfen. In der Forschung wurde allein die Perspektive der Lehrenden beleuchtet, aufschlussreich wäre eine ähnliche Untersuchung, welche die Seite der Studierenden analysiert und ihre Sicht auf die Wissenschaftssprache Deutsch erforscht. Ebenso interessant wäre eine Kombination der Perspektiven, beispielsweise in Form von Gruppeninterviews, in denen sowohl Lehrende als auch Studierende zur Wissenschaftssprache Deutsch befragt würden. Abgesehen davon wurde in der Literaturrecherche deutlich, dass die Erforschung von Curricula hinsichtlich des wissenschaftlichen Schreibens ein Forschungsdesiderat darstellt. Mit Rücksicht auf den DaF/DaZ-Kontext soll an dieser Stelle auch auf das Fehlen einer umfassenden L2-Schreibdidaktik sowie auf bis dato mangelhafte L2-Schreibentwicklungsmodelle hingewiesen werden. Forschungen zu diesen beiden Bereichen hätten maßgeblichen Einfluss auf die Konzeption und Ergebnisauslegung der Untersuchung gehabt, aus diesem Grund bietet sich eine Bearbeitung dieser Desiderate an.

Literaturverzeichnis

- Banzer, R. & Kruse, O. (2011). Schreiben im Bachelor-Studium: Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung. In B. Berendt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Ergänzungslieferung G 4.8* (S. 1–37). Berlin: Raabe Verlag.
- Bärenfänger, O., Lange, D. & Möhring, J. (2015). Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase. In E. Tschirner & O. Bärenfänger (Hrsg.), *Research Papers in Assessment*. Band 1. Leipzig: Institut für Testforschung und Testentwicklung.
- Barton, A. H. & Lazarsfeld, P. F. (1979). Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In C. Hopf, A. H. Barton & F. Büchner (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (Sozialwissenschaften, 1. Aufl., S. 41–89). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bongo, G. (2010). *Der theoretische Raum der Wissenschaftssprache. Untersuchungen über die funktionale Konstitution einer Wissenschaftssprachtheorie und deren Anwendung in der Praxis* (Europäische Hochschulschriften / European University Studies / Publications Universitaires Européennes, Bd. 365, 1st, New ed.). Bern: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0129-4>
- Bongo, G. (2018). Zur funktionalen Zweiteilung der wissenschaftssprachlichen Erscheinungen. In G. Bongo, M. D'Angelo, M. Dvorecký & E. Wippel (Hrsg.), *Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen* (S. 13–38). Wien: Praesens Verlag.
- Bongo, G., D'Angelo, M., Dvorecký, M. & Wippel, E. (Hrsg.). (2018). *Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen*. Wien: Praesens Verlag.
- Bräuer, G. (2014). Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 8604, S. 257–282). Opladen: Budrich.
- Braunecker, C. (2016). *How to do Empirie, how to do SPSS. Eine Gebrauchsanleitung* (UTB, Bd. 8685). Stuttgart, Wien: UTB GmbH; facultas.
- Brinkschulte, M. & Kreitz, D. (2017). Einführung in qualitative Methoden in der Schreibforschung: zu Hintergründen und Forschungsmethodik. In M. Brinkschulte &

- D. Kreitz (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, Bd. 1, S. 11–19). Bielefeld: wbv.
- Busch-Lauer, I. (2014). Fremdsprachige Schreibkompetenz: Erfahrungen bei der Ausbildung von Medizinstudenten. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, 3. Aufl., S. 249–268). Bielefeld: Univ.-Verl. Webler.
- Bushati, B., Ebner, C., Niederdorfer, L. & Schmölzer-Eibinger, S. (2018). *Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule* (Schreiben, Bd. 1). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. & Schramm, K. (Hrsg.). (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Center for Teaching and Learning. (2020). *Schreibberatung am CTL*. Zugriff am 29.06.2020. Verfügbar unter <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibberatung/schreibberatung-am-ctl/>
- Clark, V. L. P. & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed Methods Research: A Guide to the Field*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781483398341>
- Clyne, M. (1987). Cultural differences in the organization of academic texts: English and German. *Journal of Pragmatics*, 11(2), 211–247. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(87\)90196-2](https://doi.org/10.1016/0378-2166(87)90196-2)
- Clyne, M. (1993). Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte: Eine interkulturelle Perspektive. In H. Schröder (Hrsg.), *Fachtextpragmatik* (Forum für Fachsprachen-Forschung, Bd. 19, S. 3–18). Tübingen: Narr.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th edition, international student edition). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd edition). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, Inc.

- Daase, A., Hindrichs, B. & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (UTB Sprachwissenschaft, Bd. 8541, S. 103–122). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Berlin: Peter Lang.
- Diekmann, A. (2016). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Bd. 55678, 10. Auflage, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dirim, I. (2013). Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten. In P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens & E. Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 197–212). Wiesbaden: Springer VS.
- Dittmann, J., Geneuss, K. A., Nennstiel, C. & Quast, N. A. (2003). Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 155–185). Berlin: De Gruyter.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Marburg: Eigenverlag.
- Dvorecký, M. (2014). Zur Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Bereich. Dargestellt am Beispiel einer Lehrveranstaltung im Rahmen des Erweiterungscurriculums Deutsche Wissenschaftssprache und Studierstrategien. *ÖDaF-Mitteilungen*, 30(1), 98–111. <https://doi.org/10.14220/odaf.2014.30.1.98>
- Ehlich, K. (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In A. Wierlacher, D. Eggers & U. Engel (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (Bd. 19, S. 13–42). München: Iudicium Verlag GmbH.
- Ehlich, K. (1995). Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In H. L. Kretzenbacher (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (Forschungsbericht / Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Bd. 10, S. 325–351). Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, K. (1997). Von der Attraktivität der Lehrangebote für »Deutsch als fremde Wissenschaftssprache«. Wissenschaftspolitische Voraussetzungen und didaktische

- Konsequenzen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 24(6), 757–770.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-1997-0603>
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 26(1), 3–24. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1999-0102>
- Ehlich, K. (2000a). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. *German as a foreign language*, 2000(1), 47–63.
- Ehlich, K. (2000b). Schreiben für die Hochschule. In K. Ehlich, A. Steets & I. Traunspurger (Hrsg.), *Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie* (Textproduktion und Medium, Bd. 4, S. 1–17). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ehlich, K. (2003). Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 13–28). Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, K. & Steets, A. (2003a). Einleitung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 1–9). Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, K. & Steets, A. (Hrsg.). (2003b). *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, K. & Steets, A. (2003c). Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 129–154). Berlin: De Gruyter.
- Einig, C. & Menne-Elsawy, G. (2012). Problemfeld: Sprachliche Register in der Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 39(4), 385–404.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2012-0403>
- Esterl, U. & Wetschanow, K. (Hrsg.). (2014). *Vorwissenschaftliche Arbeit* (Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Bd. 4). Innsbruck: StudienVerlag.
- Everke Buchanan, S. & Meyer, H. (2016). Wissenschaftliches Schreiben lernen - integriert im Fach. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 45–61.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-11-02/03>
- Fandrych, C. (2006). Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache. In K. Ehlich & D. Heller (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen* (Linguistic insights, Bd. 52, S. 39–61). Bern: Peter Lang.

- Fandrych, C. & Graefen, G. (2010). Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1, S. 509–517). Berlin, New York: De Gruyter.
- Fandrych, C., Meißner, C. & Slavcheva, A. (2014). “Das Korpusprojekt „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv“ und seine Relevanz für die Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache”. In N. Mackus & J. Möhring (Hrsg.), *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011* (Universitätsdrucke, Bd. 87, S. 141–160). Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen.
- Feilke, H. (2019). *Bildungssprache*. Zugriff am 29.09.2020. Verfügbar unter https://epub.ub.uni-muenchen.de/61963/1/Feilke_Bildungssprache.pdf
- Feilke, H. & Steinhoff, T. (2003). Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 112–128). Berlin: De Gruyter.
- Fischbacher, R. (2017). *Konnektoren (in) der Wissenschaftssprache. Zum quantitativen Gebrauch von Konnektoren in wissenschaftlichen Fachartikeln und Bachelorarbeiten. Dargestellt am Beispiel des Faches Gesundheits- und Krankenpflege*. Masterarbeit. Universität Wien.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4. ed., rev., expanded and updated.). Los Angeles, Calif.: SAGE Publications, Inc.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 12, 3. aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fluck, H.-R. (1996). *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie* (Uni-Taschenbücher, UTB Germanistik, Linguistik, Bd. 483, 5., überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Fluck, H.-R. (2010). Fach- und Wissenschaftssprachen in den Naturwissenschaften. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1, S. 477–486). Berlin, New York: De Gruyter.

- Förster, M., Hantschel, H.-J. & Hohmann, S. (2018). *Mit Erfolg zu telc C1 Hochschule* (1. Auflage). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Furchner, I., Ruhmann, G. & Tente, C. (2014). Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, 3. Aufl., S. 61–72). Bielefeld: Univ.-Verl. Webler.
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- Glück, H. & Rödel, M. (Hrsg.). (2016). *Metzler Lexikon Sprache* (5., aktualisierte und bearbeitete Auflage). Stuttgart: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05486-9>
- Gogolin, I. (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - the bilingualism controversy* (1. Aufl., S. 263–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Graefen, G. (1997). *Der wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation* (Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd. 27). Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 1996. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Graefen, G. (2001). Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In A. Wolff & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 58, 1. Aufl., S. 191–210). Regensburg: Fachverband DaF.
- Graefen, G. (2002). *Probleme mit der alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer StudentInnen*. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität. <https://doi.org/10.5282/UBM/EPUB.13669>
- Graefen, G. (2004). Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In A. Wolff, T. Ostermann & C. Chlosta (Hrsg.), *Integration durch Sprache. Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 73, 1. Aufl., S. 293–309). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Graefen, G. (2009). Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: Möglichkeiten der Umsetzung. *gfl-journal*, 2-3, 106–127.

- Graefen, G. & Moll, M. (2012). *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (1st, New ed.). Frankfurt a. M: Peter Lang.
<https://doi.org/10.3726/978-3-653-00982-8>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graharn, W. F. (2008). Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs. In V. L. Plano Clark & J. W. Creswell (Hrsg.), *The mixed methods reader* (119-148). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, Inc.
- Gruber, H., Huemer, B. & Rheindorf, M. (2009). *Wissenschaftliches Schreiben. Ein Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften* (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 3286). Wien: Böhlau.
- Grum, U. & Legutke, M. (2016). Sampling. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 78–89). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Guckelsberger, S. (2005). *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden* (Studien Deutsch, Bd. 34). Zugl.: München, Univ., Diss., 2005. München: Iudicium.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (Springer VS Handbuch, S. 559–574). Wiesbaden: Springer VS.
- Henning, M. G. (2019). *Der Gebrauch Otto Kruses Verben des Referierens bei Masterstudierenden der Universität Wien – eine quantitative empirische Studie zu den Fachrichtungen ‚Deutsche Philologie‘ und ‚Bildungswissenschaft‘*. Masterarbeit. Universität Wien.
- Hoffmann, L. (2019). *Alltagssprache*. Zugriff am 11.05.2020. Verfügbar unter https://epub.ub.uni-muenchen.de/61747/1/Hoffmann_Alltagssprache.pdf
- Hornung, A. (2003). Die Tesina - unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 347–368). Berlin: De Gruyter.

- Huber, B. (2018). *Die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz mehrsprachiger Studierender. Eine qualitative Untersuchung der Verwendung der Alltäglichen Wissenschaftssprache in Seminararbeiten*. Masterarbeit. Universität Wien.
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2015). *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (utb-studi-e-book, Bd. 3357, 2., überarbeitete Auflage). Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius. Verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838543048>
- Jacob, R. (2012). *Umfrage. Einführung in die Methoden der Umfrageforschung* (Sozialwissenschaften 10-2012, 2., erw. und korrigierte Aufl.). München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486710090>
- Jakobs, E.-M. (1999). Normen der Textgestaltung. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (eds.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, S. 171–190). Neuwied: Luchterhand.
- Jakobs, E.-M. (2014). Normen der Textgestaltung. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, 3. Aufl., S. 171–190). Bielefeld: Univ.-Verl. Webler.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Keseling, G. (1997). Schreibstörungen. In E.-M. Jakobs & D. Knorr (Hrsg.), *Schreiben in den Wissenschaften* (Textproduktion und Medium, Bd. 1, S. 223–237). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kirchhoff, S. (2010). *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verl. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92050-4>
- Knappik, M. (2018). *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft* (Theorie und Praxis in der Schreibwissenschaft, Band 6). Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004651w>
- Kniffka, G. & Roelcke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht* (StandardWissen Lehramt, Bd. 4094). Stuttgart, Paderborn: UTB; Ferdinand Schöningh. Verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838540948>

- Knorr, D. (2018). Schreibentwicklung in der Hochschule: wissenschaftliche Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In W. Griebhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch* (DaZ-Handbücher, Bd. 1, S. 135–148). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Köck, J. (2015). Deutsch als Wissenschaftssprache und normativ-korrektes Deutsch als Herrschaftsinstrumente im universitären Kontext. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis* (Kultur und soziale Praxis, 1. Aufl., S. 263–281). Bielefeld: transcript.
- Krekeler, C. (2013). Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache, Kultur und Plagiat: empirische Perspektiven. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 40(5), 513–538. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2013-0506>
- Kretzenbacher, H. L. (1995). Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In H. L. Kretzenbacher (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (Forschungsbericht / Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Bd. 10, S. 15–39). Berlin: De Gruyter.
- Kretzenbacher, H. L. (2010). Fach- und Wissenschaftssprachen in den Geistes- und Sozialwissenschaften. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1, S. 493–501). Berlin, New York: De Gruyter.
- Kruse, O. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 95–111). Berlin: De Gruyter.
- Kruse, O. (2007a). *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium* (Campus concret, 12., völlig neu bearbeitete Auflage). Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Kruse, O. (2007b). Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A, Bd. 5, S. 117–143). Duisburg: Gilles & Francke.
- Kruse, O. (2018). *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium* (Studieren, aber richtig, Bd. 3355, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage).

- Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius. Verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838549996>
- Kruse, O. & Chitez, M. (2014). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 8604, S. 107–126). Opladen: Budrich.
- Kruse, O. & Jakobs, E.-M. (2014). Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, 3. Aufl., S. 19–34). Bielefeld: Univ.-Verl. Webler.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuckartz, U. (2017). Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(S2), 157–183.
<https://doi.org/10.1007/s11577-017-0456-z>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok_id/2513416
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch; mit Online-Materialien* (Grundlagen Psychologie, 5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lauffer, H. & Bussmann, H. (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (4th ed.). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag. Verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4341669>
- Liebold, R. & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden* (1. Aufl., S. 32–56). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Lück, D. & Landrock, U. (2014). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der quantitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (Springer VS Handbuch, S. 397–409). Wiesbaden: Springer VS.
- MAXQDA. (2020). *Was ist MAXQDA?* Zugriff am 30.03.2020. Verfügbar unter <https://www.maxqda.de/was-ist-maxqda>

- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (Beltz Studium, 6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz, J.
- Mempel, C. & Mehlhorn, G. (2014). Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (UTB Sprachwissenschaft, Bd. 8541, S. 147–166). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2. ed., [Nachdr.]). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, Inc.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (Edition 3). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, Inc.
- Moll, M. & Thielmann, W. (2017). *Wissenschaftliches Deutsch. Wie es geht und worauf es dabei ankommt* (Studieren, aber richtig, Bd. 4650). Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius. Verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838546506>
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1). <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Morse, J. M. (2008). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. In V. L. Plano Clark & J. W. Creswell (Hrsg.), *The mixed methods reader* (S. 149–158). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, Inc.
- Niederhauser, J. (1999). *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung* (Forum für Fachsprachen-Forschung, Bd. 53). Teilw. zugl.: Bern, Univ., Diss., 1996. Tübingen: Narr.
- Peterson, S. (2008). *Writing across the curriculum. All teachers teach writing*. Winnipeg: Portage & Main Press.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens* (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 271, [Elektronische Ressource]). Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 2005. Berlin, Tübingen: De Gruyter; Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110946116>
- Porst, R. (1996). Fragebogenerstellung. In H. Goebel, P. H. Nelde, Z. Starý & W. Wölck (eds.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* = *Contact linguistics: an international handbook of contemporary research*

- (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft /HSK, 12.1, S. 737–744). Berlin: De Gruyter.
- Porst, R. (2000). *Praxis der Umfrageforschung* (Studienskripten zur Soziologie, 2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-663-11135-1>
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (Lehrbuch, 4., erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014a). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (Springer VS Handbuch, S. 117–133). Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014b). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
<https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Püschel, U. (1997). Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten. In E.-M. Jakobs & D. Knorr (Hrsg.), *Schreiben in den Wissenschaften* (Textproduktion und Medium, Bd. 1, S. 193–200). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91148-9>
- Reinbothe, R. (2015). Der Rückgang des Deutschen als internationale Wissenschaftssprache. In M. Szurawitzki, I. Busch-Lauer, P. Rössler & R. Krapp (Hrsg.), *Wissenschaftssprache Deutsch. International, interdisziplinär, interkulturell* (S. 81–94). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rheindorf, M. (2016). Die Vorwissenschaftliche Arbeit im österreichischen Schulsystem. Überlegungen zu Anforderungen und Betreuung. In C. Bräuer & M. Brinkschulte (Hrsg.), *Akademisches Schreiben – lehren und lernen* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Bd. 88, S. 13–39). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Riemer, C. (2011). Empirie und Fremdsprachenforschung. Herausforderung Forschungsmethodik. In K.-R. Bausch (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren und lernen. Rück- und Ausblick; Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, S. 194–203). Tübingen: Narr.

- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (UTB Sprachwissenschaft, Bd. 8541, S. 15–32). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Römmer-Nosseck, B. (2017). *Academic writing as a cognitive developmental process: an enactivist perspective*. Dissertation. Universität Wien.
- Rüdiger, A. (2003). Wissenschaftssprachliche Erfahrungen von brasilianischen Studierenden beim Studium in Deutschland. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 325–346). Berlin: De Gruyter.
- Ruhmann, G. (1995). Schreibprobleme - Schreibberatung. In J. Baurmann & R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 85–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ruhmann, G. (2003). Präzise denken, sprechen, schreiben - Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 211–231). Berlin: De Gruyter.
- Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 8604, S. 15–34). Opladen: Budrich.
- Salzmann, K. (2017). *Expansionen in der deutschen und italienischen Wissenschaftssprache. Kontrastive Korpusanalyse und sprachdidaktische Überlegungen* (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 3). Dissertation. Berlin: Erich-Schmidt-Verlag.
- Schäfer, S. & Heinrich, D. (2010). *Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten. Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich: mit Übungsaufgaben*. München: Iudicium.
- Schindler, K. (2017). Studium und Beruf. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 109–123). Münster: Waxmann.
- Schmelter, L. (2004). *Selbstgesteuertes und potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für*

- Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (UTB Sprachwissenschaft, Bd. 8541, S. 33–45). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2014). Unterrichtliches Schreiben und Kompetenzentwicklung. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden / hrsg. von Winfried Ulrich; Bd. 4, S. 453–464). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Schneider, D. (2019). *Schreibstrategien Studierender beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten in der L2 Deutsch: eine empirische Untersuchung*. Masterarbeit. Universität Wien.
- Schnoor, B. (2019). *Soziale Herkunft und Bildungssprache*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25899-3>
- Settinieri, J. (2014). Planung einer empirischen Studie. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (UTB Sprachwissenschaft, Bd. 8541, S. 57–71). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Steets, A. (2003). Die Mitschrift als universitäre Textart. Schwieriger als gedacht, wichtiger als vermutet. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 51–64). Berlin: De Gruyter.
- Steinhoff, T. (2007a). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten* (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 280). Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, T. (2007b). Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 35(1-2), 1–26. <https://doi.org/10.1515/ZGL.2007.002>
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 176–187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- SurveyMonkey. (2020). *Was ist SurveyMonkey?* Zugriff am 26.04.2020. Verfügbar unter https://de.surveymonkey.com/mp/take-a-tour/?ut_source=header
- Ulmi, M., Bürki, G., Verhein-Jarren, A. & Marti, M. (2017). *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten* (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 8544, 2., aktualisierte Auflage). Opladen, Berlin,

- Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838586939>
- Waclawski, E. (2012). How I use it: Survey Monkey. *Occupational Medicine (Oxford, England)*, 62(6), 477. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqs075>
- Wagner, P. & Hering, L. (2014). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (Springer VS Handbuch, S. 661–673). Wiesbaden: Springer VS.
- Wallner, F. (2014). *Kollokationen in Wissenschaftssprachen. Zur lernerlexikographischen Relevanz ihrer wissenschaftssprachlichen Gebrauchsspezifika* (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 5). Zugl.: Leipzig, Univ., Diss., 2012. Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Weinrich, H. (1989). Formen der Wissenschaftssprache. In Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.), *Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin* (S. 119–158). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Wiese, I. (2001). Geistes- und sozialwissenschaftliche Fachtexte. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch: 1. Halbband* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 19.1, S. 544–549). Berlin: W. de Gruyter.
- Wolfsberger, J. (2016). *Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten* (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 3218, 4., bearbeitete Auflage). Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

Anhang

A. Materialien für die Datenerhebung	154
Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung für die Expert*inneninterviews	155
Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung für den Online-Fragebogen	156
Fragebogen	157
B. Materialien für die Datenaufbereitung.....	162
Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Kuckartz, 2018, S. 167-168).....	162
C. Materialien für die Datenanalyse und -auswertung	163
Transkription Interview 1	164
Transkription Interview 2	175
Transkription Interview 3	183

A. Materialien für die Datenerhebung

Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung für die Expert*inneninterviews¹⁶

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expert/in für die Abfassung einer Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden, da die Aussagen unter Nennung Ihres Namens in der Masterarbeit verwendet (zitiert) werden. Anmerkung: Ihr Name wird in der Masterarbeit durchgehend pseudonymisiert und/oder anonymisiert.

Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Sie erhalten die Abschrift vor der Verwendung zur Freigabe. Das Transkript des Interviews wird der Arbeit im Anhang beigelegt. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich.

Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: X XY, Studentin der Studienrichtung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Ort, Datum, Name

¹⁶ Die Zustimmungserklärung wurde auf Datenschutzempfehlung der Universität Wien ausgewählt. Quelle: <https://studienpraeses.univie.ac.at/infos-zum-studienrecht/wissenschaftliche-arbeiten/datenschutz-in-der-sozialwissenschaft/> (Stand 29.09.2020).

Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung für den Online-Fragebogen

Sehr geehrte*r Teilnehmer*in!

Mein Name ist X XY und ich studiere im Master „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. Im Rahmen meiner Masterarbeit beforsche ich die Rolle und Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch in ausgewählten Lehrveranstaltungen an der Universität Wien. Zu diesem Zweck möchte ich Lehrende befragen, die eine Lehrveranstaltung zum Thema „wissenschaftliches Schreiben/Arbeiten“ abhalten - über diesen LV-Typ werden Sie im Folgenden einige Fragen finden. Zielgruppe meiner Forschung sind die Bereiche der Geistes-/Kultur-, Sozial- und Naturwissenschaften (MINT-FÄCHER), ich würde mich sehr freuen, wenn Sie, als Vertreter*in Ihres jeweiligen Fachbereichs, meinen Fragebogen ausfüllen würden.

Ich bitte Sie, alle Fragen aufrichtig zu beantworten. Die Beantwortung dauert maximal 10 Minuten.

Ihre Angaben bleiben anonym und werden vertraulich behandelt. Ihre Teilnahme an dieser Befragung ist freiwillig. Sie können die Bearbeitung des Fragebogens jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen.

Bei Fragen können Sie mich unter meiner Mailadresse kontaktieren.

Hinweis:

Dieser Fragebogen und seine Ergebnisse sind Eigentum von X XY. Selbige ist dafür und für alle Folgeprodukte verantwortlich und versichert, sich um eine angemessene Lagerung, angemessenen Schutz und angemessenen Umgang mit den Informationen zu kümmern.

X XY darf die Erhebungsdaten ab sofort verwenden, um daraus Folgearbeiten zu machen. Dies kann schriftlich (evtl. Publikationen in Fachzeitschriften, etc.) oder mündlich (Vortrag etc.) erfolgen.

Für die Befragung gilt die SurveyMonkey-Datenschutzrichtlinie, Sie finden diese unter: <https://de.surveymonkey.com/mp/legal/privacy-policy/>

Stimmen Sie den obenstehenden Bedingungen zu? Durch Klicken auf „Ja“, geben Sie an, dass Sie die Fragen in dieser Umfrage beantworten möchten.

Fragebogen

F1 Stimmen Sie den obenstehenden Bedingungen zu?

Durch Klicken auf „Ja“, geben Sie an, dass Sie die Fragen in dieser Umfrage beantworten möchten.

- ☐ Ja
- ☐ Nein

F2 Geschlecht:

- ☐ Weiblich
- ☐ Männlich
- ☐ Divers

F3 Bitte geben Sie an, in welchem wissenschaftlichen Bereich Sie tätig sind:

- ☐ MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik)
- ☐ Sozialwissenschaften
- ☐ Geistes/Kulturwissenschaften
- ☐ Sonstiges (bitte angeben): _____

F4 Bitte geben Sie an, für welches Institut Sie tätig sind: _____

F5 Bitte geben Sie an, in welchem Fachbereich Sie tätig sind: _____

F6 Bitte geben Sie die Sprache(n) an, in der die Studierenden in Ihrer LV* Prüfungs- oder Teilleistungen (z.B. schriftliche oder mündliche Arbeiten) ablegen können: (*= die von ihnen geleitete LV über das wissenschaftliche Schreiben/Arbeiten. Auch in den folgenden Fragen geht es ausschließlich um diese spezielle LV.)

- ☐ Deutsch
- ☐ Englisch
- ☐ Deutsch und Englisch
- ☐ Andere/ Kombination von Sprache(n)

F7 Handelt es sich bei Ihrer LV um eine verpflichtende LV oder ein Wahlfach?

Mehrfachnennungen sind möglich.

- ☐ Pflicht-Lehrveranstaltung
- ☐ Wahlpflicht-Lehrveranstaltung
- ☐ Wahlfächer
- ☐ EC

F8 Zu welchem Zeitpunkt findet die LV im Studium statt?

- ☐ Anfang
- ☐ Mitte
- ☐ Ende
- ☐ Weiß nicht

F9 Bitte beantworten Sie die folgende Aussage: "Ich habe diese LV schon öfter als einmal abgehalten".

- ☐ Ja
- ☐ Nein

F10 Ich wurde von der Universität Wien/von meinem Institut (SPL, etc.) speziell auf diese LV vorbereitet (z.B. Absolvierung eines CTL-Workshops, etc.):

- ☐ Ja
- ☐ Nein

F11 Bitte beurteilen Sie die folgende Aussage: "Es fiel mir leicht, mich auf die LV vorzubereiten".

- ☐ Trifft überhaupt nicht zu ☐ Trifft eher nicht zu ☐ Trifft eher zu
- ☐ Trifft voll und ganz zu ☐ k. A.

F12 Bitte wählen Sie aus, welche Themen Sie explizit in Ihrer LV behandeln. Mehrfachnennungen sind möglich:

- ☐ Gute wissenschaftliche Praxis
- ☐ Wissenschaftssprache/ wissenschaftlicher Stil
- ☐ Mündliche Wissenschaftssprache
- ☐ Arbeitsplan
- ☐ Literaturrecherche
- ☐ Lesen
- ☐ Exzerpieren
- ☐ Thema und Forschungsfrage
- ☐ Textstruktur
- ☐ Textsorten
- ☐ Argumentieren
- ☐ Textüberarbeitung und Feedback
- ☐ Gendern
- ☐ Zitieren
- ☐ Bibliographieren
- ☐ Sonstige

F13 Wie würden Sie das Verhältnis von Theorie (z.B. theoretische Fachliteratur) und Praxis (z.B. das Schreiben von kurzen Texten, Erstellen von Mindmaps) in Ihrer LV beschreiben?

0% (Theorie) – 100% (Praxis)

F14 Wird die Wissenschaftssprache Deutsch oder der wissenschaftssprachliche Stil in Ihrer LV in einer eigenen Einheit behandelt?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

F15 Schildern Sie bitte Ihre Sicht auf die Wissenschaftssprache Deutsch (z. B. ihre persönliche Definition): _____

F16 Bitte kreuzen Sie an, welche Merkmale für Sie zur Wissenschaftssprache Deutsch zählen. Mehrfachnennungen sind möglich.

- ☐ Funktionalität
- ☐ Klarheit und Nachvollziehbarkeit
- ☐ Objektivität
- ☐ Textlogik
- ☐ Ich-Tabu (verfasserreferentielle Merkmale)

- ☐ Aktiv/Passiv-Gebrauch
- ☐ Nominalstil
- ☐ Satzlänge
- ☐ Gendern
- ☐ Sonstige:

F17 Wie wichtig ist es für Sie, die Wissenschaftssprache Deutsch bzw. den wissenschaftlichen Stil in Ihrer LV zu thematisieren?

- ☐ Überhaupt nicht wichtig ☐ Eher nicht wichtig ☐ Eher wichtig
- ☐ Sehr wichtig ☐ k. A.

F18 Bitte beurteilen Sie die folgende Aussage: "Es ist möglich, die Wissenschaftssprache Deutsch innerhalb eines Semesters zu vermitteln".

- ☐ Stimme überhaupt nicht ☐ Stimme eher nicht zu ☐ Stimme eher zu
- ☐ Stimme voll und ganz zu ☐ k. A.

F19 Ich habe/arbeite mit eigens dafür bestimmten Unterlagen (z. B. einem Arbeitsbuch, Arbeitsblätter, etc.), um die Wissenschaftssprache Deutsch zu vermitteln bzw. zu thematisieren:

- ☐ Ja
- ☐ Nein

F20 In welchen Bereichen des wissenschaftlichen Schreibens/Arbeitens haben Studierende mit Erstsprache Deutsch, Ihrer Meinung nach, die größten Schwierigkeiten? Mehrfachnennungen sind möglich.

- ☐ Textsorten
- ☐ Gute wissenschaftliche Praxis
- ☐ Textlogik
- ☐ Roter Faden
- ☐ Adressat*innenorientierung
- ☐ Wissenschaftssprache/ sprachlicher Stil
- ☐ Rechtschreibung
- ☐ Grammatik
- ☐ Problemlösungsstrategien
- ☐ Sonstiges/Kommentar: _____

F21 In welchen Bereichen des wissenschaftlichen Schreibens/Arbeitens haben Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (DaF/Z), Ihrer Meinung nach, die größten Schwierigkeiten? Mehrfachnennungen sind möglich.

- ☐ Textsorten
- ☐ Gute wissenschaftliche Praxis
- ☐ Textlogik
- ☐ Roter Faden
- ☐ Adressat*innenorientierung
- ☐ Wissenschaftssprache/ sprachlicher Stil
- ☐ Rechtschreibung
- ☐ Grammatik

- ☐ Problemlösungsstrategien
- ☐ Sonstiges/Kommentar: _____

F22 Bitte beurteilen Sie die folgende Aussage: "Studierende mit Erstsprache Deutsch haben dieselben Probleme beim Erlernen und Anwenden der Wissenschaftssprache Deutsch wie Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (DaF/Z)."

- ☐ Stimme überhaupt nicht ☐ Stimme eher nicht zu ☐ Stimme eher zu zu
- ☐ Stimme voll und ganz zu ☐ k. A.

F23 Bitte beurteilen Sie die folgende Aussage: "Die Wissenschaftssprache Deutsch muss von jedem und jeder, unabhängig von ihrer/seiner Erstsprache, erlernt werden."

- ☐ Stimme überhaupt nicht ☐ Stimme eher nicht zu ☐ Stimme eher zu zu
- ☐ Stimme voll und ganz zu ☐ k. A.

F24 Hinsichtlich des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*, welches Sprachniveau würden Sie persönlich voraussetzen, um ein deutschsprachiges Studium an der Universität Wien positiv abschließen zu können?* Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (kurz: GERS, engl. CEFR) ist ein didaktisch orientiertes Rahmenwerk zur Beschreibung der Sprachkompetenz von Fremdsprachenlernenden.

- ☐ A1 - Anfänger
- ☐ A2 - Grundlegende Kenntnisse
- ☐ B1 - Fortgeschrittene Sprachverwendung
- ☐ B2 - Selbständige Sprachverwendung
- ☐ C1 - Fachkundige Sprachkenntnisse
- ☐ C2 - Annähernd muttersprachliche Kenntnisse
- ☐ Weiß nicht

F25 Haben Sie im Rahmen Ihrer LV spezielle Fördermaßnahmen (z. B. persönliches Feedback, ausgewählte Arbeitstechniken, etc.) für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (DaF/Z)?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

F26 Weisen Sie in Ihrer LV auf schreibdidaktische Beratungs- und Förderangebote hin?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

F27 Bitte kreuzen Sie an, auf welche schreibdidaktischen Schreib- und Förderangebote Sie hinweisen. Mehrfachnennungen sind möglich.

- ☐ Möglichkeit zum persönlichen Feedback (face-to-face)
- ☐ universitätsinterne Schreib/Förderangebote
- ☐ Schreibmentoring, Schreibberatung und/oder Schreibwerkstätten (CTL)
- ☐ Keine
- ☐ Sonstiges (bitte angeben): _____

F28 Wie sind die Reaktionen Ihrer Studierenden auf die LV?

- ☐ Überhaupt nicht positiv ☐ Eher nicht positiv ☐ Eher positiv
☐ Absolut positiv ☐ k. A.

F29 Welche Aspekte schätzen die Studierenden positiv in Ihrer LV ein?

F30 Wie wichtig ist Ihnen persönlich die Existenz dieser LV hinsichtlich der wissenschaftlichen Schreibkarriere Ihrer Student*innen?

- ☐ Überhaupt nicht wichtig ☐ Eher nicht wichtig ☐ Eher wichtig
☐ Sehr wichtig ☐ k. A.

B. Materialien für die Datenaufbereitung

Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Kuckartz, 2018, S. 167-168)

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“.
3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert.
4. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
5. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
6. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
8. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I:“, die der befragten Personen durch ein eindeutiges Kürzel, im vorliegenden Fall „B1, B2 und B3“ gekennzeichnet.
9. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert.
10. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z. B. (Handy klingelt).
11. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z. B. ((lacht)), ((stöhnt)) und Ähnliches.
12. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
 - 12.1 [Fachbereich] bezieht sich auf alle Angaben, die etwas mit dem Fachbereich der befragten Personen zu tun haben.
 - 12.2 [L1] bezieht sich auf die Erstsprache der Befragten.
 - 12.3 [Herkunftsland] ersetzt das Herkunftsland der Befragten, [Name] eine*n Kolleg*in des*r Befragten.

C. Materialien für die Datenanalyse und -auswertung

Transkription Interview 1

Interviewpartner*in: B1

Dauer: 39:40 Minuten

Ort: Arbeitsplatz

1	I: Also herzlich willkommen zu unserem Interview. Ich möchte gleich "medias in res" starten und zwar mit der Frage: Sie leiten eine Lehrveranstaltung, in der es um das wissenschaftliche Schreiben geht. Können Sie ganz kurz beschreiben, was sie da behandeln.
2	B1: Ja, also es geht nicht nur um das wissenschaftliche Schreiben, es ist das Proseminar "wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben" und es geht eigentlich sehr viel um wissenschaftliches Arbeiten.
3	I: Ok.
4	B1: Und es ist eine Steop-Lehrveranstaltung, das heißt, es sind wirklich eher sehr grundlegende Kenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens einmal. Von der Struktur her ist diese Lehrveranstaltung so ein bisschen aufgebaut entlang des (...) entlang der Schritte (...) in der Reihenfolge wie sie im wissenschaftlichen Arbeitsprozess relevant werden. Also es geht zunächst einmal um die Frage "Was ist denn überhaupt wissenschaftliches Arbeiten", dann gibt es eine Einheit zu "Thema und Fragestellung", dann gibts, oder nein genau davor ist noch eine Einheit zu Arbeitsplan überhaupt, dann zu Thema und Fragestellung, Literaturrecherche, Bibliographieren, Zitieren (...) ich weiß jetzt nicht ob davor oder danach, ich mein es geht aber auf jeden Fall auch um wissenschaftliches Lesen.
5	I: Ok.
6	B1: Und die Textsorte Exzerpt, also wie nähere ich mich einem Text an, wie bereite ich ihn so auf, dass ich ihn langfristig gut verwenden kann, und dann fängt es an so ein bisschen in die Richtung Schreiben zu gehen. Also da gehts dann irgendwie einerseits um Textsorten, da behandeln wir vor allem Abstract und Exposé und Seminararbeit. Es geht dann so um Fragen der Struktur wissenschaftlicher Arbeiten, da gehts einerseits um so Formalia für Seminararbeiten, aber auch um Textstruktur allgemein und das geht ja schon dann wieder so in die Richtung Wissenschaftssprache Deutsch. Also wie baue ich einen Text auf, dass irgendwie jeder Teil ein bisschen Einleitung, Mittelteil und Schluss hat und dass es Überleitungen gibt und solche Sachen. Und dann gibts tatsächlich, das ist aber relativ neu, eine Einheit zu Wissenschaftssprache.
7	I: Wow!
8	B1: Ist neu sage ich jetzt, weil ich dieses Proseminar schon einmal unterrichtet habe 2012 und 13 und ich hole jetzt ein bisschen aus.
9	I: Sehr gern.
10	B1: Also ich bin dieses Semester eigentlich ganz unverhofft zu diesem Proseminar gekommen und sehr kurzfristig, weil sich im Wintersemester mehr Studierende eingeschrieben haben als gedacht und als in den vorigen Semester üblich war und deshalb war es notwendig, die Proseminare der Steop zu doppeln. Das heißt ich habe sozusagen das Parallelproseminar zu einem anderen Proseminar "wissenschaftliches Arbeiten" gehalten.

11	I: Ok.
12	B1: Deshalb musste ich mich logischerweise auch sehr stark an die Struktur dieses anderen Proseminars anlehnen und es ist so, dass eigentlich eben so über die Semester hinweg, glaube ich, immer wieder so diese Struktur des Proseminars "wissenschaftliches Arbeiten" ein bisschen angepasst wurde und diese eigene Einheit zur Wissenschaftssprache zum Beispiel war tatsächlich eines der neuen Elemente, was ich prinzipiell gut fand, es war allerdings tatsächlich nicht so einfach für mich da gute Texte zu finden. Und ich fand und das war bei uns am Institut jetzt tatsächlich auch schon eine längere Diskussion, ich weiß nicht, wie sehr Sie das interessiert, weil das ist dann wieder relativ fachspezifisch aber (...)
13	I: Nein, nein, bitte!
14	B1: Im [Fachbereich] und [Fachbereich] Arbeiten ist der (...) spielt der (...) oder gibts einen relativ spezifischen Umgang mit der eigenen Subjektivität im Text, weil nämlich die forschende Person einfach als Erkenntnisinstrument ganz zentral ist und methodisch eine ganz zentrale Rolle einnimmt. Deshalb brauchts da irgendwie auch ein bisschen andere Darstellungsformen im Text, als man das so in den allgemeinen "Wissenschaftliches Schreiben" Ratgebern findet.
15	I: Ok.
16	B1: Und jetzt war es so, wir hatten da schon eine längere Diskussion am Institut, oder ich habe das so mitbekommen von Kolleginnen, nachdem ich jetzt eine Zeit lang nicht gelehrt habe oder nur einmal zwischendurch, dass es Studierende gab, die irgendwie nach diesem Proseminar "wissenschaftliches Arbeiten" das Gefühl hatten, sie dürfen nicht " <u>ich</u> " schreiben im wissenschaftlichen Text und das ist aber in [Fachbereich] Arbeiten total problematisch.
17	I: Dass man " <u>ich</u> " schreibt?
18	B1: Dass man nicht " <u>ich</u> " schreibt.
19	I: Ok. Also das " <u>ich</u> " ist gefordert?
20	B1: Das " <u>ich</u> " ist gefordert. Das " <u>ich</u> " ist in bestimmten Funktionen notwendig.
21	I: Ok.
22	B1: Also, es bleibt einem selbst überlassen, ob man sagt "diese Arbeit beschäftigt sich mit dem und dem Thema" oder ob man schreibt "ich behandle in dieser Arbeit das und das". Das ist sozusagen wurscht.
23	I: Ja.
24	B1: Aber gerade, wenn man das methodische Vorgehen erläutert, dann geht das eigentlich nicht ohne " <u>ich</u> ".
25	I: Ja.
26	B1: Wenn man eigene Beobachtungen kontextualisiert, oder so, also es gibt ganz viele Ebenen, wo das methodisch und analytisch ganz wichtig ist, als Autorin und als Forscherin im Text präsent zu sein. Und ich glaube jetzt nicht, dass die Kollegin, die dieses Proseminar die letzten Semester gehalten hat, dass die das so unterrichtet hat. Aber der Pflichttext, den sie zur Wissenschaftssprache hat, das war irgendwie aus dem Klassiker " <u>Gruber und andere, wissenschaftliches Arbeiten</u> " (...)
27	I: Ok, ja.

28	B1: Da gibts ein eigenes Kapitel zur Wissenschaftssprache und da wird das " <u>ich-tabu</u> " thematisiert, zwar nicht rein affirmativ, tendenziell aber schon.
29	I: Ok.
30	B1: Und ich habe dann lange herumüberlegt und diesen Text gar nicht lesen lassen und habe irgendwie da, ja (...). Also es war ein großes Thema, ich habe dann in einem großen Methodenband eigentlich unseres Faches einen Text gefunden, der, finde ich, ganz gut so verschiedene Ebenen beschreibt, auf denen das " <u>Ich</u> " im Text vorkommen kann und eine Rolle spielen kann. Den habe ich dann aufgegriffen und habe da irgendwie einen Input dazu vorbereitet. Jetzt war natürlich die Frage des " <u>Ich</u> " nur ein Aspekt dieser Einheit zur Wissenschaftssprache, ansonsten gings irgendwie um Klarheit, um Eindeutigkeit, um Nachvollziehbarkeit und so als Merkmale der Wissenschaftssprache. Wobei das natürlich nicht so ganz einfach ist, die Grenze zu ziehen zwischen Wissenschaftssprache und Alltagssprache, aber (...).
31	I: Ganz Genau.
32	B1: Genau. Und dann gibts eben, um das zu vervollständigen, worum es in dem Proseminar geht, es gibt dann noch eine Einheit zu mündlichen Formaten und über Dokumentation, also Präsentation, Moderation, Diskussion und dazu dann wie man es protokolliert und so und dann gibts eben diese Einheit, für die ich das Schreibdidaktik Pop-Up hatte, zu Textüberarbeitung und Peerfeedback.
33	I: Super.
34	B1: Genau. So das ist so der Rahmen und am Ende sollen die Studierenden eben ein Exposé schreiben für eine imaginäre Forschung.
35	I: Ok.
36	B1: Was relativ hochgegriffen ist. Wir überdenken das jetzt auch gerade wieder, ob das sinnvoll ist. Ja.
37	I: Darf ich fragen, wie die Studierenden auf diese Lehrveranstaltung reagieren? Also gibts dazu Feedback?
38	B1: Ja. Also das abschließende Feedback hab ich jetzt noch nicht, weil ich die Lehrveranstaltung noch nicht fertig habe, aber zwischendrin war das Feedback eigentlich (...) also manche hätten sich gewünscht, dass es noch ein bisschen mehr Beteiligungsmöglichkeiten gibt. Andere fanden es eigentlich ganz (...) dafür, dass die Materie zum Teil recht trocken ist, fanden sie es dann doch ganz interessant. Ja. Und von ehemaligen Studierenden habe ich schon so tendenziell das Feedback, dass es irgendwie fordernd ist, aber dass es ihnen auch was gebracht hat im Studium.
39	I: Ja. Weil darum geht es ja eigentlich. Dass es diese Veranstaltungen braucht und dass das auch Studierenden erkennen, dass sie das wirklich brauchen.
40	B1: Jaja. Das tun sie auf jeden Fall. Das taten auch die. Also da gabs zwischendurch auch immer wieder so das Feedback, weil ja bestimmte Sachen also, <u>Lesen</u> kommt ja irgendwann erst so mittendrin.
41	I: Ja.
42	B1: Und da gabs zum Teil das Feedback, dass sie sich das schon früher gewünscht hätten, weil sie eben im ersten Semester schon so viele Texte lesen müssen, die schwierig sind. Und irgendwie waren so die Hilfestellungen, die sie da bekommen haben (...), oder die Ideen, wie

	man an einen Text herangehen kann, hätten sie gerne schon vorher gehabt (...) und das war zum Beispiel das Feedback.
43	I: Ok.
44	B1: Und dass es notwendig ist, zu wissen, wie man zitiert und bibliographiert, das ist ihnen auch klar.
45	I: Ok, alles klar.
46	B1: Ja, genau. Was ich noch nicht genau weiß, und das werden mir aber die Studierenden am Ende dieses Semesters wahrscheinlich auch noch nicht sagen können, sondern erst eben in 2-3 Jahren, schätze ich, ist, ob diese Aufgabe des Exposés sinnvoll ist. Weil natürlich, also meine Erfahrung als Lehrende ist, klar, kann man einen Erstsemestrigen, gerade auch in einem Fach wie [Fachbereich], die so ein bisschen von der Fachidentität her diffus ist und schwer zu greifen und wo man überhaupt lange mal braucht, um die Perspektiven des Faches zu verstehen und so, kann man nicht von Erstsemestrigen verlangen, dass sie eine Fragestellung entwickeln, die zum Fach passt.
47	I: Ja.
48	B1: Also man merkt immer wieder, es gibt Leute, die im ersten Semester schon ein wahnsinnig gutes Gespür dafür haben, und das sind dann auch die Leute, die in der Regel dann, in späteren Lehrveranstaltungen, im Studium einfach auffallen als ganz besonders gut.
49	I: Ok.
50	B1: Aber was man eher so in der Regel verlangen und erwarten kann, nur, dass sie sich dieses Handwerkszeugs aneignen. Und es braucht eine ganz intensive Begleitung auf diesem Weg zum Exposé mit Blick auf Fragestellung und mit Blick auf Methode, weil Methodenkenntnisse haben sie im ersten Semester natürlich auch noch nicht. Und man kriegt logischerweise im Exposé quasi dann das raus, was man an Input gegeben hat.
51	I: Ja, das ist klar.
52	B1: Aber das finde ich jetzt eigentlich nicht so dramatisch, weil ja der Fokus nicht darauf liegt, sondern für mich liegt der Fokus darauf, dass sie verstanden haben, was ein Exposé tun soll und dass sie es sozusagen geschafft haben, diese Textsorte zu realisieren und innerhalb dieser Textsorte wissenschaftlich korrekt zu arbeiten.
53	I: Ok.
54	B1: Trotzdem kann man natürlich überlegen, kann man dafür nicht andere Formen finden, dass man das übt und umsetzt und zeigt als so eine Textsorte, die so viel Unterstützung braucht, weiß ich nicht.
55	I: Ok, vielen Dank. Bei der nächsten Frage möchte ich mich ganz konkret auf die Wissenschaftssprache Deutsch stürzen. Wenn Sie jetzt aus dem Stegreif eine Definition finden müssten. Wie würden Sie die Wissenschaftssprache Deutsch definieren? Können Sie das? Oder, wie würden Sie es versuchen?
56	B1: Also definieren kann ich sie nicht.
57	I: Aber hat sie irgendwelche Merkmale für Sie?
58	B1: Definieren kann ich sie nicht, aber sie hat schon eben bestimmte Merkmale und diese Merkmale wären für mich Klarheit und Eindeutigkeit, also dass man Begriffe, die man

	verwendet, sehr bewusst wählt, dass man sie definiert, dass man wenig Interpretationsspielraum lässt, dass man infolge dessen eben auch weitestgehend auf Metaphern und eine stark bildlich inspirierte Sprache verzichtet. Natürlich, dass man Aussagen belegt, das wäre so (Kolleg*in von B1 kommt in den Raum) du, sollen wir in die Küche gehen? Wäre vielleicht nicht schlecht oder?
59	Person 2: Ich bin eigentlich gleich wieder weg.
60	B1: Ok. Ja, also das wären glaube ich so die wesentlichen Merkmale.
61	I: Ok.
62	B1: Und dann gibts die ganzen Diskussionen, aber das würde ich alles jetzt nicht als essentielles Merkmal sehen, also die ganzen Diskussionen um Aktiv Passiv und Satzlänge und so, wo es ja auch in allen möglichen Publikationen unterschiedliche Tipps gibt, sozusagen.
63	I: Ganz genau.
64	B1: Also ich würde vielleicht noch sagen, dass Wissenschaftssprache funktional sein soll. Also, dass sie inhaltlich möglichst präzise das vermitteln soll, was sie ausdrücken will. Und dann finde ich, das ist aber meine ganz persönliche Meinung zu Aktiv und Passiv, dass Passiv in Ordnung ist, wenn es funktional einen Sinn hat. Wenn es um eine Aussage geht, wo eben nicht im Zentrum steht, wer es tut und wenn aber schon im Zentrum steht, wer es tut. (Klopfgeräusch) Ja? (Unverständliche Störung)
65	I: Alles klar.
66	B1: Ja und Satzlänge, also ich würde Wissenschaftssprache nicht über Satzlänge definieren.
67	I: Ok.
68	B1: Und eben auch nicht über die Verwendung von Aktiv und Passiv. Sondern eher über diese Funktionalität.
69	I: Gibt es Studierende, die spezifisch nachfragen, wenn es um die Wissenschaftssprache Deutsch geht? Also in dieser einen Einheit, die sie erwähnt haben, gab es da irgendwelche speziellen Wünsche oder Anregungen von Seiten der Studierenden?
70	B1: Ich glaube eigentlich ganz wenig. Nein.
71	I: Gut, das ist auch eine Antwort.
72	B1: Also ich überlege gerade, es gab so ein bisschen - aber das hat jetzt eher diese Einheit betroffen zu Textüberarbeitung - da gab es nämlich so eine Checkliste, wonach man schauen kann, wenn man Texte überarbeitet. Und da war zum Beispiel drinnen, dass man versucht überlange Sätze oder zu verschachtelte Satzkonstruktionen aufzulösen und da waren ein paar Beispiele drinnen und so und da kam irgendwie das Feedback: Ah wie fein. Weil Studierende irgendwie oft das Feedback bekommen, dass sie zu komplizierte Sätze schreiben.
73	I: Ja.
74	B1: Und sie fanden das gut, an einem Beispiel zu sehen, was ein zu komplizierter Satz sein kann und wie man den auflösen kann.
75	I: Super.
76	B1: Aber direkt in dieser Einheit zur Wissenschaftssprache war glaube ich nichts.

77	I: Ok. Und aus ihrer Erfahrung, ihrem Gefühl jetzt einfach heraus: Welche Rolle, glauben Sie, spielt für die Studierenden und auch für Sie selber die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch? Also glauben Sie, ist es nötig, dass man das wirklich als einzelnes Drum behandelt und thematisiert oder (...)?
78	B1: Ja, also, ich habe - aber da stütze ich mich jetzt tatsächlich nun eher auf meine anderen Lehrerfahrungen und weniger auf das Proseminar - ich habe das schon einmal erlebt, dass Studierende Texte in so ganz blumiger Sprache geschrieben haben. Da erinnere ich mich ganz konkret an eine Studentin, die total enttäuscht war, als ich ihr als Rückmeldung auf diese Arbeit gegeben habe, dass das unklar und unpräzise ist und so eigentlich nicht ideal.
79	I: Ja.
80	B1: Die war total enttäuscht, weil die eigentlich immer in der Schule so positives Feedback auf ihre schönen Texte bekommen hat.
81	I: Ja.
82	B1: Also insofern glaube ich schon, dass es sinnvoll ist, an irgendeinen Punkt im Studium diese Auseinandersetzung zu fördern, dass Studierende sich eben überlegen, was soll Sprache als das Ausdrucksmittel, das wir irgendwie in so einer Disziplin haben, was soll die leisten im Wissenschaftskontext? Sich darüber bewusst Gedanken zu machen, ist glaube ich absolut wichtig, aber was aus meiner Sicht einfach überhaupt nicht funktioniert, ist zu sagen, ich habe jetzt eine Lehrveranstaltungseinheit und da vermittele ich jetzt die Wissenschaftssprache Deutsch. Weil das einfach ein ständiger Prozess ist, in jedem (...) also eigentlich ist das etwas, das aus meiner Sicht, über alle Lehrveranstaltungen hinweg, einfach in jedem Schriftstück, das man abgibt, vermittelt wird. Also in dem Feedback, das man dann darauf kriegt.
83	I: Ok also Sie sehen Feedback als zentrale Instanz der Vermittlung.
84	B1: Ja. Also ich denke es ist gut, dass eben in diesem Kontext des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens zu stellen und ich finde es auch eigentlich gut, dass das jetzt so explizit drinnen ist.
85	I: Ja.
86	B1: Weil man damit vielleicht angeregt wird, bewusster damit umzugehen oder sich bewusster die Frage zu stellen, wie man schreibt und was das tut und was das tun soll und so. Aber die Wissenschaftssprache Deutsch sozusagen zu vermitteln das, glaube ich, geht eben nur über Feedback. Und ganz viel an Feedback ist aber auch aus meiner Sicht nicht nur Wissenschaftssprache, sondern zum Teil auch korrekte Sprache.
87	I: Ja.
88	B1: Das kann ganz unterschiedlich sein, aber meine Erfahrungen mit Texten von Studierenden ist, dass es Studierende gibt, die sprachlich sehr souverän sind und es gibt Studierende, die unabhängig von ihrer Muttersprache sich schwer tun, korrekte Sätze zu bilden, sich schwer tun, das Relativpronomen auf das abzustimmen, worauf es sich bezieht. Sich schwertun, Beistriche zu setzen, Fallfehler machen, also, das kommt relativ oft vor. Und Textlogik ist auch ein Punkt, der (...) wo sicher (...) also auch eine Anforderung der Wissenschaftssprache, dass ein Text seine Logik hat. Aber das ist, finde ich, nicht nur ein Spezifikum der Wissenschaftssprache, sondern jeder Text, der verstanden werden will, muss seine Logik haben. Das ist aber auch, habe ich die Erfahrung gemacht, für relativ viele Studierende immer wieder schwierig.

89	I: Also, dass sie den roten Faden, vielleicht kann man es auch so umschreiben, einbauen oder einfach stringent durchziehen.
90	B1: Genau. Also sowohl der große rote Faden, also, dass man überlegt, was für Information braucht meine Leserin, um das zu verstehen - habe ich die schon gegeben oder muss ich sie noch einführen, aber auch bis hin zur Ebene, dass ein "aber" in einem Satz sinnvoll ist oder dass eben 2 Sätze in der Verknüpfung miteinander (...) also das 2 Sätze logisch miteinander verknüpft sind in funktionierender Weise. Dass man einen Widerspruch als Widerspruch wahrnimmt und sprachlich markiert oder so.
91	I: Ok. Das ist wirklich sehr spannend. Da möchte ich jetzt gleich anschließen, mit den Studierenden mit nicht-Erstsprache Deutsch, wenn Ihnen das überhaupt auffällt ja, also das kann man nicht immer erkennen.
92	B1: Das ist der Punkt genau.
93	I: Vielleicht an den Arbeiten, wenn man sie in den Händen hält und man dann wirklich sieht, ok, da sind sprachliche Mängel, die wahrscheinlich nicht von einem Erstsprachler kommen, sehen Sie da Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprachler oder Fremdsprachler und glauben Sie, dass es generell Unterschiede in der Aneignung von Wissenschaftssprache gibt?
94	B1: Ja also ich bin mir nicht sicher. Ich habe da auch nicht so wahnsinnig viele Fälle gehabt, wo es mir bewusst war.
95	I: Ja.
96	B1: Also eigentlich ist mein Eindruck tatsächlich, dass die Unterschiede geringer sind als man meinen würde. Ich habe jetzt im Proseminar, zumindest wenn es so weit kommt, dass Leute in einer Lehrveranstaltung Texte abgeben, dann sind meiner Erfahrung nach die Unterschiede sehr gering. Ich habe eben jetzt eine Studentin noch eine aktive, von der ich glaube, dass sie eine andere Muttersprache hat. Ich habe sie jetzt aber auch nicht gefragt oder so. Die hat einen Namen, der nahelegt, dass sie möglicherweise woanders herkommt, aber nicht zwingend.
97	I: Ja.
98	B1: Also die Vielfalt an Namen ist ja auch groß und man weiß nicht, welche Generation.
99	I: Ja, ganz genau.
100	B1: Sie spricht mit leichtem Akzent, deswegen nehme ich das an. Ich habe jetzt, also deren Arbeiten sind eher unterdurchschnittlich würde ich sagen, aber ich führe das nicht auf die Sprache zurück.
101	I: Ok.
102	B1: Also, in den schriftlichen Arbeiten sind mir jetzt keine typischen Fremdsprachenfehler untergekommen, sondern die waren einfach alle eher inhaltlich schwach die Arbeiten. Wobei eben im Proseminar "Wissenschaftliches Arbeiten" ganz viele der Übungen auch erstmal nicht implizieren, dass man selber was schreibt. Das sind dann Bibliographierübungen, das sind Rechercheübungen, das sind Zitierübungen und bei ihr waren all diese Übungen schwach. Deshalb ja. Und das Exzerpt auch, aber da kann man sich natürlich schon fragen, hat das vielleicht den Grund, dass sie den Text nicht so gut verstanden hat, wie jemand, der Deutsch als Muttersprache hat.
103	I: Ja.

104	B1: Vielleicht. Oder vielleicht liegt auch die Schwäche der anderen Übungen daran, dass sie nicht alles (...) wobei sie schon sehr gut Deutsch spricht, sie spricht mit leichtem Akzent, aber mir wäre jetzt nichts so Gravierendes aufgefallen, dass ich vermuten würde, dass sie die Hälfte nicht versteht.
105	I: Ok.
106	B1: Zwei Studierende hatte ich, die aus dem englischsprachigen Ausland kommen, die aber eben erst ganz kurz in Österreich sind und auch erst seit kurzem Deutsch lernen. Die sind dann während des Semesters ausgestiegen.
107	I: Ok.
108	B1: Ohne mir zu sagen, woran es lag. Da kann ich auch nur mutmaßen, dass es einfach insgesamt zu fordernd war, dadurch dass, sie die Sprache vielleicht dann doch nicht so 100%ig verstehen.
109	I: Ja.
110	B1: Aber da hat der eine, der hat überhaupt nie irgendwas abgegeben. Und dann gabs einen Fall, da habe ich irgendwie schon über die Sprache gesprochen in der Sprechstunde. Das war ein Student, der in Oberösterreich geboren ist, dort ein paar Jahre gelebt hat und dann nach Ungarn gezogen ist mit seiner Familie, die eigentlich aus Ungarn kam, aber irgendwie in OÖ gelebt hat. Dann hat er lange Zeit nur Ungarisch gesprochen und dann ist er irgendwie als Jugendlicher wieder nach Österreich gekommen. Und hat dann quasi so ein bisschen neu oder nochmal Deutsch lernen müssen. Konnte dann wahrscheinlich so ein bisschen anknüpfen an die Kindheitssprache aber nicht so ganz. Der spricht auch mit relativ deutlichem Akzent. Von dem habe ich aber nie etwas schriftliches gesehen.
111	I: Ok.
112	B1: Also der hat nie etwas abgegeben, der hat im Herbst jetzt die Matura fertiggemacht und gesagt er hat sich eben darauf konzentriert und deshalb seine Übungen nicht gemacht. Bei dem hatte ich aber eher das Gefühl, dass er das Proseminar abgebrochen hat, weil er andere Erwartungen an dieses Studium hatte oder an das Fach. Da hatte ich nicht das Gefühl, dass das irgendwie eine Sprachbarriere gab oder so, sondern es hatte, glaube ich, eher inhaltliche Gründe.
113	I: Ok. Und wenn Sie sich jetzt vorstellen, dass jemand kommt, der sprachliche Probleme hat, ja, und einfach sagt "Was kann ich tun, damit ich diese Lehrveranstaltung besser oder (...), dass ich sie positiv abschließen kann. Gibt es da irgendwas, was sie tun würden oder könnten?"
114	B1: Ja, also ich würde Leuten mit nicht deutscher Muttersprache genauso wie Leuten mit deutscher Muttersprache empfehlen, ihre Texte immer Korrektur lesen zu lassen, bevor sie sie abgeben (...) weil, ja. Gerade, wenn man weiß, dass ist nicht meine Muttersprache, dann erst recht. Aber es gibt ja auch ganz viele Leute mit Muttersprache (...) in Wien ist es ja zum Teil bezirksspezifisch ein bisschen unterschiedlich.
115	I: Absolut.
116	B1: Aber es gibt zum Beispiel, so eine Facette des Wiener Dialekts ist ja auch, dass zwischen Dativ und Akkusativ nicht unterschieden wird. Ich habe eine Freundin zum Beispiel, die Doktorat hat, die weiß nicht, wann man "dem" sagt oder wann man "den" sagt.
117	I: Ja?

118	B1: Die lässt dann halt alle ihre Texte Korrektur lesen. Das würde ich auch allen Leuten (...), das empfehle ich grundsätzlich allen, unabhängig von ihrer Muttersprache. Ansonsten finde ich, ist es schon so die Frage, also, wir haben, ja, ich glaube das ist eine Frage die müssten wir auch am Institut nochmal ein bisschen expliziter diskutieren. Also stärker habe ich das erlebt mit Erasmusstudierenden, da war es aber einfacher, weil bei Erasmusstudierenden kann man einfach sagen, ok, man macht halt eine Sonderlösung, dass die ihre Texte auch auf Englisch schreiben können. Oder wie auch immer, das hat dann irgendwie keine langfristigen Folgen fürs Institut, weil die Studierenden dann eh an ihrer Heimatuni wieder weiter (...) grundsätzlich ist natürlich schon die Frage, wie man damit umgeht. Also für mich ist so der Knackpunkt, ob jemand es schafft, Sinn zu vermitteln in der deutschen Sprache. Wenn das funktioniert, dann lässt es sich glaube ich gut lösen, mit nochmal jemanden darüber schauen lassen über falsche Fälle und falsche Wortendungen oder so. Wenn jemand das nicht kann, dann weiß ich auch nicht genau, ob es sinnvoller ist zu sagen, man versucht eine Lösung zu finden, damit Leute Zeit haben, diese Fähigkeit zu entwickeln. Oder ob man sagt, naja dann geht halt dieses Studium in der Sprache Deutsch nicht, weil es halt ein Studium ist, dass über die Sprache Deutsch funktioniert.
119	I: Ja.
120	B1: Weiß ich nicht genau. Wir haben da auch keine einheitliche Linie am Institut, wie man damit umgeht. Aber die Erfahrung ist eigentlich schon, dass es einerseits wenige Studierende gibt, bei denen es spürbar ist, dass sie Deutsch nicht ausreichend beherrschen, um sinnvoll zu studieren. Und die, die eben andere Muttersprachen haben, die ja sprechen das Deutsch dann meistens trotzdem so gut, dass es kein Problem ist.
121	I: Ja.
122	B1: Und wie das ist (...) ob das dann eben so ist, wie es jetzt bei mir in diesem Semester war. Dass die, die es nicht gut genug sprechen, dann halt aufhören nach dem ersten Semester, weil sie merken, dass es nicht geht. Oder ob es von vornherein wenige gibt, die sich für dieses Studium entscheiden, wenn sie nicht so gut Deutsch sprechen. Das weiß ich nicht.
123	I: Glauben Sie, dass es möglich wäre, Studierende, die diese Probleme haben, dass man ihnen empfiehlt, in gewisse Unterstützungsmaßnahmen zu gehen. Also zum Beispiel das CTL, da wo sie ihre Schreibdidaktik - also das Pop Up gebucht haben, das bietet auch ein Schreibmentoring an. Das ist zwar nur eine begleitende (...) ein Angebot, das man für Studierende macht. Also ich bin auch Schreibmentorin und das ist einfach ein Angebot auf Peer-Ebene, dass man sagt: Kommt zu uns, wir besprechen das wissenschaftliche Arbeiten und man kann dann gezielt an der Wissenschaftssprache Deutsch arbeiten, da gibt es dann gezielte Handbücher und Übungsbücher, die darauf ausgerichtet sind, dass man Personen, die Deutsch noch nicht so gut beherrschen, irgendwie an das wissenschaftliche Schreiben näher heranhöhrt. Glauben Sie, wäre es mit solchen Mitteln möglich?
124	B1: Dazu fehlen mir eigentlich die Erfahrungen, weil ich eben keine (...) ich habe keine Erfahrung mit der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache, deshalb kann ich nicht einschätzen, wie schnell jemand sich Deutsch als Fremdsprache aneignen kann in ausreichendem Maße. Aber ich würde prinzipiell auf jeden Fall sagen, dass es nicht notwendig ist, perfekt Deutsch zu sprechen, um Deutsch sinnvoll als Wissenschaftssprache anwenden zu können. Das ist so wie ich das Gefühl habe, dass ich, obwohl ich nicht perfekt Englisch spreche, trotzdem sinnvolle Texte auf Englisch schreiben kann.
125	I: Ja.

126	B1: Und natürlich muss dann nochmal jemand Korrektur lesen, aber ich habe schon das Vertrauen, dass ich da meinen Inhalt korrekt vermitteln kann (...) weitestgehend zumindest. Und da würde ich für Deutsch genau das gleichsehen. Ich finde das Schreibmentoring wichtig und nützlich für alle Studierenden eigentlich, ja. Und glaube aber eben, dass das ganz ganz viel oder vielleicht ist auch, ich wäre eigentlich neugierig, ob für Studierende mit anderen Muttersprachen das Lesen herausfordernder ist oder das Schreiben.
127	I: Also aus Erfahrung kann ich beides bestätigen. Es ist beides sehr herausfordernd, obwohl das Schreiben nochmal viel schwieriger ist, also viel schwieriger, aber das ist halt, wenn man keine Vorerfahrungen in der eigenen Erstsprache hat, dass man sagt, ich baue einen Text so und so auf oder es ist ein ganz anderer Kulturkreis ja, also eine ganz andere Wissenschaftscommunity.
128	B1: Ja, andere Wissenschaftskulturen sind natürlich auch nochmal ein ganz großes Thema. Merkt man ja finde ich auch beim Lesen selbst.
129	I: Absolut ja.
130	B1: Also wir haben jetzt gerade so einen Lesekreis, wo wir versuchen ohne Hilfe "die Produktion des Raums" zu lesen und das ist halt so französische Philosophie der 70er Jahre und das ist ein ganz anderer Argumentationsstil als wie es wir gewohnt sind, in den Texten, die heutzutage geschrieben werden in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Da wartet man vergeblich darauf, dass irgendwo eine Fragestellung genannt wird oder dass es irgendeine Orientierung gibt, wie der Text aufgebaut ist oder so. Und der ist in sich wahnsinnig widersprüchlich und so, dass sind alles so Sachen, die, wo man heute sagen würde, nein auf keinen Fall so. Aber es ist halt einfach eine andere Wissenschaftskultur in der der Text entstanden ist.
131	I: Ja, genau. Daran liegts dann oft.
132	B1: Ich glaube eigentlich fast, also ich meine das wäre eher so ein bisschen meine persönliche Erfahrung, jetzt nicht als Lehrende, sondern so (...) als Wissenschaftlerin, dass es manchmal vielleicht sogar wichtiger ist, mit der Wissenschaftssprache vertraut zu sein als diese Sprache als Muttersprache zu haben. Also sage ich zum Beispiel, weil es für mich viel leichter ist (...) ich habe einmal versucht (...) einmal an der Schnittstelle zur [L1] Scientific-Community gearbeitet und auch einmal eine Exkursion mit Studierenden nach Bukarest gemacht und mit Leuten vom dortigen Institut zusammengearbeitet. Und dadurch, dass wir Wiener Studierende dabei hatten und so war es eh klar, dass Englisch gesprochen wird. Aber ich habe mit den Kollegen und Kolleginnen aus [Herkunftsland] schon immer ziemliche Schwierigkeiten gehabt, also ich tue mir wahnsinnig viel leichter, zum Beispiel Englisch zu sprechen oder meine wissenschaftlichen Inhalte Englisch auszudrücken als [L1]. Obwohl [L1] meine erste Sprache ist, aber das liegt halt eben daran, dass ich mit der Sprache in diesem Themenfeld keine Erfahrung habe. Also sowohl in diesem Themenfeld als auch eben in diesem auch in diesem sozialen Umfeld und diesem Wissenschaftskontext eben. Also, dadurch, dass ich viele wissenschaftliche Texte auf Englisch gelesen habe, habe ich da so einen Einblick. Also habe ich erstens das Vokabular in dem Themenfeld, in dem ich arbeite und habe aber auch so einen Einblick, wie formuliert wird. Also was so übliche Ausdrucksweisen sind und so. Das habe ich halt im [L1] gar nicht so, weil [L1] meine Alltagssprache ist.
133	I: Ja.
134	B1: Und ich glaube, wobei das ist natürlich etwas, dass sich im Studium erst herausbildet, das haben Studierende im ersten Semester logischerweise noch nicht, aber deshalb, ich glaube das

ist auch immer so ein Punkt, wieso ich eigentlich glaube, dass natürlich so eine effiziente Sprachbeherrschung notwendig ist, um wissenschaftlich zu arbeiten aber das es gar nicht so zentral ist, ob das jetzt die Erstsprache ist oder nicht.

135 **I:** Das ist ein sehr schöner Schlusssatz. Also, wenn sie noch etwas ergänzen wollen, sehr gerne? Aber sonst ist das ein gutes Ende.

Transkription Interview 2

Interviewpartner*in: B2

Dauer: 27:48 Minuten

Ort: Café

1	I: Dann geht es jetzt los. Also herzlich willkommen zum Interview.
2	B2: Dankeschön.
3	I: Ich stelle dir 5 Fragen an der Zahl und ja, einfach aus dem Bauch heraus antworten. Wenn du überlegen möchtest, können wir auch gerne eine kurze Pause machen. Also, alles so, dass es angenehm ist. Du leitest eine Lehrveranstaltung, in der es um das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten geht. Kannst du kurz beschreiben, worum es da geht, was du da machst, wie die aufgebaut ist.
4	B2: Ja. Also die Lehrveranstaltung ist in der [Fachbereich] in einem Modul, das heißt "kulturelle und soziale Kompetenzen", was ich ganz spannend finde. Was ich mache ist, nachdem es ein bisschen schwierig ist, weil die Studierenden in teilweise unterschiedlichen Semestern zu mir kommen. Meiner Meinung nach sollte - ich greife vielleicht vor, aber idealerweise so eine Lehrveranstaltung im 1. Semester eigentlich stattfinden. Es ist ein bisschen unterschiedlich, sie bringen unterschiedliche Erfahrungen mit, das heißt, ich versuche auch immer ein bisschen mich daran zu orientieren, was gebraucht wird. Was so Basics sind, obwohl es nicht direkt der Kern von wissenschaftlichen Schreiben ist, aber trotzdem das wissenschaftliche Arbeiten. Weil einfach auch sehr unterschiedlich ist, was da schon bekannt ist und mitgebracht ist und immer wieder vor allem Literaturrecherche ist meine Erfahrung ein großes Mysterium ist. Aber auch Zitieren teilweise, also wirklich auch so Basics "wissenschaftliches Arbeiten", gendern. Genau, das sind so am Anfang mal die Dinge. Dann haben wir über das Semester so ein paar - ja es waren ursprünglich andere - aber ich sage einmal Textsorten. Mir ist sehr wichtig, dass man einmal ein Exzerpt geschrieben hat, weil Exzerpte einfach die Basis für Literaturarbeiten sind und ein Großteil des Bachelorstudiums, zumindest auf der [Fachbereich], daraus besteht, eben Seminararbeiten mit Literaturrecherche zu schreiben. Also im wesentlichen Literaturarbeiten. Die Literaturarbeit an sich, in unterschiedlicher Länge, von einer Seite bis halt eine komplette Seminararbeit ist dann auch so der Kern dessen, was wir erarbeiten sozusagen. Das heißt, ja Literaturrecherche ist zentral, Texte lesen, zusammenfassen (...) Perspektiven aus unterschiedlichen Texten miteinander verknüpfen (...) eben ja, auf unterschiedliche Art und Weise. Das sind wichtige Dinge. Ich habe eine ganze Einheit, in der es eigentlich nur darum geht, dass man fremde und eigene Texte liest und da irgendwie herausfindet, wie man sich auf Texte anderer AutorInnen bezieht. Aber es ist einfach extrem zentral finde ich für Studierendenarbeiten (...) über andere Literatur berichten sozusagen.
5	I: Ja.
6	B2: Ich gehe auch ein bisschen auf wissenschaftlichen Stil ein, wobei ich versuche, die Studierenden zu ermutigen, auch ein bisschen aus dem wegzudenken, was man sehr oft liest in der deutschen Wissenschaftssprache. Also es muss nicht immer Nominal- und Passivstil sein, man darf auch schreiben: "ich habe Interviews geführt". "Die Interviews müssen nicht <u>durchgeführt worden sein</u> von einer nicht existierenden Person. Genau. Also, ich, mir geht es auch ein bisschen darum, also einerseits natürlich korrektes wissenschaftliches Arbeiten,

	Objektivität, sofern man das sagen kann. Spezifisch Schreiben, also diese Dinge. Auch gute wissenschaftliche Praxis, im Sinn von "nicht Aussagen aus einem Text herausreißen" und anders verwenden. Ich glaube ich uferne gerade voll aus.
7	I: Nein, das ist super!
8	B2: Ok. Genau einerseits das und andererseits dann aber auch, ich habe vorher auch andere Seminare gelehrt und mir ist einfach extrem aufgefallen, dass ich Seminararbeiten bekomme, die ich eigentlich nicht lesen möchte. Das heißt mir geht es auch ein bisschen darum, dass man auch wissenschaftlich so schreiben kann, dass ein Leser oder eine Leserin das gerne liest. Das ist auch, wenn ich andere wissenschaftliche Texte lese oder selbst welche schreibe immer mein Anspruch irgendwie und Anspruch gewesen (...) ja. Das heißt genau deswegen auch so ein bisschen auch dieses Aufbrechen dieses Stils versuchen, weil, einfach, Nebensatzverschachtelungen und Nominalstil eher mal ein bisschen trocken und auch dann, ich möchte jetzt nicht sagen langweilig, aber es ist halt einfach trocken. Genau, das ist so das, wozu ich auch ermutige. Was machen wir noch (...) da muss ich kurz überlegen. Feedback ist mir auch ein wichtiges Thema und damit auch Textüberarbeitung. Also ich, das ist vielleicht auch witzig (...) ich gehe gerne in das Semester mit so einem Schreibprozessschema.
9	I: Ja.
10	B2: Und kläre dann sozusagen, dass wir uns irgendwie eh mit allem davon befassen werden. Es ist (...) Ich finde es deswegen witzig, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass die Studierenden dieses Schreibprozessschema überhaupt nicht mögen.
11	I: Wie schaut das aus, wenn ich ganz kurz nachfragen darf?
12	B2: Es gibt unterschiedliche. Ich habe eines von Kruse. Das ist in so einer Leiter aufgebaut. Ich glaube aber, dass auch das es so eine Kreisform hat auch von Kruse ist. Und dann (...) ah oder vielleicht ist das mit der Leiter sogar von Girgensohn und Sennewald (...) ich bin mir nicht sicher. Aber ich verwende meistens das mit der Leiter, weil ich es übersichtlicher finde. Ich stelle aber auch das mit dem Kreis auf Moodle zur Verfügung, weil der Schreibprozess halt nicht notwendigerweise linear ist. Genau. Und ja, wie gesagt, meine Erfahrung ist, dass (...) ich glaube, dass es ein bisschen überwältigend einfach ist, dieser A-Z Schreibprozess. Aber genau. Das heißt, es ist mir eben auch wichtig, dass nicht das, was einmal geschrieben ist, dann in Stein gemeißelt ist, sondern ich finde Textüberarbeitung ist auch etwas, wo der eigene Text noch sehr gewinnen kann. Auch das machen wir relativ intensiv. Also gerade auch das Peerfeedback.
13	I: Wow.
14	B2: Nicht nur Lehrenden-Feedback, weil es hat halt eine Asymmetrie. Genau. Ich glaube (...) das sind die wichtigsten Sachen. Textstruktur ist auch noch etwas, was ich, also, im (...) so vom deutschen Satz zum ganzen Text irgendwie. Also auch, wie kann man Absätze gut strukturieren, Einleitungen, Überleitungen. Was steht in einer guten Einleitung (...) genau, die Einleitung habe ich dieses Semester zum ersten Mal ein bisschen intensiver gemacht und ich glaube, das ist sehr hilfreich, weil es einfach auch eine schwierige Textstelle ist.
15	I: Ja.
16	B2: Genau. Ja, also das ist jetzt so das wichtigste, was mir mal einfällt. Was für ein Semester eh viel ist.
17	I: Wow. Das hört sich wirklich sehr viel an. Und, wenn du das Verhältnis von Theorie und Praxis betrachtest, wie würdest du das beschreiben, in deiner Lehrveranstaltung?

18	B2: Ich versuche es in den Einheiten (...) <u>ich versuche es</u> , auszugleichen. Es funktioniert nicht immer oder in manchen Stunden besser als in anderen. Ich habe meine (...) also das Seminar so strukturiert, dass ich 7 Termine zu je 3 Stunden habe. Das heißt, es ist relativ intensiv. Das zwingt einen aber auch dazu, dass man nicht nur Input macht, sondern auch dann an das Tun geht, weil sonst die Aufmerksamkeit eh weg ist.
19	I: Ja.
20	B2: Genau, das heißt, ich habe eigentlich mir so ein bisschen angefangen in meine Einheit reinzugehen mit irgendwas wo also (...) Freewriting oder eine Mindmap oder so Reflexionen wie "wie stelle ich eine gute Schreibatmosphäre für mich her" mit so ein paar Prompts (...) ja das so für ein paar Minuten zu machen. Einerseits weil eh immer ein paar zu spät kommen und andererseits, weil man dann irgendwie gezwungen ist, mit dem Kopf da zu sein. Dann Input so bis zur Pause ungefähr und dann nach der Pause schaue ich eigentlich fast immer, dass die zweite Hälfte der Einheit hauptsächlich aus (...) also tatsächlich hands-on in irgendeiner Art und Weise. Eben entweder Gruppenübung oder Einzelübung im Schreiben und dann am Ende nochmal irgendwie ins Plenum und darüber sprechen und reflektieren und Fragen stellen.
21	I: Ok.
22	B2: Das ist so (...) Wie gesagt, das funktioniert nicht immer. Es sind manche Einheiten ein bisschen Input-heavy, gerade, wenn es um den wissenschaftlichen Stil geht. Aber ich habe da (...) also vor allem das mit Literaturarbeit habe ich, glaube ich, mittlerweile relativ gut herausgefunden, dass ich echt viel mache mit eben einen Text mitnehmen und gemeinsam zerpfücken was da drinnen passiert sozusagen. Und dann auch in irgendeinen eigenen Text gehen und auch schauen, also reflektieren, was da passiert. Ja.
23	I: Das hört sich sehr informiert an (...) also.
24	B2: Mir war es voll wichtig. Es ist sozusagen die erste Lehrveranstaltung, die ich alleine leite und es was mir voll wichtig, dass ich da einfach professionalisiertes Wissen irgendwie weitergebe.
25	I: Also von dem was ich kenne vom Schreibmentoring hört sich das wirklich wunderbar an. Also (...)
26	B2: Großartig.
27	I: Wenn du Kruse sagst, dass ist einfach <u>der</u> Mensch, den man in der Schreibforschung, in der Schreibpädagogik heranzieht für das Schreiben.
28	B2: Ja.
29	I: Ok. Wie du schon hervorgehoben hast: Wissenschaftssprache macht einen großen Teil vom wissenschaftlichen Schreiben aus. Gibt es für dich eine Definition von der Wissenschaftssprache Deutsch? Oder kannst du beschreiben (...) könntest du eine Definition einfach mal so heraushauen?
30	B2: Raushauen, einfach so, nicht, nein. Also das (...) ich würde mal sagen, dass es ein bestimmtes Sprachregister ist.
31	I: Ja.
32	B2: Aber so definieren ist, glaube ich, ziemlich schwierig.
33	I: Ja. Warum?

34	B2: Ich glaube es würde mir auch mit anderen (...) also ich glaube es würde mir auch schwer fallen jetzt irgendwie journalistischen Stil zum Beispiel zu beschreiben oder dergleichen. Was ist Wissenschafts- (...) Wie, was war die Frage? Was ist Wissenschaftssprache?
35	I: Genau. Also wie würdest du Wissenschaftssprache definieren? Und vielleicht ist das eine Möglichkeit dem entgegenzuwirken, was Merkmale der Wissenschaftssprache Deutsch für dich sind? Also gibt es Merkmale, die du zur Wissenschaftssprache Deutsch zählst?
36	B2: Ja. Ja, ich glaube über die Merkmale kommen wir vielleicht eher hin. Ich glaube, ich habe auch schon ein paar gesagt.
37	I: Ja genau!
38	B2: Ja (...) also es ist immer dieses Thema von Objektivität. Ich bin nicht 100%ig happy mit dem Begriff, weil der halt (...), weil ich halt [Job im Fachbereich] bin und wir sind nicht objektiv und so weiter. Aber in der Bedeutung von "ich schreibe keinen Essay". Objektiv insofern, als ich meine Argumente immer auf irgendetwas stütze. Ich schreibe nicht aus dem Bauch heraus, sondern (...) Genau, Argumente sind wissenschaftlich gestützt. Man verwendet wissenschaftliche Quellen und Methoden. So das Thema Spezifik und Detailliertheit finde ich auch sehr speziell. Ja.
39	I: Du hast vorher auch angesprochen, dass du nicht forderst, dass die Leute immer nur im Passiv schreiben oder immer nur Nominalisierungen verwenden.
40	B2: Ja.
41	I: Würdest du das auch als Merkmal definieren?
42	B2: Ich glaube, das ist sehr oft (...) ich glaube, dass diese Objektivität sehr oft versucht wird, darüber herzustellen, dass man mit möglichst viel Distanz vom eigenen Text und vom eigenen Thema schreibt. Und da passiert dann eben Passiv und Nominalisierungen und so weiter. Ich glaube aber, dass man mit guter wissenschaftlicher Praxis schreiben kann, ohne ständig auf diese Stilmittel zurückzukommen. Insofern glaube ich, dass es ein Merkmal der deutschen Wissenschaftssprache ist, aber eins, wo wir darüber hinwegkommen könnten. Ich finde es vor allem spannend auch im Vergleich zum Englischen, wo das (...) Also es kommt wahrscheinlich dann auch noch einmal darauf an, vielleicht, ob man jetzt also auch USA und Großbritannien oder so aber vor allem im US-amerikanischen Raum habe ich das Gefühl, dass sich gerade in den Sozialwissenschaften (...) ja, das sind Texte, die sich einfach anders lesen. Also jetzt aktuelle Texte halt vor allem. Ja.
43	I: Da kann ich nur zustimmen.
44	B2: Ja, das ist echt (...) Ich finde auch das ganze Gender-Thema dort so nett gelöst. Also ich meine einerseits, dadurch, dass es die Substantive nicht immer mittragen, aber auch einfach, weiß ich nicht (...) ich kenne zum Beispiel Autorinnen, die einfach abwechseln mit <u>her</u> und <u>him</u> , dass sie das irgendwie so über den Text streuen oder einfach nur <u>their</u> (...) das ist einfach, das sind Dinge, die wir nicht haben.
45	I: Ja. Wir müssten ein neues Wort erfinden oder ein neues Personalpronomen, dass das abgedeckt wäre und das ist halt total schwierig.
46	B2: Sehr.
47	I: Ich glaube im Schwedischen gibt es (...), also die haben ein neues Personalpronomen irgendwie aufgenommen, dass sie die Genderfrage lösen können.

48	B2: Ah, spannend. Aber ja, das würde ich auch sagen, das ist auf jeden Fall natürlich ein Merkmal des wissenschaftlichen Stils. Ja.
49	I: Ok, jetzt kommen wir zu der Frage zu den Studierenden. Glaubst du, spielt es für deine Studierenden eine Rolle, dass du die Wissenschaftssprache Deutsch vermittelst? Oder glaubst du, würde es ihnen fehlen, würden sie es einfordern, wenn es nicht da wäre?
50	B2: Das ist eine interessante Frage. Ich glaube, es gibt nicht notwendigerweise die eine Antwort für alle Studierenden. Ich erlebe es, dass manche extrem in den eigenen Texten aufgehen, dadurch, dass sie einfach (...) dadurch, dass es halt nicht dieses Mysterium ist, sondern, dass man es herunterbrechen kann auf konkrete Dinge. Auch auf konkrete Werkzeuge, die man sich irgendwie heranziehen kann. Und dann in dieser (...) eigentlich in der Reflexion des eigenen Schreibens - ja (...), die da voll aufgehen. Ob sie es einfordern würden? (...) Ich weiß nicht. Ich meine, es ist auch eine politische Frage eigentlich fast, oder? Weil wie viel mischen sich Studierende in ihr eigenes Curriculum ein?
51	I: Ja.
52	B2: Ich kann es aus eigener Studienzeit sagen, dass mir das (...), dass ich wahnsinnig froh war, dass ich so eine Lehrveranstaltung im Master dann besuchen konnte, weil es sie im Bachelor in der Art einfach noch nicht gegeben hat. Nein, ich glaub nicht (...) ich weiß nicht, ob sie es einfordern würden. Ich bin mir da nicht so sicher.
53	I: Es ist eine sehr schwierige Frage. Ja.
54	B2: Aber ich glaube (...) Also ich glaube schon, dass vielen eben im Laufe des Semesters dann bewusst wird, dass es etwas ist, was man lernen sollte. Und dass ja (...), dass es eben nicht nur um wissenschaftliches Arbeiten, im engeren Sinn geht, sondern auch um ein "wie schreibe ich einen Text". Ja.
55	I: Also die Studierenden, glaubst du, sind schon dankbar, wenn man ihnen ein bisschen etwas darüber erzählt. Weil sie es dann irgendwie reflektiert für ihr eigenes Tun anwenden können?
56	B2: Ja, das ist wiederum die interessante Frage, wie viel dann auch mitgenommen wird davon. Ich glaube, dass sich jeder so ein bisschen etwas mitnimmt. Das habe ich schon das Gefühl. Ich glaube nicht, dass alle von meiner Lehrveranstaltung anfangen werden, alle Texte, die sie lesen, zu exzerpieren und (...). Und, keine Ahnung, Literaturverwaltungsprogramme verwenden und so weiter. Aber ich glaube schon, dass sich jeder so ein bisschen etwas mitnehmen kann. Beziehungsweise habe ich auch erlebt, dass die, die nicht das Gefühl haben, halt (...) dann irgendwann verschwinden. Was ja, keine Ahnung, auch irgendwo (...), also vielleicht legitim ist. Ich meine, das ist jetzt eine große Frage, aber ich finde es ist überhaupt sehr spannend, weil man jetzt sagen könnte: Ja, wenn ich jetzt nur meinen Bachelor mache, dann muss ich danach vielleicht nie wieder wissenschaftlich schreiben.
57	I: Ja.
58	B2: Und wenn ich dann am Ende des Bachelors so eine Lehrveranstaltung besuche, dann ist es auch irgendwo berechtigt zu fragen, wie sinnvoll das jetzt ist. Aber (...) deswegen hätte ich es halt gerne im 1. Semester. Weil es halt so eine Kernkompetenz des Studierens ist. Und ja, ich glaube eben schon, dass es sehr sehr viel Unklarheit darüber gibt, was wissenschaftliches Schreiben bedeutet und das sind dann die Dinge, die auch mitgenommen werden. So ein bisschen mehr Klarheit und Verständnis dafür.

59	I: Ok. Wenn du jetzt deine persönliche Einstellung betrachtest, ja, du sagst, du hättest es gerne am Anfang vom Studium. Würdest du es auch gut finden, wenn es dann öfter im Studium mal zur Sprache käme oder (...) ich weiß nicht, jedes Semester irgendeine Veranstaltung da wäre, wo die Studierenden hingehen könnten, um zu sagen "Oh Gott ich brauche Unterstützung" oder dass das einfach immer irgendwie begleitet wird? Glaubst du, wäre das sinnvoll, oder (...)?
60	B2: Ja, also ich glaube, es wäre auf jeden Fall wichtig. Es ist immer die Frage, wie viel man in so ein Studium reinpacken kann. Ja, ich glaube, das ist schon, also das man einfach in stärker inhaltlich ausgerichteten Seminaren dazu ermutigen kann. Das ist ja auch die Sache. Meine Erfahrung ist auch, dass es sehr oft auch (...) nicht, wie soll ich sagen. Es wird nicht notwendigerweise erwartet von Studierenden einen guten Text zu produzieren. Es wird erwartet, dass korrekt zitiert wird, dass meinetwegen gegendert wird, dass irgendwie formelle Vorgaben eingehalten werden, aber nicht notwendiger weise auch, dass gut geschrieben wird sozusagen.
61	I: Ja.
62	B2: Und das zu ermutigen, glaube ich wäre, könnte man in jedem Theorie- oder Methodenseminar easy irgendwie unterbringen. Und ich glaube, das kann auch damit zusammenhängen oder es kann einfach auch so einfach sein wie in der Form, dass man Tandems bildet. Einfach noch dazu (...) was ja noch dazu kommt, auch ermutigt, während des Semesters schon an einem Text zu schreiben. Weil oft passiert das dann in der vorlesungsfreien Zeit und dann sind auch die Kommiliton*innen nicht da, und dann schwebt man halt im luftleeren Raum. Also ich ja (...) Ich fände es grundsätzlich voll wichtig, ich kann mir aber auch vorstellen, dass ja, manche Seminare sowieso vom Stoff her schon überlastet sind und das es dann halt auch schwierig ist. Aber, also zumindest ein Angebot zu haben, und ich meine, ich habe das auf der [Fachbereich] auch gemerkt, dass es jetzt diese Schreibmentoring-Dinge gibt, das finde ich schon super wichtig. Also einfach zumindest die, die dieses Bedürfnis haben, da mitzunehmen und so Gruppen zu bilden, finde ich genial. Und, was mich auch ein bisschen, ich weiß nicht, ob das jetzt auch hier passt, aber ich wollte es unterbringen. Ich finde halt auch, dass Feedback-Geben als Lehrperson irgendwie extrem wichtig ist. Also, dass ich als Lektorin nicht nur am Ende des Semesters eine Note eintrage, sondern, dass die Studierenden irgendwie verstehen, was dahintersteht. Das ist jetzt halt besonders wichtig, weil im Seminar nicht irgendwie inhaltlich (...) also weil ich jetzt nicht sagen kann, "nein, das ist falsch".
63	I: Ja.
64	B2: Außer es wird nicht richtig zitiert. Und auch während des Semesters einfach Feedback zu geben. Und ich (...) eben, ich glaube, das beim Schreiben extrem wichtig ist. Ich glaube aber auch, dass solche Feedbackschleifen im Schreiben unterstützen können, wenn sie auch in inhaltlichen Seminaren während des Semesters passieren würden. Ja. Ich meine, ich weiß, dass es unglaublich viel Zeit braucht, aber ich finde es einfach so wichtig und (...) weil ich weiß nicht, warum dann da ein 2er oder ein 3er drinnen steht letzten Endes. Also auch, wie kann man sich verbessern, wenn da nichts zurückkommt. Ja. Und ich kann nicht von jedem Studierenden erwarten, dass er sich jetzt eine Lektüre darüber besorgt, wie man wissenschaftlich schreibt. Also ich meine, das ist ja (...) natürlich werden das manche tun, aber das wäre mir jetzt während meines eigenen Studiums auch nicht eingefallen. Also.
65	I: Ok. Die letzte Frage. Die Uni Wien ist eine Uni, die sich irgendwie sehr stark darum bemüht, Mehrsprachigkeit zu fördern. Ja, wir haben viele internationale Studierende. Wie gehst du in deiner Lehrveranstaltung mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als

	Deutsch um? Gibt es da irgendwelche speziellen Fördermaßnahmen oder hast du bestimmte Materialien, die du ihnen dann geben kannst oder fallen dir Unterschiede auf? Also ganz grundsätzlich.
66	B2: Ja. Ich muss sagen, dass ich kaum Studierende bisher hatte, die nicht Erstsprache Deutsch waren. Ich habe auch den Eindruck, dass sich die in den sehr wenigen englischsprachigen Lehrveranstaltungen ein bisschen sammeln. Was auch voll verständlich ist. Ich gebe einmal im Semester auch face-to-face persönlich Feedback. Das ist, glaube ich, da dann nochmal extrem wichtig. Ich gebe immer, also zu jeder Einheit, die wir machen sozusagen Literaturtipps, wo man irgendwie sich noch spezifischer da irgendwie einlesen kann. Ich finde es, muss ich ganz ehrlich sagen, extrem schwierig, weil es natürlich um die Wissenschaftssprache Deutsch geht und das nochmal so ein Ding ist, wo dann teilweise ein großer Unterschied ist. Was ich schon (..), also was ich glaube, das hilfreich ist, ist dann eben das, dieses Studium von anderen Texten sozusagen. Oder ja, kann ich auch sagen, dass ich das als hilfreich erlebt habe. Einfach ja (...) Die mögen dann in einer eher trockenen Wissenschaftssprache sein, aber ich glaube das, im Fall, dass das jetzt nicht meine Muttersprache ist, dann diese Regeln, die man irgendwie vorgegeben findet, auch helfen können, da einmal einen Einstieg zu finden. Ich habe aber, muss ich auch andererseits sagen, nicht notwendigerweise das Problem (...) die Erfahrung gemacht, dass dann dieses spezifische Register Probleme bereitet, sondern dass es einfach, ja. Es passieren halt Grammatikfehler. Es passiert, dass irgendwie ein Schachtelsatz nicht funktioniert. Dass das dann eher so diese Dinge sind, und da bin ich dann wieder bei ja, so Art Tandems, einfach gegenseitig Korrekturlesen. Es ist jetzt auch etwas, was ich nicht explizit anleite, aber wozu ich immer wieder ermutige. Nicht nur Personen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, weil man auch selbst Fehler macht und weil man auch ein bisschen betriebsblind wird für den eigenen Text und darüber liest. Aber ich glaube, dass das da dann noch einmal (...) ja. Ich muss aber auch ehrlich sagen, dass ich mich da wahrscheinlich am allerwenigsten professionalisiert habe, sozusagen. Auch, weil der Bedarf sehr gering war.
67	I: Ja. Und, glaubst du, also einfach nur, was du jetzt denkst, aus deiner Erfahrung und vielleicht auch hinsichtlich der paar Studierenden, die du hattest, ja, dass es vom Lernfaktor einen Unterschied macht, ob du jetzt Erstsprache Deutsch hast oder sagen wir Englisch und die Wissenschaftssprache Deutsch wirklich irgendwie zum ersten Mal hörst und mit ihr konfrontiert wirst. Glaubst du ist das auf einer Ebene? Von dem Sinn her, dass man das gleich schnell erlernen kann? Oder glaubst du, ist da die sprachliche Barriere so groß, dass das sowieso nicht möglich ist, dass die, die eine anderer Erstsprache haben sowieso viel länger brauchen? Obwohl wir jetzt davon ausgehen, dass alle C1 haben, weil sie an der Uni Wien studieren.
68	B2: Ja, stimmt. Ich glaube nicht, dass es unmöglich ist. Ich glaube, dass es in einem Semester nicht notwendigerweise möglich ist. Ich glaube schon, eben weil ein relativ gutes Sprachniveau auch da ist und das ist auch echt meine Erfahrung, dass es schon erlernbar ist. Aber ich glaube eben, dass es schon viel schwieriger ist, diese Dinge dann implizit zu lernen. Weil auch viele Studierende, die jetzt (...) deren Erstsprache Deutsch ist, sicher sich einfach einen guten, sicheren, abwechslungsreichen, wissenschaftlichen Stil aneignen ohne jemals so ein Seminar zu besuchen. Das ist, glaube ich, extrem schwierig, wenn es nicht meine Erstsprache ist. Also da glaube ich dann schon, dass diese Anleitung so ein bisschen sehr hilfreich sein kann. Wenn man jetzt nicht von vorneherein ein extremes Sprachtalent ist. Und ich finde, das sollte jetzt nicht die Voraussetzung sein.
69	I: Nein, überhaupt nicht.
70	B2: Ja.

71 **I:** Dann vielen Dank. Das war es schon. Gibt es noch etwas, das du ergänzen möchtest?

Transkription Interview 3

Interviewpartner*in: B3

Dauer: 33:07 Minuten

Ort: Arbeitsplatz

1	I: Dann herzlich willkommen zu unserem Interview. Ich werde Ihnen fünf Fragen stellen und einfach darauf los antworten, es gibt kein richtig und kein falsch, einfach aus dem Bauch heraus antworten.
2	B3: Gut.
3	I: Erste Frage. Sie leiten eine Lehrveranstaltung, in der es um das wissenschaftliche Schreiben geht. Können Sie ganz kurz beschreiben, was sie da besprechen mit Ihren Studierenden.
4	B3: Ja gerne. Also es geht darum, dass ich in meinen relativ langen Jahren der Tätigkeit hier an der Universität festgestellt habe, dass es für die Studierenden zwei große Problembereiche gibt, die sie im Studium haben. Das eine ist das Schreiben der Abschlussarbeit. Da habe ich immer wieder erlebt, dass alles da ist, alle Ergebnisse aber die Abschlussarbeit nie geschrieben wird, weil man sich einfach fürchtet vor der ersten leeren Seite und über die nie hinauskommt. Das heißt, das eine Ziel in dem Seminar ist, diverse Strategien zu entwickeln, wie komme ich von vorhandenen Daten zu einer geschriebenen Arbeit. Also, geht es dann über alle Punkte halt, wie Ideenliste und Mindmap und was es da alles an Hilfsmitteln gibt. Dann besprechen wir auch ein bisschen die technische Seite, weil bei uns in den Naturwissenschaften natürlich, weiß ich zum Beispiel, die Verwendung klassischer Textverarbeitung, wie Word, so gut wie sinnlos ist, weil wir viele Formeln und Diagramme und alles Mögliche haben. Also wir üben LaTeX, damit das sozusagen halt, jeder mal gesehen hat.
5	I: Ja.
6	B3: Das ist die Seite des Schreibens und die Seite des Vortragens ist ein ähnliches Problem. Wir haben ja Defensio, das heißt sowohl bei der Masterarbeit wie auch bei der Dissertation muss man das dann verteidigen vor einer Kommission und vor Publikum. Das ist öffentlich, wobei man fairerweise sagen muss, es sitzen nicht 1000 Leute da, sondern meistens die Prüfer, ein paar andere Professoren, die fachnahe sind und dann die Fangemeinde aus Familie und Kolleginnen und Kollegen bestehend. Aber nichts desto trotz, man steht im Hörsaal und man muss einen Vortrag halten, der entweder eine Viertelstunde bei Master, oder dreißig Minuten bei Dissertation lang ist und das ist natürlich ein gewisser Stress, nicht? Und man sollte auch wissen, wie man den Vortrag gestaltet und das üben wir eben auch in dem Seminar. Erstens, dass wir es theoretisch behandeln und dann natürlich auch praktisch üben und auf die Art und Weise weiß man einmal was man tun sollte oder nicht tun sollte. Und zweitens, muss man wirklich Vorträge halten, zwar halt nur vor der Seminargruppe aber ist schon einmal besser als niemand. Und ich probiere (...) ich versuche auch immer einen relativ großen Hörsaal zu bekommen, dass man einmal auch übt, wie man mit der Stimme einen Raum füllt. Also das ist der Inhalt dieses Seminars. Und nachdem Sie „Deutsch“ betont haben, das muss ich jetzt vorab sagen, werde ich Sie vermutlich in Folge einigermaßen enttäuschen müssen, weil bei uns Deutsch eigentlich nicht die Wissenschaftssprache ist.

7	I: Das ist kein Problem.
8	B3: Gut. War es das mal (...) für die erste Frage?
9	I: Das war schon mal super. Genau, vielen Dank. Sie haben gesagt, das wissenschaftliche Schreiben stellt ein Problem dar. Also das, davor haben viele Angst. Das ist irgendwie so ein Sache, die man üben muss. Gibt es für Sie eine Definition davon, also wie würden Sie selbst die Wissenschaftssprache, die bei Ihnen im Fach verwendet wird, definieren? Können Sie das irgendwie umreißen?
10	B3: Also ich kann es natürlich ganz gut sagen für Englisch. Also bei uns ist es so, die Literatur ist zu 99,999% in Englisch, also heut zu Tage, nicht? Die letzten deutschsprachigen Veröffentlichungen, an die ich mich erinnern kann, waren vor meinem Eintritt als Dissertant, glaube ich, als mein Chef hat noch manchmal auf Deutsch geschrieben. Also das heißt vor 40, 50 Jahren war es (...) gab es auch noch eine österreichische[Fachbereich] Zeitschrift, die gemischt, Deutsch und Englisch, publiziert hat. Aber heutzutage ist das also zu nahezu 100% auf Englisch. Dieses wissenschaftliche Englisch ist, unterscheidet sich halt vom Schulenglisch relativ deutlich, indem viele Dinge, die man in der Schule lernt, die man nicht machen soll, also Wiederholung von Wörtern zum Beispiel und das Verwenden von Synonymen gerade in der Wissenschaftssprache eigentlich schlecht ist. Das heißt, man soll nicht versuchen, die Probe, an der man gemessen hat, da kann man sagen „Sample, Specimen“ und so weiter, also gibt es im Englischen gleich drei, vier mögliche Ausdrücke. Die soll man also nicht gemischt verwenden, damit man also diese Wiederholung vermeidet, weil viele Leser ja auch nicht sehr „firm“ im Englischen sind, nicht? Also vor allem die asiatischen Länder, die können relativ schlecht eigentlich Englisch, so sie nicht halt in Amerika studiert haben. Und wenn man das jetzt macht, dass man sozusagen relativ elegant schreibt, dann wird es schwer verständlich, also die Sprache ist auf eher kurze Sätze konzentriert und wobei man also statt den, im Deutschen macht man ja gern so Schachtelsätze, nicht? Also viele Nebensätze in mehreren Ebenen.
11	I: Ja.
12	B3: Mir persönlich fällt das leicht, weil ich Programmieren kann und das ist ein Standard im Programmieren, dass man Subprogramme hat. Also ich kann problemlos vier fünf Ebene Schachtelsätze bilden, ist aber für die wissenschaftliche Sprache nicht angebracht. Würde man einen kurzen Satz schreiben und dann unter Wiederholung des Stichwortes aus dem Vorsatz mit dem nächsten Satz weiterführen, im Allgemeinen. Also, man sagt was aus und dann nimmt man den Gedanke wieder auf, indem man sogar das Wort wiederholt oder irgendeinen Grundgedanken wiederholt und dann weiterführt. Also kein literarischer Stil, sondern eher prägnanter, wobei ich festgestellt habe, dass die Muttersprachler, also zum Beispiel Engländer, also ich muss dazu sagen, ich bin auch relativ oft Gutachter für Publikationen anderer Leute und da bekomme ich auch manchmal was von englischen Kollegen. Die können das natürlich perfekt. Das heißt, die haben wirklich recht kurze Sätze, trotzdem liest sich das total flüssig. Das ist etwas was wir als nicht Muttersprachler, ehrlicherweise, nie so hinbekommen, nicht? Bei uns wirkt das immer ein bisschen abgehackter. Also man kann auch in diesem wissenschaftlichen Schreibstil mit kurzen Sätzen, wenn man die Sprache halt sehr gut beherrscht, das wirklich flüssig darstellen. Und unser Vokabular ist natürlich auch eingeschränkt, also mir ist es selber einmal passiert, dass ich ein ausgefallenes Wort, das ich von einem Nobelpreisträger einmal gehört habe, verwendet habe. Beide „Referees“ haben sofort darauf herumgehackt und gesagt das Wort versteht kein Mensch.
13	I: Oh jeh! Ja.

- 14 **B3:** Ja, das heißt, man versucht auch keine besonders speziellen Vokabeln zu verwenden, die vielleicht für den englischen Muttersprachler durchaus geläufig sind, die aber nicht so im Alltagsgebrauch verwendet werden. Also es ist eigentlich reduziert und muss deswegen also nicht unelegant wirken aber es ist deutlich reduziert zu einem literarischen Englisch oder auch zu dem Englisch, was man eigentlich in der Schule lernt. Und dann gibt es relativ strikte Regel was die Zeiten betrifft. Also man hat in der Wissenschaftssprache recht klare Definitionen, Gegenwart bedeutet eine anerkannte Tatsache, die simple Vergangenheit bedeutet etwas, was abgeschlossen ist und vielleicht gar nicht mehr relevant ist und so weiter, nicht? Das heißt man kann anhand der Zeit klassifizieren im wissenschaftlichen Englisch ist es ein Faktum, ist es eine abgeschlossene Sache, die bekannt ist aber jetzt nicht relevant oder ist es eine zwar vergangene Sache, die aber jetzt unmittelbar wichtig ist. Also, dieser typische Satz „it has been reported“ bedeutet halt, es wurde über etwas berichtet aber nicht in dem Sinn (...) „war halt einmal“, sondern in dem Sinn, es wurde dort über etwas berichtet, und in der weiteren Folge des Satzes erkläre ich wieso das für mein jetziges Experiment, zum Beispiel, relevant ist. Also das sind diese in Großen und Ganzen drei Zeiten, die man da verwendet und viele im sonstigen Englisch verwendete Zeiten kommen, also Zukunft kommt natürlich kaum vor und raffiniertere Zukunftsformen oder Konjunktive werden recht wenig verwendet. Also man schränkt auch bei der Verwendung der Zeiten auch nach relativ klaren Regeln ein, was verwendet wird.
- 15 **I:** Und, bei diesen ganzen Regel, die sie gerade erwähnt haben, gibt es da dann sowas wie ein, ich weiß nicht, so ein Buch oder eine Liste von Regeln, die Sie ihren Studierenden dann einfach geben und sagen „daran müsst ihr euch halten, so schaut es aus, das ist geläufig und das nehmen wir nicht?“
- 16 **B3:** Ja gibt es. Also, das heißt ich habe eine Literaturliste zu dem Seminar, das sind ungefähr 25 Bücher, aber die muss man nicht alle lesen. Und es gibt zwei, drei sehr gute Bücher über das wissenschaftliche Schreiben in Englisch, also es gibt mehr aber jetzt zwei, drei, die ich halt da verwende, die das sehr gut darstellen. Das eine ist von einer englischsprachigen Autorin, die aber explizit schreibt für Nicht-Muttersprachler und das Zweite als sozusagen Gegenpol ist von einer österreichischen Autorin, die offensichtlich Anglistin ist und die das sozusagen aus Sicht der Deutsch-Muttersprachlerin für Leute, die in Englisch schreiben müssen. Ich mein letztlich kommen die Beide zum gleichen Schluss natürlich aber es sind ein bisschen unterschiedliche Ansätze und die haben also lange Listen der Fallstricke, viele Listen, die sehr praktisch sind von so Bindewörtern nicht? Gerade wenn ich kürzere Sätze bilde, dann wirkt das ja dann wesentlich weniger abgehackt, wenn ich den nächsten Satz mit einem verbindenden Wort einleite. Und dieses Verbindewort soll natürlich gleich einen Sinn machen. Zum Beispiel ich habe einen Gedanken und dann will ich eine Gegenposition darstellen, dann kann ich den nächsten Satz anfangen mit „contrarily Beistrich und so weiter“, nicht? Also damit sage ich von dem ersten Wort, und jetzt kommt eine Gegenposition oder auch eine Bestätigung und so weiter, nicht? Also ich kann das mit dem Bindewort steuern. Da haben die einige Listen drinnen, die sehr hilfreich sind, dann natürlich die Problematik der Zeiten und der Vermeidung, das ist ja auch im Deutschen nicht? Man schreibt ja eigentlich nie „ich“ wenn man wissenschaftlich schreibt. Also wie man das umgeht, entweder Passiv oder „wir“ kann man ja im allgemeinen schreiben, vor allem, wenn es ein Team ist. Also alle diese Fragen werden da recht schön behandelt und dann gibt es noch, habe ich etwas entdeckt, was mich immer erheitert und auch meine Studierenden erheitert. Es gibt das „Little Brown Handbook“ und das ist sozusagen angeblich, habe ich mir sagen lassen, quasi die Bibel für das akademische Schreiben auf Englisch.
- 17 **I:** Ok.

18	B3: „Little brown“ ist natürlich ein Euphemismus weil es sind circa 1000 Seiten aber da steht wirklich alles drin. Da ist also praktisch jedes englische Wort, das man so verwenden kann, in so einem Kontext beschrieben, was es genau bedeutet, wie man es präzise verwendet, wie man es eher nicht verwendet. Also da findet man alles drin. Also ich habe es selber als pdf-Version, muss aber gestehen, dass ich, meistens aus Zeitgründen, nicht so oft nachschaue wie ich sollte oder gerne würde. Aber das ist sozusagen auch die Möglichkeit. Das heißt, wenn man es wirklich sehr ernst nehmen will, gibt es Literatur, also dieses Little Brown Handbook das verwenden die amerikanischen Universitäten, aber auch nur dort, wo sie wirklich ins letzte Detail gehen wollen. Also man kann auf allen Leveln sozusagen was finden nicht? Auf allen Stufen. Entweder so in zwei - dreihundert Seiten Büchern, die für Studierende sehr gut geschrieben sind oder, wenn man sich spezialisieren will, gibt es sozusagen auch noch bibelartige Literatur dazu. Im Prinzip stelle ich das vor und dann müssen die Studierenden natürlich selber entscheiden, wie weit sie es treiben wollen und in dem Stadium natürlich noch nicht so weit. Also, ich sollte noch hinzufügen bei uns müssen Dissertationen auf Englisch verfasst werden und Masterarbeiten ist wahlweise Englisch oder Deutsch, wobei auch schon relativ viele auf Englisch verfasst werden. Und wenn es auf Deutsch ist, ist es natürlich auch ok, dann tue ich mir beim Korrigieren naturgemäß ein bisschen leichter. Wobei, das wird Sie vielleicht jetzt in diesem Zusammenhang auch interessieren. Also, meiner Meinung nach hat also die Reform in Richtung neue deutsche Rechtschreibung, also zumindestens bei mir, große Probleme ausgelöst, weil ich natürlich noch die alte nicht gelernt habe in dem Sinn, sondern auch praktisch verwendet habe. Also ich war rechtschreibtechnisch, glaube ich, sehr gut unterwegs, weil ich also fotografisch sehe, wenn etwas nicht stimmt, das tut mir einfach weh und dann weiß ich hier stimmt es nicht und Notfalls schlage ich es nach. Und dadurch, dass sich das jetzt geändert hat, habe ich persönlich Probleme beim Korrigieren, weil mir tut vieles weh, was aber dann jetzt eigentlich richtig ist (...) ja, also Potential mit „z“ irgendwo zu lesen zum Beispiel oder vor allem auch die versuchte Eindeutschung mancher Lehnwörter, heißt das dann glaube ich, also Dinge die bereits etabliert sind bei uns, da stolpere ich darüber. Also ich merke richtiggehend, dass ich beim Korrigieren immer wieder mir denke „verdammt“, ist das richtig?
19	I: Ja.
20	B3: Und dann müsste ich jetzt selber nachschauen und jetzt ist es so, ich muss natürlich da 100 und mehr Seiten in endlicher Zeit korrigieren, wenn ich das flüssig lesen kann ist es gut und wenn ich bei jedem fünften Wort selber eigentlich nachschauen müsste, ist es richtig, ich meine ich bin nicht verpflichtet eigentlich sozusagen jetzt die Rechtschreibung zu korrigieren, nur ist es so die Arbeiten stehen dann in der Bibliothek und sind teilweise über Internet zugänglich und ich will natürlich schon, dass die möglichst richtig sind. Also formal ist es ja so, es wird eingereicht und ich beurteile es aber in der Realität ist es natürlich so, ich schau es mir vorher an und versuche etwaige Fehler dem (...) der KandidatIn mitzuteilen, dass die das noch vor dem Einreichen ausbessern.
21	I: Das ist sehr nett. Also, Feedback, in dem Sinn, geben Sie?
22	B3: Ja also wir sind eine experimentelle Gruppe, wie gesagt, Sie haben mich gerade gesehen da vom Labor kommend. Da drüben stehen meine Leute. Also vielfach ist das Feedback ja auf täglicher Basis. Wir arbeiten ja quasi teilweise im Team aber selbst bei den Leuten, die ein bisschen, sagen wir weiter weg sind, wenn wir Kooperationen haben. Also jetzt ist gerade ein Dissertant, sitzt auch drüben, der war am AIM, Austrian Institute of Technology, primär arbeitet. Naja er hat halt Feedback einmal in der Woche oder so. Aber die anderen haben es, die wirklich da bei mir im Haus sind, haben es nahezu täglich. Und dann, ist wahrscheinlich ein bisschen anders als bei Ihnen, also vom Fach her gesehen, es ist so, wir arbeiten meistens an irgendwelchen Forschungsprojekten und die Arbeiten, die dann geschrieben werden,

	basieren auf Dingen, die wir teilweise schon publiziert haben in Fachzeitschriften. Das ist das was ich eingangs gesagt habe, oft ist das ganze Material da, man müsste das nur jetzt noch in eigenen Worten vielleicht in eine Abschlussarbeit bringen. Aber eigentlich die Ergebnisse, die Diagramme größtenteils ((hustet)) (...) entschuldigen Sie, sind fast alle vorhanden.
23	I: Ok. Wir sind jetzt eh schon bei der vierten Frage, welche Rolle, glauben Sie, spielt für Ihre Studierenden dieses Seminar, das Sie halten. Also, ist es für sie wichtig, dass die Wissenschaftssprache gelehrt wird oder könnten sie es auch weglassen?
24	B3: Also vielleicht kann ich es historisch angehen. Also, ich habe das wie erwähnt seinerzeit eingeführt, das gab es bei uns nicht. Eben aus dem besagten Grund, also ich habe mittlerweile glaube ich weit über 50 Arbeiten betreut und da gab es immer wieder Fälle wo mir Leute abhanden gekommen sind, weil sie sich eben gefürchtet haben vor diesem letzten Schritt und dem wollte ich eben vorbeugen. Und zunächst habe ich das Seminar einmal im Jahr gehalten, also jedes zweite Semester. So, ich kann nicht mehr als 16 Leute nehmen, weil die ja vortragen müssen und so. Hat sich glaube ich ganz guter Beliebtheit erfreut. Ich meine wir haben ja auch immer wieder so Evaluationen und, ja da ist also auch immer sehr schöne Rückmeldung gekommen. Und dann, vor allem auch mit Einführung des Bachelor Studiums ist das zum Wahlpflichtfach geworden, weil also auch die Studienprogrammleitung den Eindruck hatte, so etwas bräuchten wir, also so unter dem Titel „Soft skills“. Dann habe ich es jedes Semester abgehalten und mittlerweile bin ich soweit, dass ich es also jedes Semester zwei Kurse abhalte, also einen Doppelkurs, und da kann ich auch oft nicht alle aufnehmen. Also ich habe jetzt doch immer 30 und mehr potentielle TeilnehmerInnen. Wie soll ich sagen, das ist, man muss natürlich relativieren. Bei uns studieren natürlich nicht Tausende. Also Studienanfänger sind irgendwo so, 300 bis 500, manche davon machen Lehramt. Wir können es oft nicht so genau lokalisieren, weil viele, die [Fachbereich] belegen, studieren aber [Fachbereich], brauchen ja auch [Fachbereich] und so weiter. Also, in einem bisschen höheren Semester sind es dann vielleicht 150, 200. Und ja, wie gesagt von denen kommen also jedes Semester gut 30 und eigentlich, oder würden gerne auch oft mehr das Seminar besuchen. Ich meine es ist immer schwer natürlich seine eigenen Sachen richtig einzuschätzen. Also ich kann, als Parameter habe ich halt die Tatsache, dass es immer voll ist und dass ich die Kursfrequenz sogar steigern musste und die Evaluierungen, die immer sehr schön ausfallen. Und viele Studierende sagen mir dann nachher, wenn sie dann ihre Arbeit geschrieben haben, dass sie ganz froh sind, dass sie in dem Seminar waren, weil Sie haben also diese technischen Details also, ich muss vielleicht da kurz ausholen. Dieses, LaTeX, ich weiß nicht wie weit Sie das kennen?
25	I: Ich kenne es nur vom Namen, also.
26	B3: Das ist ein Satzsystem, das es schon sehr lange gibt im Prinzip, das auf jedem Computer, auf jedem Betriebssystem läuft, kostenlos ist und wirklich alles kann, was man sich nur vorstellen kann im Prinzip. Also das heißt, also auch so Feinheiten wie Buchdruckkunst implementieren nicht? So ein „doppel F“ sind ja nicht zwei getrennte Zeichen, sondern im echten Buchdruck wird das mit einer Ligatur, mit so einem (...). Das macht das alles automatisch, braucht man sich nicht darum kümmern. Wurde von einem Informatik Professor ursprünglich entwickelt und dann von tausenden Leuten weiterentwickelt aber es kommt aus der Informatik Ecke, nicht? Wie man schon sieht, das heißt, wenn man mit Programmiersprachen umgehen kann, ist das überhaupt kein Problem. Wenn man gewohnt ist mit einer klassischen Textverarbeitung zu schreiben, muss man ein zwei Wochen, sage ich, Blut und Tränen schwitzen, weil dann nämlich gar nicht heraus, also wenn man einen Fehler macht, kommt gar nichts heraus außer lineare Fehlermeldungen. Aber wenn man es dann im Griff hat, und man kann da mit Vorlagen arbeiten wo man nicht sehr viel wissen muss eigentlich. Und wenn man es im Griff hat ist es dann natürlich sehr toll und schaut auch sehr

gut aus. Und vor allem für unsere Zwecke, also eine chemische Strukturformel da hinein zu bekommen oder so eine mathematische Formel ist alles überhaupt kein Problem. Also man muss sich um nichts kümmern, das rechnet das alles automatisch aus. Aber viele Studierende meiden naturgemäß, ich auch ganz am Anfang vor vielen Jahren, diese erste Hürde, nicht? Weil es ist nicht so, man setzt sich nicht hin und schreibt, sondern man setzt sich hin und lernt einmal ein bisschen was zumindestens bevor man eine Zeile schreiben kann. Also ich sage immer, der Brief an die Großmutter ist in Word natürlich viel viel schneller geschrieben aber dann die 100 Seiten Masterarbeit ist wiederum in LaTeX viel leichter geschrieben, nicht? Das ist halt, und durch diese Motivation, das im Seminar quasi ausprobieren zu müssen und auch vielleicht etwas abzugeben, versuche ich halt diese Hürde zu überwinden und dann kann jeder selber entscheiden, was man machen will nicht? Wobei ich persönlich eine sehr klare Präferenz habe, wenn man einfach so wissenschaftliche Texte mit so vielen Formeln anders eh kaum schreiben kann in der Realität. Aber, viele Leute haben davon gehört, wissen, dass es das gibt, haben es auch schon bei Kolleginnen und Kollegen gesehen aber haben sich selber nie darüber getraut. Und das versuche ich eben (...) da sozusagen über den, bisschen über den Berg zu schieben.

- | | |
|----|---|
| 27 | I: Ganz kurze Frage. Werden auch Bachelorarbeiten in LaTeX geschrieben? |
| 28 | B3: Meistens schon ja. Aber wie gesagt, es ist alles keine Verpflichtung, ich will am Schluss ein Dokument haben ((hustet)). Verzeihung. Aber ja, ich meine zählt sich bei Bachelorarbeit natürlich schon aus. |
| 29 | I: Na die erste Konfrontation, je früher desto besser. |
| 30 | B3: Ja, eben. Ich meine es ist natürlich anders im geisteswissenschaftlichen Bereich, wo man im allgemeinen keine Formeln hat, ist der Druck natürlich ganz ein anderer. Da sehe ich es eigentlich nur in der Zitatverwaltung, die halt in LaTeX auch perfekt funktioniert und im Word kann es leicht passieren oder in allen verwandten Programmen, dass Zitate durcheinandergeraten, weil die Referenz steckt ja in diesem „Carryge Return Zeichen“ drinnen. Wenn man das irrtümlich löscht, dann wandert das eine Zeile höher ohne dass man es bemerkt. Man muss halt sehr genau kontrollieren nachher. |
| 31 | I: Ja, das stimmt. Ja das war sehr spannend. Die letzte Frage. Sie haben gesagt, die Studierenden können sich aussuchen, ob sie auf Englisch oder auf Deutsch schreiben, ihre Masterarbeit, die Dissertation muss auf Englisch sein. Wenn jetzt deutschsprachige Studierende sich dazu entscheiden, die Arbeit auf Englisch zu schreiben, warum glauben Sie ist das so? Also schreiben sie sie auf Englisch, weil es Ihnen leichter fällt oder weil sie es gelernt haben bei Ihnen im Seminar? Können Sie sich da irgendetwas dazu denken? |
| 32 | B3: Also ich, bei den von mir Betreuten sage ich ja immer vorher, es sich gut zu überlegen. Wenn man sich nicht genügend sattelfest fühlt im Englischen sollte man es lieber auf Deutsch schreiben. Da ist natürlich eine Portion Egoismus dahinter von mir, weil wenn jemand sehr schlecht auf Englisch schreibt, dann ist es korrigiermäßig ein Terror natürlich, nicht? Weil dann muss man jedes dritte Wort irgendwie ausbessern. Also ich stelle es frei, aber gebe sozusagen die Tendenz der Selbsteinschätzung vor wie gut man es beherrscht. Dann schreiben es natürlich auch einige auf Deutsch, nicht? Und die die sich für Englisch entscheiden, haben, denke ich zumindestens, folgende Gründe. Das eine ist manche Formulierungen sind bei uns sogar auf Englisch einfacher, weil man sie ja immer nur auf Englisch liest nicht? Also das dann auf Deutsch umzuformulieren ist gar nicht trivial, wie ich immer wieder merke in Vorlesungen, die auf, meistens auf Deutsch sind. Wo ich dann eigentlich manche Fachausdrücke lieber auf Englisch lasse, weil sie auf Deutsch nicht üblich sind oder es komisch klingt oder ja so Richtung Donaudampfschiffsfahrtsgesellschafts- |

	kapitän dann wird, obwohl es eigentlich in Englisch relativ prägnant war. Und dann natürlich sagen sich einige, es ist eine ganz gute Übung, weil sie werden im Berufsalltag ziemlich sicher Englisch brauchen. Also, nachdem sie ja was naturwissenschaftliches studiert haben oder die Dissertation dann eh auf Englisch schreiben müssen. Manche sehr Engagierten sagen sich natürlich „Ok ich will vielleicht einmal im Ausland studieren“ und dann werde ich natürlich, üblicherweise vom Betreuer gefragt, ok zeigen Sie mir Ihre Masterarbeit. Und wenn er die nicht lesen kann, ist man natürlich benachteiligt, nicht? Also, wenn jemand an eine renommierte Universität gehen will, muss man sich ja dort einen Professor suchen zunächst vor der Zulassung. Und dem muss man etwas schicken. Und wenn man es dann auf Englisch hat, das kann natürlich jeder lesen. Also nur so eine kleine Anekdote, vielleicht um das einzuschätzen, bei meiner Habilitationsschrift, die war natürlich logischerweise auf Englisch, da braucht man ja Gutachter. Aber es gab damals die Regel, dass eine Art Einleitung, Zusammenfassung auch auf Deutsch geschrieben werden muss. Das waren so 30 Seiten, der Rest war dann auf Englisch und beim Suchen der internationalen Gutachter hat der Vorsitzende halt ein paar angeschrieben und hat mir dann halt erzählt, dass ein Schwede, den er da angeschrieben hat, dem hat er also angeboten, dass ich eventuell die Einleitung halt auch auf Englisch übersetzen könnte. Der hat dann zurückgeschrieben: Nein, nein meine Frau ist Deutsche ich kann eh gut Deutsch. Kein Problem. Nicht? Also, da war es allerdings sozusagen Vorschrift unter Anführungszeichen diese deutsche Einleitung zu schreiben. Im Prinzip hätte ich sie möglicherweise sogar auch auf Deutsch schreiben können, das weiß ich jetzt gar nicht. Aber dann wäre es sehr schwer gewesen, Gutachter zu finden. Bisschen ähnliche Überlegungen haben natürlich auch junge Leute richtigerweise. Das ist ein (...) wenn ich es zusammenbringe, schreibe ich es lieber gleich auch Englisch.
33	I: Ja. Noch eine allerletzte Frage. Wie viele internationale Studierende haben Sie an der [Fachbereich] oder in Ihrer Lehrveranstaltung?
34	B3: Ja das ist jetzt schwer zu quantifizieren. Ich kann jetzt einmal meine unmittelbaren Mitarbeiter hernehmen. Da habe ich eigentlich im Moment keinen Österreicher.
35	I: Wow!
36	B3: Wobei also der [Name] drüben ist Südtiroler. Der ist irgendwie so deutschsprachig, nicht? Also ist fast ein Österreicher. Aber es ist jemand aus Indonesien, jemand aus Indien und so weiter. Also es ist ziemlich international. Aber das ist jetzt, wenn ich es auf die Fakultät beziehe (...). Es kommt halt sehr auf das Stadium an. Im Dissertationsstadium würde ich sagen, sind glaube ich bei uns Österreicher fast in der Minderheit. Im Masterstadium sind sie klar in der Mehrheit. Das hängt da damit zusammen, dass Dissertanten ja die Stellen international ausgeschrieben werden. Bei den Studierenden ist es auch schwer zu sagen, weil ich die Nationalität bei mir in der Datenbank gar nicht sehe, vielleicht gar nicht sehen darf, keine Ahnung. Ist mir auch nicht wirklich wichtig. Wenn ich mir jetzt die Leute vom Namen her so anschau (...) habe ich schon den Eindruck, gute 10% sind also Nicht-Österreicher oder vielleicht (...) ja kann man schon sagen vielleicht andere 10% sozusagen Zweitgenerationsösterreicher. Also schon in Österreich geboren. Aber das ist statistisch eine sehr wackelige Zahl, weil es ist nicht untersucht und ist nur sehr subjektiver Eindruck wenn ich mir so eine Studierendenliste ansehe und oder wenn die da sitzen. Also natürlich Pakistani, Inder und so weiter. Ägypter, die erkennt man irgendwie dann. Aber ich habe ein paar von denen ich weiß, dass sie ziemlich sicher, also vielleicht jetzt Österreicher sind aber nicht daher stammen wo ich nicht genau zuordnen könnte woher.
37	I: Und da bietet es sich dann auch an die Arbeitssprache Englisch zu wählen, wahrscheinlich?

38	B3: Ja wobei ich sagen muss, die die bei uns studieren, können fast alle, zumindestens soweit Deutsch, dass sie dem folgen können. Es gibt schon ein paar die natürlich nur Englisch, oder auch Englisch vielleicht gar nicht so gut könnten. Ist aber ein sehr kleine Minderheit, also die meisten wissen schon dass wir Unterrichtssprache Deutsch haben und wenn man das gar nicht beherrscht, kann man zwar dissertieren, weil da wird sowieso, da gibt es kaum Lehrveranstaltungen, da ist mehr Forschungstätigkeit aber für Bachelor und auch (...) also vor allem für Bachelorstudium müssen eigentlich alle Deutsch verstehen, weil wir nicht durchgängig in Englisch da. Weil manche Übungen sind in Englisch weil auch die Betreuer oft dann Englisch besser können dann. Also typische Lösung wenn wir mehrere Kurse haben ist, vier Kurse werden von deutschsprachigen Betreuern geleitet und einer von einem englischsprachigen. Also die die dann lieber, die Übungen auf Englisch machen, gehen dann in den Kurs mit dem englischsprachigen Betreuer, der wiederum auch froh ist, wenn er nicht so gut Deutsch kann, dass er den Kurs auf Englisch halten kann. Also meinem Gefühl nach geht das recht friktionsfrei. Und die, die gar nicht Deutsch, also überhaupt nicht Deutsch können, die werden möglicherweise gar nicht zugelassen zum Studium, das weiß ich jetzt nicht wie das ist aber es macht keinen Sinn, weil es sind die Hauptvorlesungen im Bachelorstudium, sind alle auf Deutsch.
39	I: Ok. Ja also die Grundregel sagt, dass man C1 haben muss eigentlich. Das ist eine Novelle, ein Unigesetz der letzten Jahre. C1 ist eine Stufe vorm Muttersprachenniveau. Und das ist schon sehr hoch. Also diese sprachlichen Kenntnisse verlangen schon sehr viel ab, da muss man schon sehr fit sein. Früher war es B2, das ist so Maturaniveau zirka. Aber auf jeden Fall sehr interessant. Das war es!
40	B3: Gut, ich hoffe, ...

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext auseinander. Zu diesem Zweck wird die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch in ausgewählten Lehrveranstaltungen über das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten an der Universität untersucht und Hochschullehrende aus den Kultur- und Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und MINT-Fächern zu dieser Thematik befragt. Zunächst wird in einem theoretischen Teil die Wissenschaftssprache Deutsch als Forschungsgegenstand, ihre Bedingungen und ihre Rolle beim wissenschaftlichen Schreiben näher betrachtet. Ebenso wird der Blick auf das wissenschaftliche Schreiben und dessen Vermittlung im universitären Kontext geworfen sowie schreibdidaktische Implikationen diskutiert. Anknüpfend an die theoretischen Erkenntnisse wird der empirische Teil der Arbeit illustriert, welcher als methodischen Zugang eine explorativ-sequentielle Mixed-Methods-Untersuchung vorsieht. Bestehend aus zwei Untersuchungssträngen, werden zuerst leitfadengestützte Expert*inneninterviews durchgeführt und diese mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Darauf aufbauend wird die quantitative Folgeuntersuchung konzipiert, bei der es sich um eine Online-Befragung handelt, welche mit deskriptiv statistischen Mitteln ausgewertet wird.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch in den untersuchten Lehrveranstaltungen an der Universität Wien einen in den meisten Fällen (schreibdidaktisch) wohlüberlegten Vermittlungsansatz darstellt. Dieser berücksichtigt einerseits die Komplexität der Wissenschaftssprache Deutsch (inklusive ihrer Merkmale und damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Teilkompetenzen) und macht andererseits deutlich, dass verschiedenste Lehr- und Lerntechniken sowie Lehr- und Lernmaterialien bereitgestellt werden, um alle Studierenden, unabhängig ihrer Erstsprache, im Erwerbsprozess zu unterstützen.