



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Einstellungen Lehrender zur Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens und ihre Auswirkungen auf die Lehre. Eine qualitative Untersuchung.“

verfasst von / submitted by

Anna Smolzer, BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

Zuerst möchte ich mich bei meinem Betreuer Herrn Mgr. Dvorecký dafür bedanken, dass er meiner Beschäftigung mit dem Thema des wissenschaftlichen Schreibens Anstoß gab und mir mit seiner konstruktiven Kritik während des Schreibens dieser Arbeit immer weiterhelfen konnte.

Auch allen anderen Lehrenden des Fachbereichs DaF/Z gilt ein großer Dank dafür, dass sie meine Neugierde und Begeisterung für das Fach wecken und in vielen spannenden Lehrveranstaltungen immer aufrechterhalten konnten.

Dem CTL ein großer Dank für die vielfältigen Angebote, von denen ich profitieren konnte. Die produktivsten Schreibphasen für diese Arbeit hatte ich während zwei Schreibmarathons.

Viel Dank gebührt außerdem den fünf Lehrenden, die sich für meine Interviewstudie zur Verfügung stellten und mir bereitwillig Einblicke in ihre Ansichten zum wissenschaftlichen Schreiben gaben.

Ein sehr großer Dank gilt auch allen meinen Freundinnen, die mich von nah und fern auf vielfältige Weise unterstützten. Sara, Gloria, Lisa, Nicole und Cordula - vielen Dank für die unzähligen Gespräche in den letzten Monaten. Meiner Mitbewohnerin Verena vielen Dank für unsere gemeinsamen Master-Hours, die mich immer motivierten und Freude an der Arbeit weckten, und meiner lieben Freundin Elisa großen Dank fürs Korrekturlesen dieser Arbeit.

Meiner Familie und besonders meinen Eltern möchte ich dafür danken, dass sie mich während meines Studiums immer unterstützt und nicht allzu oft nach dem Datum für meinen Studienabschluss gefragt haben.

Zuletzt noch ein großes Dankeschön an meinen Freund Stefan, der besonders im Endspurt zur Fertigstellung dieser Arbeit immer wieder Wege fand, um mich zu motivieren. Danke für alles!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Grundlagen	4
2.1 Wissenschaftssprache in Abgrenzung zu Gemeinsprache, Fachsprache und Bildungssprache	4
2.1.1 Gemeinsprache.....	5
2.1.2 Fachsprache(n).....	5
2.1.3 Bildungssprache.....	6
2.1.4 Wissenschaftssprache	7
2.2 Wissenschaftliches Schreiben	10
2.2.1 Wie wird Schreiben „wissenschaftlich“? - wissenschaftliche Schreibkompetenzen.....	11
2.2.2 Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen	13
2.3 Schreibdidaktik an der Hochschule.....	17
2.3.1 Historischer Überblick	17
2.3.2 Aufgaben der Schreibdidaktik	19
2.3.3 Die (vorbereitende) Rolle der Schule	20
2.3.4 Prozessorientierte Schreibdidaktik.....	22
2.3.5 Integrative Vermittlung (Vermittlung im Fach)	23
2.4 Empirische Studien (Lehrendenperspektive)	25
2.4.1 Bonnemann und Hartung (2003)	26
2.4.2 Ehlich und Steets (2003).....	27
2.4.3 Hoffmann & Seipp (2015)	27
2.4.4 Kruse, Meyer und Everke Buchanan (2015).....	29
2.4.5 Schreibdidaktische Konsequenzen.....	30
3. Methodisches Vorgehen	32
3.1 Rahmenbedingungen	32
3.1.1 Forschungsinteresse und Forschungsfrage(n).....	32
3.1.2 Qualitativer Zugang	34
3.1.3 Verortung im und Zugang zum Forschungsfeld	35
3.2 Forschungsdesign	36
3.3 Gütekriterien, Forschungsprinzipien & ethische Überlegungen	37
3.3.1 Gütekriterien	37
3.3.2 Forschungsprinzipien.....	39
3.3.3 Ethische Überlegungen	40
3.4 Datenerhebung	41
3.4.1 Interviews.....	41

3.4.2 Sampling	43
3.4.3 Praktische Überlegungen	46
3.5 Datenaufbereitung.....	48
3.5.1 Transkription der Daten	48
3.5.2 Transkriptionsregeln	49
3.6 Datenanalyse	49
3.6.1 Qualitative Inhaltsanalyse.....	50
3.6.2 Arbeitsschritte bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse	51
4. Die Interviewstudie: Kontext, Analyse & Ergebnisse.....	56
4.1 Das Forschungsfeld: Wissenschaftliches Schreiben und die Universität Wien.....	56
4.2 Die Interviewstudie: Interviewpartner*innen	61
4.2.1 Lehrende 1	61
4.2.2 Lehrende 2	62
4.2.3 Lehrender 3	63
4.2.4 Lehrender 4	64
4.2.5 Lehrende 5	65
4.3 Limitationen und Grenzen der Interviewstudie	66
4.4 Die Analyse.....	67
4.4.1 Die Rolle des wissenschaftlichen Schreibens im Studium	68
4.4.2 Die vorbereitende Rolle der Schule	69
4.4.3 Ort der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen	71
4.4.4 Wichtige Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens.....	72
4.4.5 Einstellungen zur Vermittelbarkeit von wissenschaftlichem Schreiben und deren Auswirkungen auf die Lehre im Proseminar	74
4.4.6 Betreuungsschlüssel, die Begleitung des Schreibprozesses und Feedback	80
4.4.7 Umgang mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und Fördermaßnahmen	84
4.4.8 Weitere interessante Erkenntnisse	91
4.5 Beantwortung der Forschungsfrage und der Subforschungsfragen	93
5. Fazit	96
Literaturverzeichnis.....	100
Anhang	108
Interviewleitfaden.....	108
Einverständniserklärung	109
Transkripte der Interviews	110
Transkript 1	110

Transkript 2	114
Transkript 3	120
Transkript 4	124
Transkript 5	130
Abstract	137

1. Einleitung

Die Kompetenz, wissenschaftlich Schreiben zu können, kann als elementar für das erfolgreiche Meistern eines universitären Studiums bezeichnet werden, denn „Schreiben ist ein zentrales Medium wissenschaftlicher Kommunikation“ (Ehlich und Steets 2003a: 1). Die Wissenschaft lebt davon, dass wissenschaftliche Erkenntnisse verschriftlicht und publiziert werden. Studierende müssen folglich wissenschaftliche Schreibkompetenzen erwerben, um studieren und ihr Studium abschließen zu können. Aus den genannten Gründen befasst sich diese Arbeit mit der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen, denn diese entwickelt sich „bei Studierenden nicht von selbst, sondern [bedarf] systematischer Vermittlung“ (Ehlich und Steets 2003a: 1). Genau diese systematische Vermittlung ist im deutschen Sprachraum an Universitäten sowie auch Schulen noch nicht ausreichend vorhanden. Von Universitätslehrenden wird häufig vorausgesetzt, dass Studierende an der Universität schon wissenschaftlich Schreiben können und wenn diese keine ausreichenden Kompetenzen aufweisen, kommt es dazu, dass „[m]angelnde studentische Sprachkompetenz [...] von den Hochschulen oft beklagt“ wird (Kruse 2003: 95). Gleichzeitig scheinen viele Universitäten die Aufgabe der Vermittlung noch nicht ausreichend übernommen zu haben und stellen die Studierenden vor die Aufgabe, sich selbst wissenschaftliche Schreibkompetenzen aneignen zu müssen (vgl. Steinhoff 2007: 428). Viele Studierende scheitern jedoch an dieser Aufgabe und schaffen es folglich nicht, ihr Studium abzuschließen, weil sie das wissenschaftliche Schreiben nicht erfolgreich meistern (vgl. Gherairi und Hirschfelder 2015: 6; Harju und Werner 2019: 23). Laut Steinhoff (2003: 428) „besteht dringender didaktischer Handlungsbedarf.“ Dittmann et al. (2003: 157) sprechen davon, dass Studierende während ihrer Studienzeit „[i]mmer wieder auf Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten“ stoßen und erhoben im Rahmen einer Studie, dass über 20% der befragten Student*innen schon einmal das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit abgebrochen haben.

Es gibt anscheinend ein Problem bezüglich der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen an deutschsprachigen Hochschulen. Laut Hoffmann und Seipp (2015: 3) scheint „[z]u den Rahmenbedingungen akademischen Schreibens [...] Konsens, dass Studierende sich vielfach nicht ausreichend angeleitet, betreut und unterstützt fühlen.“ In meiner eigenen Studienzeit als Studentin der Universität Wien sowie auch während meiner dreisemestrigen Tätigkeit als Schreibmentorin des CTLs (Center for Teaching and Learning) an verschiedenen Instituten der Universität Wien, konnte ich ähnliche Beobachtungen machen.

Manchen Lehrenden scheint die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen in ihren Lehrveranstaltungen wichtiger als anderen, die diese u. U. schon voraussetzen.

Auf Grundlage dieser Beobachtungen entwickelte ich folgende Forschungsfrage: „Welche Einstellungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen haben ausgewählte Lehrende der Universität Wien und wie wirken sich diese auf ihre Lehre aus?“ Diese Fragestellung ergab sich aus der Beobachtung, dass Lehrende in ihren Lehrveranstaltungen sehr unterschiedlich mit der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens umgehen. Folglich stellte ich die Überlegung an, dass die Einstellungen zur Vermittelbarkeit wissenschaftlicher Schreibkompetenzen, die Lehrende an der Universität zwangsläufig haben, sehr große Auswirkungen auf die Gestaltung ihrer Lehre hinsichtlich der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen haben könnten. So ging ich z.B. davon aus, dass sich ein*r Lehrende*r, der*die denkt, dass wissenschaftliche Schreibkompetenzen in der Schule vermittelt werden sollten, sich vermutlich nicht um die Vermittlung in der eigenen Lehrveranstaltung kümmert. Umgekehrt wiederum erscheint es gut möglich, dass Lehrende, die von einer Erlernbarkeit des wissenschaftlichen Schreibens ausgehen und die Universität als den Ort der Vermittlung sehen, wissenschaftliches Schreiben sehr wohl in ihren Lehrveranstaltungen thematisieren.

Bei einer Literaturrecherche zu dem Thema fällt auf, dass es nicht allzu viele empirische Studien gibt, die sich mit der Perspektive der Lehrenden beschäftigen. An der Universität Wien sind in den letzten Jahren einige Masterarbeiten zu dem Thema entstanden: Hackenberg (2021), Friedl (2020) oder Huber (2018). Bonnemann und Hartung (2003), Ehlich und Steets (2003), Hoffmann und Seipp (2015) sowie Kruse, Meyer und Everke Buchanan (2015) beschäftigen sich ebenso mit der Perspektive der Lehrenden. In ihren Studien führten sie Umfragen durch, um zu erheben, wie von Seiten der Lehrenden mit dem wissenschaftlichen Schreiben der Studierenden umgegangen wird. Alle arbeiteten mit Fragebögen, um Daten zu erheben. Denn geht man davon aus, dass Studierende wissenschaftliche Schreibkompetenzen nicht ausreichend vermittelt bekommen, kann man bei den Vermittler*innen ansetzen und die Frage stellen, inwiefern Lehrende wissenschaftliche Schreibkompetenzen vermitteln oder eben nicht vermitteln und die Gründe dafür erkunden.

Eine empirische Untersuchung zu diesem spezifischen Aspekt der Einstellungen und den Auswirkungen gab es noch nicht. Insofern erschien es angebracht, offene Leitfadenterviews mit ausgewählten Lehrenden der Universität Wien zu führen, um erst einmal einen Überblick zu bekommen, welche Einstellungen zur Vermittelbarkeit wissenschaftlicher

Schreibkompetenzen vorhanden sind. Es wurden fünf Lehrende, die Proseminare in geisteswissenschaftlichen Fächern an der Universität Wien leiten bzw. leiteten, interviewt. Da es sich bei Proseminaren um einen Lehrveranstaltungstyp handelt, bei dem das Üben wissenschaftlichen Schreibens und das erste Verfassen einer längeren, wissenschaftlichen Arbeit im Fokus stehen sollte, wurde der Fokus auf Leiter*innen dieser Lehrveranstaltung gelegt.

Die vorliegende Arbeit ist in drei große Teile aufgeteilt: Theorie, Methodik und die Interviewstudie. Im theoretischen Teil wird zuerst auf die Wissenschaftssprache in Abgrenzung zu Gemein-, Fach- und Bildungssprache eingegangen. Danach geht es um das wissenschaftliche Schreiben. Es werden wissenschaftliche Schreibkompetenzen und die Entwicklung dieser anhand von zwei bekannten Entwicklungsmodellen (Steinhoff (2007) und Pohl (2007)) illustriert. In einem nächsten Teil steht die Schreibdidaktik an der Hochschule im Mittelpunkt, mit einem Fokus auf prozessorientierte Schreibdidaktik und integrative Vermittlung im Fach. In einem letzten Teil des Theorie-Kapitels werden empirische Studien, die sich mit der Perspektive der Lehrenden beschäftigen, vorgestellt.

Im methodischen Teil der Arbeit werden die Rahmenbedingungen der Forschung, das Forschungsinteresse und Forschungsfrage inklusive Subfragen detailliert dargestellt. Es wird erklärt, warum ein qualitativer Zugang gewählt wurde, die Verortung im Forschungsfeld und der Zugang zum Forschungsfeld werden reflektiert. Das Forschungsdesign wird vorgestellt, genauso wie Gütekriterien, Forschungsprinzipien und ethische Überlegungen. Weiters wird die Datenerhebung beschrieben. Danach wird gezeigt, wie die Daten aufbereitet wurden, Transkriptionsregeln werden dargelegt, und zuletzt wird noch die Art der Datenanalyse, die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, mit all ihren Arbeitsschritten vorgestellt.

Im dritten Teil der Arbeit steht die Interviewstudie im Fokus. Zuerst wird das Forschungsfeld, die Universität Wien und das wissenschaftliche Schreiben, dargelegt, danach werden die Lehrenden als meine Interviewpartner*innen vorgestellt. Die Grenzen und Limitationen der Interviewstudie werden aufgezeigt und reflektiert, bevor die eigentliche Analyse stattfindet. Bei der Analyse selbst werden die Forschungsergebnisse anhand verschiedener Kategorien vorgestellt und diskutiert. Zuletzt werden die Forschungsfrage und die Subfragen beantwortet.

2. Theoretische Grundlagen

In diesem ersten Teil der Arbeit wird ein theoretischer Rahmen für die empirische Untersuchung geschaffen. Zuerst wird der Begriff der Wissenschaftssprache definiert, danach geht es um eine Klärung der grundsätzlichen Frage, was wissenschaftliches Schreiben ist, wie wissenschaftliche Schreibkompetenz entwickelt wird und zuletzt geht es um die Vermittlung von (wissenschaftlichen) Schreibkompetenzen, also die Schreibdidaktik, wobei der Fokus auf die Schreibdidaktik an Hochschulen gelegt wird. Zuletzt werden noch empirische Studien, die sich aus der Perspektive der Lehrenden mit dem wissenschaftlichen Schreiben beschäftigen, vorgestellt.

2.1 Wissenschaftssprache in Abgrenzung zu Gemeinsprache, Fachsprache und Bildungssprache

Um definieren zu können, was Wissenschaftssprache ist, werden hier die Gemeinsprache, die Fachsprache und die Bildungssprache herangezogen. Denn nur in Abgrenzung zu diesen, kann deutlich gemacht werden, was die Wissenschaftssprache ausmacht. Hinzuzufügen ist auch, dass es über die jeweiligen Definitionen der Begriffe, besonders die Wissenschaftssprache betreffend, viel an Literatur und Diskussionen gibt (u.a. Ehlich 1995, Bongo 2010, Redder 2014). Was es nicht gibt, sind festgelegte, allgemeingültige Definitionen für die einzelnen Begriffe. Für den Inhalt dieser Arbeit sind diese Kontroversen jedoch nicht von primärem Interesse. Es geht an dieser Stelle folglich nur darum, einen Überblick über die verschiedenen Register, die für das Schreiben an der Universität von Bedeutung sind, zu geben. Als Register versteht man in der Sprachwissenschaft „eine Sprech- oder Schreibweise, die charakteristisch für einen bestimmten Kommunikationsbereich ist“ (Meibauer und Steinbach 2007: 4).

Das Register der Wissenschaftssprache ist an dieser Stelle relevant, weil es um das wissenschaftliche Schreiben geht. Das Register der Gemeinsprache ist bzgl. der klaren Abgrenzung zu den anderen Registern relevant. Vor allem die Fachsprachen, aber auch die Bildungssprache sind für diese Arbeit von Bedeutung, weil sie Teil des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität sind. Die Gemeinsprache, die Fachsprache(n), die Bildungssprache und die Wissenschaftssprache sind als Register zu verstehen, da sie jeweils in bestimmten kommunikativen Bereichen eingesetzt werden.

2.1.1 Gemeinsprache

Gemeinsprache wird von Moll und Thielmann (2017: 38) in Bezug auf die deutsche Sprache beschrieben als „dasjenige Deutsch, das jeder versteht“. Eine Gemeinsprache ist in einem bestimmten geographischen Gebiet gültig und wird innerhalb dieses Sprachgebiets von allen Angehörigen der Sprachgemeinschaft verstanden und verwendet. Bei Gemeinsprache handelt es sich vor allem um die Sprache, die in Gesprächen zwischen Menschen gebraucht wird. Es handelt sich um alltägliche Themen, über die sich jede*r austauschen kann, z.B. das Wetter, Essen und Trinken oder andere alltägliche Dinge. Unterhaltungen, die in der Gemeinsprache geführt werden, handeln meist vom Hier und Jetzt; thematisiert werden hauptsächlich Zustände und Dinge, von denen die Sprecher*innen konkret umgeben und betroffen sind (vgl. Ammon 1997: 75). Inhalt von gemeinsprachlichen Gesprächen sind also meist alltägliche Geschehnisse, weshalb „Alltagssprache“ manchmal als Synonym für Gemeinsprache verwendet wird. Aus diesen Erläuterungen kann man schließen, dass die Gemeinsprache eher in Form von gesprochener Sprache realisiert wird und daher im mündlichen Bereich zu verorten ist.

2.1.2 Fachsprache(n)

Fachsprachen werden in bestimmten (fachsprachlichen) Kontexten verwendet und beinhalten Ausdrücke oder Formulierungen, die nicht von allen Sprecher*innen einer Sprache verstanden und aktiv verwendet werden können. Vielmehr beziehen „sich auf die Kommunikation in jeweils einem bestimmten Fachgebiet“ (Arntz et al. 2004: 19). Es gibt verschiedene Fachsprachen, z.B.: die der Medizin, die der Bäcker*innen oder die der Volkswirtschaft. Diese Fachsprachen gehören zur deutschen Sprache und sind keine eigenständigen Sprachen, „sondern sozusagen fachspezifisch angereichertes Deutsch“ (Moll und Thielmann 2017: 39). Sie sind Register der deutschen Sprache. Fachsprachen ermöglichen es bestimmten Gruppen (z.B.: Mediziner*innen, Bäcker*innen oder Volkswirtschaftler*innen), sich über ihr Fachgebiet differenziert äußern zu können. Hoffmann (1985: 53) definiert Fachsprache als „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden.“

In diesen Kommunikationsbereichen erfüllen Fachsprachen bestimmte Aufgaben, sie ermöglichen „eine höhere Genauigkeit (Präzision im Einzelnen) und Deutlichkeit (Differenzierung im Ganzen)“ außerdem können Sachverhalte exakter und kürzer ausgedrückt werden, was als „Sprachökonomie“ bezeichnet wird (Kniffka und Roelcke 2016: 60). Allein mit gemeinsprachlichen Mitteln lassen sich diese Funktionen nicht erfüllen, deshalb braucht es

die jeweiligen Fachsprachen, welche nur für einen ausgewählten Teil der Sprachgemeinschaft relevant sind.

Fachsprachen sind Teil der Bildungssprache. Aber anders als Bildungssprache, die fächerübergreifend ist, sind Fachsprachen immer an einen bestimmten Fachbereich gebunden.

2.1.3 Bildungssprache

Der Begriff Bildungssprache wurde 1977 maßgeblich geprägt von Jürgen Habermas. Er betrachtet die Bildungssprache als in der Mitte zwischen der Wissenschaftssprache sowie der Fachsprache auf der eine Seite und der Umgangssprache auf der anderen Seite stehend. Laut Ortner (2009: 2232) kommt der Bildungssprache die Rolle der Vermittlerin zwischen Fachsprachen und Alltagssprache zu. Die Bildungssprache wird somit eine „Verkehrssprache“, die es ermöglicht, „Inhalte aus den spezifischen Bereichen“ der einzelnen Fachsprachen, die „in erster Linie der Bearbeitung spezifischer Bereiche“ zugeordnet sind, einem breiteren Publikum zugänglich zu machen (Ortner 2009: 2232).

Bildungssprache wird zum Lernen und zum Erwerb von neuem Wissen gebraucht, gemeinsprachliche Mittel sind nicht ausreichend, um komplexere, nicht mehr alltägliche, Vorgänge und Geschehnisse zu beschreiben oder darüber nachzudenken. Es braucht die Bildungssprache, „ein formelles Sprachregister, d.h. eine Art und Weise Sprache zu verwenden, die bestimmte formale Anforderungen beachtet“ (Gogolin und Lange 2011: 111). Wurde die Gemeinsprache als sich auf das Hier und Jetzt beziehend beschrieben, ist die Bildungssprache davon abzugrenzen, denn oft werden „Inhalte[...], die sich nicht im unmittelbaren, gemeinsamen Erlebniskontext befinden“ besprochen (Gogolin und Lange 2011: 112). Dies fordert eine abstraktere Verwendung von Sprache.

Bildungssprachliche Mittel ermöglichen ihren Sprecher*innen, sprachliche Handlungen durchzuführen. Laut Feilke (2019: 1) stehen „Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern usw.“ im Mittelpunkt der Bildungssprache. All diese Texthandlungen werden in der Schule thematisiert und die Schüler*innen werden darauf vorbereitet, diese Texthandlungen selbst durchführen zu können. So lernen Schüler*innen z.B., ein physikalisches Experiment zu beschreiben oder ein gesellschaftliches Problem zu erörtern. Denkt man z.B. an physikalische Experimente, wird deutlich, dass die Bildungssprache bestimmte fachsprachliche Elemente braucht, vor allem den Bereich der Terminologie betreffend (Gogolin und Lange 2011: 112). In einem physikalischen Kontext wären das Termini wie *Luftdruck*, *Gravitationskraft* oder *Stromstärkemesser*.

Wie zuvor erwähnt wurde, ist die Gemeinsprache eher der Mündlichkeit zuzuordnen, die Bildungssprache hingegen ist konzeptionell schriftlich. Das bedeutet, dass sowohl schriftliche Texte als auch mündliche Äußerungen „durch raumzeitliche Distanz geprägt“ sind, sie sich also nicht nur auf das Hier und Jetzt beziehen (Lange und Gogolin 2010: 12) und sie orientieren sich an „den Regeln des Schriftsprachgebrauchs“ (Gogolin und Lange 2011: 111).

Zuletzt noch zur „sozialen Funktion“, die die Bildungssprache hat. Feilke (2019: 1) beschreibt die Bildungssprache „als Sprache der Öffentlichkeit“, demnach ist sie die Sprache, die in Medien verwendet wird. Diese Sprache zu beherrschen, bemächtigt Sprecher*innen, am öffentlichen Diskurs teilzunehmen. Ihre Beherrschung erleichtert auch den Eintritt in das Bildungssystem und öffnet Türen am Arbeitsmarkt. Bildungssprache wird außerdem als „kulturelles Kapital aufgefasst“, das oft innerhalb von Familien vererbt wird und für Kinder aus bildungsfernen Schichten nur schwer erreichbar bleibt (Feilke 2019: 1).

2.1.4 Wissenschaftssprache

Die Gemeinsprache, Fachsprache(n) und die Bildungssprache wurden zuvor je einem bestimmten Feld oder Kontext zugeordnet: Gemeinsprache als für alle Menschen einer Sprachgemeinschaft zugänglich, Fachsprachen als besonders für festgelegte berufliche Gruppen von Bedeutung, Bildungssprache vermittelt überwiegend im Kontext der Schulen. Die Wissenschaftssprache kann wiederum besonders dem Kontext der Universitäten und dem Feld der Forschung zugeordnet werden. Man kann sich also vorstellen, dass die Gemeinsprache die Grundlage bildet, auf ihr baut die Bildungssprache auf, diese enthält außerdem Elemente der Fachsprache(n), und in einem weiteren Schritt kommt schlussendlich die Wissenschaftssprache.

Wie schon zuvor erwähnt, gibt es Diskussionen die jeweiligen Begriffe betreffend. Vor allem in der Diskussion um die „Wissenschaftssprache“ gibt es Widersprüche. So weist Bongo (2010: 11-12) daraufhin, dass Wissenschaftssprache zwar einerseits hinsichtlich verschiedener Eigenschaften (z.B.: Lexik, Syntax, Geschichte, etc.) beschrieben wird, andererseits wird in der Forschung aber immer wieder darauf hingewiesen, dass die Kategorie der Wissenschaftssprache erst definiert werden muss. Es wird demnach ein noch nicht klar definiertes Konstrukt in den Mittelpunkt verschiedener Überlegungen gestellt.

Moll und Thielmann (2017: 44-45) beschäftigen sich mit der Abgrenzung der Wissenschaftssprache zu den Fachsprachen. Wie die Fachsprachen ist die

Wissenschaftssprache voll von Termini, solchen, die Gegenstände der Wissenschaft benennen (z.B.: Güterketten, Erosion) und solchen, die Wissenschaftliches selbst (z.B.: Analyse, Methode) benennen. Elemente der Fachsprachen sind also in der Wissenschaftssprache enthalten. Worin liegt nun aber der Unterschied zwischen den Fachsprachen und der Wissenschaftssprache? Ein fachsprachlicher Text muss nicht unbedingt wissenschaftlich sein (z.B.: ein ärztlicher Befund oder eine Zeitschrift über die Fischerei), ein wissenschaftlicher Text ist jedoch immer auch fachsprachlich, da die Sachverhalte, die in wissenschaftlichen Kontexten im Mittelpunkt stehen, fachlich benannt werden müssen und dies meistens mit gemeinsprachlichen Mitteln nicht möglich ist (Moll und Thielmann 2017: 45). Im Folgenden wird auf die Eristik und die „Alltägliche Wissenschaftssprache“, welche die Wissenschaftssprache von den Fachsprachen abgrenzen, eingegangen.

Eristik ist die Streitlehre. Wissenschaft baut immer auf schon vorhandenem Wissen auf. Ein*e Wissenschaftler*in bezieht sich auf andere Wissenschaftler*innen und deren Arbeiten, stimmt diesen zu, widerspricht oder entwickelt Gedanken weiter, etc. Intertextualität spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle und ermöglicht erst das Entstehen von Eristik und eristischen Strukturen. Der Erkenntnisstreit unter Wissenschaftler*innen führt zur Weiterentwicklung der Wissenschaft und wird in Texten mithilfe von „eristischen Strukturen“, also sprachlichen Mitteln, mit denen Wissenschaftler*innen „streiten“, realisiert (Moll und Thielmann 2017: 48, diese beziehen sich auf Ehlich (1993)). Laut Ehlich (1993: 29) ist der Begriff „Streit“ in diesem Kontext positiv besetzt und „wissenschaftliche Texte [sind] selbst gleichsam immer auch ein Ausdruck einer Streitkultur.“ Eristische Strukturen sind oft nicht auf den ersten Blick erkennbar, sie werden erst deutlich, wenn man sich der Eristik der Wissenschaft bewusst ist und mit einer gewissen Erwartungshaltung an die Lektüre wissenschaftlicher Texte und das eigene Schreiben herantritt (Moll und Thielmann 2017: 51).

Zuletzt muss als Eigenschaft der Wissenschaftssprache noch die von Konrad Ehlich geprägte „Alltägliche Wissenschaftssprache“ genannt werden. Unter der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ versteht Ehlich die Teile der Wissenschaftssprache, die nicht den Fachsprachen zugeordnet werden können, sondern in der Wissenschaft alltäglich verwendet werden, ohne, dass ihnen eine signifikante Bedeutung zugemessen wird. Beispiele für Formulierungen der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ sind: *In dieser Arbeit werden folgende Aspekte berücksichtigt; Ziel dieser Arbeit ist; Die Fragestellung der Arbeit lautet; Laut XY; Das Modell von XY weist folgende Mängel auf*, etc. Diese Formulierungen bestehen an sich aus gemeinsprachlichen Mitteln, kommen dennoch in dieser Form nicht in der

Gemeinsprache vor. Darin sieht Ehlich den Grund, warum der Erwerb der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ viele Student*innen vor Probleme stellt. Die „Alltägliche Wissenschaftssprache“ ist „gemeinsprachlich-nah, ohne gemeinsprachlich zu sein“ (Moll und Thielmann 2017: 46). Im Gegensatz zu Fachsprachen, die oft durch ihren Fachwortschatz auffallen, wirkt die „Alltägliche Wissenschaftssprache“ fast unsichtbar und ist schwerer zu erkennen. Sie unterscheidet sich außerdem nicht von Fach zu Fach, es gibt höchstens Tendenzen, aber generell ist die „Alltägliche Wissenschaftssprache“ disziplinenübergreifend (vgl. Rheindorf 2016b: 177; Moll und Thielmann 2017: 46). Studierende müssen sich im Laufe ihres Studiums die „Alltägliche Wissenschaftssprache“ aneignen. Denn ohne die Beherrschung dieser können sie kein Studium erfolgreich meistern und in weiterer Folge kein Teil der Wissenschaftsgemeinschaft werden.

Neben der Eristik und der alltäglichen Wissenschaftssprache, ist auch die Handlungsdimension der Wissenschaftssprache zu berücksichtigen. Laut Redder (2014: 27) ist der Gegenstand der Wissenschaftssprache „das sprachliche Handeln zum Zweck der Vermittlung, Bearbeitung und Gewinnung von wissenschaftlichem Wissen.“ Wissenschaftssprache ermöglicht wissenschaftliches Handeln, diesen Fokus findet man auch in Graefens Definition der Wissenschaftssprache. An dieser Beschreibung kann man erkennen, wie komplex und auch wie unterschiedlich sämtliche Definitionen der Wissenschaftssprache sind:

“Wissenschaftssprache“ ist kein fertig vorliegendes Substrat, dessen grammatisch-lexikalische Bestandteile zu betrachten sind, sondern ein Typ sprachlichen Handelns, in dem Wissenschaft als gesellschaftliche Aufgabe und als Beruf realisiert wird. Dieses Handeln bedient sich allgemeiner und speziell wissenschaftlicher sprachlicher Mittel in zweckmäßiger Weise. (Graefen 1997: 73)

Auch Bongo (2010) befasst sich mit der funktionalen Dimension der Wissenschaftssprache. Er bezieht sich in seinen Überlegungen zur Wissenschaftssprache auf die Arbeit von Bohuslav Havránek, einem Sprachwissenschaftler und Mitglied der Prager Schule. Havránek versteht unter Wissenschaftssprache die „Gesamtheit von bestimmten Wörtern und grammatikalischen Strukturen *und* eine Reihe von funktionalen Verwendungseigenschaften der Sprache“ (Bongo 2010: 19). Neben den sprachlichen Strukturen gibt es folglich funktionale Elemente, die die Wissenschaftssprache ausmachen. Diese sind laut Havránek „*Intellektualisierung*“ und „*Aktualisierung*“, sowie „*Erweiterung des Wortschatzes*“ und „*eine steigende syntaktische Komplexität*“ (Bongo 2010: 19-20)¹. Bongo (2010: 21) hebt „die völlige Ausblendung der pragmatischen und der textlinguistischen Ebene kritisch“ hervor. Er selbst stellt den „theoretischen Raum der Wissenschaftssprache mithilfe eines funktionalen

¹ Die Hervorhebungen wurden von Bongo (2010) übernommen.

Koordinatensystems“ dar. Das Koordinatensystem ist dreidimensional, mit folgenden drei Dimensionen:

1. **Funktion der wissenschaftssprachlichen Kommunikation:** „die *gesellschaftliche Funktion* bzw. das *gesellschaftliche Ziel* der sprachlichen Tätigkeit innerhalb des wissenschaftlichen Kommunikationszusammenhangs.“ (Bongo 2010: 26).
2. **Funktion der Wissenschaftssprache:** „die Funktion [...], die *die Sprache* aufgrund einer bestimmten gesellschaftlichen Funktion [...] zu erfüllen hat.“ (Bongo 2010: 26).
3. **Funktionale Wissenschaftssprache:** „*einzelne sprachliche Phänomene*, die aufgrund der empirisch linguistischen Analyse als charakteristisch für die spezifische Funktion der Wissenschaftssprache ermittelt werden: Zweckmäßige Sprachmittel bzw. ein zweckmäßiger Gebrauch sprachlicher Mittel (einschließlich textlinguistischer und pragmatischer Elemente).“ (Bongo 2010: 26).

Besonders die Koordinate „Funktion der Wissenschaftssprache“ ist von großer Bedeutung, gleichzeitig aber schwer festzulegen.

Wissenschaftssprache kann geschrieben oder auch gesprochen realisiert werden. Zur gesprochenen Wissenschaftssprache gehören z.B. Vorlesungen, Referate oder Seminardiskussionen. Der Fokus der Forschung zum Thema liegt jedoch eindeutig auf der geschriebenen Wissenschaftssprache. Da das Thema dieser Arbeit die Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben ist, wird in einem nächsten Schritt definiert, was wissenschaftliches Schreiben ausmacht.

2.2 Wissenschaftliches Schreiben

Um die Frage, welche Einstellungen Lehrende zum wissenschaftlichen Schreiben der Studierenden haben und wie sich das auf ihre Lehre auswirkt, beantworten zu können, muss zuerst definiert werden, was wissenschaftliches Schreiben überhaupt ist und was diese Schreibpraxis ausmacht. In diesem Kapitel soll beantwortet werden, was das wissenschaftliche Schreiben „wissenschaftlich“ macht, welche Aspekte bei dieser Art des Schreibens berücksichtigt werden müssen, was Schreibende beim wissenschaftlichen Schreiben machen, welche Kompetenzen sie dafür beherrschen müssen und wie diese wissenschaftliche Schreibkompetenz erworben, erlernt oder entwickelt wird.

Laut Dittmann et al (2003: 157) ist eine Unterscheidung zwischen wissenschaftlichem und akademischem Schreiben sinnvoll. Student*innen schreiben während des Studiums akademisch und sollten das Niveau des „wissenschaftlichen Schreibens“ beim Verfassen ihrer Abschlussarbeiten bzw. bei Dissertationen erreichen (Dittmann et al 2003: 157). Unter akademischem Schreiben versteht Jakobs (1999: 173) eine Art zu schreiben, die „sich an den Normen wissenschaftlicher Textproduktion *orientiert*.“ Denn „Studierende sollen keine

Publikationen für die Fachwelt produzieren, sondern lernen, einen Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren, fachlich fundiert und logisch-folgerichtig zu argumentieren und Sachverhalte auf fachlich vereinbarte Weise darzustellen“ (Jakobs 1999: 173). Laut Schindler (2017: 110) weist der Terminus „akademisches Schreiben“ daraufhin, dass diese Art des Schreibens „in einem spezifischen Kontext (Hochschule) stattfindet und diesen Kontext reflektiert.“ Beim akademischen Schreiben stehen das Lernen und Verstehen im Mittelpunkt, im Gegensatz zum wissenschaftlichen Schreiben entfällt außerdem die „Publikationspflicht“ (Schindler 2017: 110). In dieser Arbeit wird der Begriff „wissenschaftliches Schreiben“ verwendet, auch wenn damit eigentlich das „akademische Schreiben“ im Studium gemeint ist.

Lieberknecht und May (2019: 13): nennen fünf Merkmale, die wissenschaftliche Texte auf einer sprachlichen Ebene auszeichnen: Verwendung von Fachbegriffen und Fremdwörtern, Nominalstil, Passiv, Partizipialkonstruktionen und Hypotaxen. Auch Bärenfänger et al. (2015: 17-21) nennen 6 Merkmale wissenschaftlicher Texte: Nominalstil, Ich-Tabu, Tempus-Wahl (Perfekt), Abstraktheit, Passivkonstruktionen, Kohäsionsmittel. Nominalstil und Passivkonstruktionen sind die beiden Merkmale, die in beiden Auflistungen auftreten. Für umfassendere Auflistungen der Merkmale wissenschaftlicher Texte, können diverse Schreibratgeber konsultiert werden. Für diese Arbeit sind sie jedoch nicht weiter relevant, denn es geht weniger darum, festzustellen, wodurch sich wissenschaftliche Texte auszeichnen, sondern vielmehr darum, festzuhalten, was Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben leisten und welche Kompetenzen sie dafür entwickeln müssen.

2.2.1 Wie wird Schreiben „wissenschaftlich“? - wissenschaftliche Schreibkompetenzen

Wissenschaft verfolgt das Ziel, neues Wissen zu generieren. Der wissenschaftliche Fortschritt wird dadurch vorangetrieben. In ihren wissenschaftlichen Texten publizieren Wissenschaftler*innen neue Erkenntnisse, welche immer auf schon zuvor dagewesenen Erkenntnissen aufbauen. Studentisches Schreiben hat nicht unbedingt das Ziel, neues Wissen zu generieren, meist ist es ausreichend, mit vorhandenem Wissen zu arbeiten. Bei studentischen Texten steht „das Einüben wissenschaftssprachlicher Konventionen“, mit denen Studierende in ihren Texten Forschungspositionen und -diskurse wiedergeben, im Mittelpunkt (Knorr 2018: 137). Um dieser Aufgabe erfolgreich nachkommen zu können, müssen „dem Schreibprozess Lese- und Verstehensprozesse vorausgehen“ (Knorr 2018: 137); das stellt eine Besonderheit des wissenschaftlichen Schreibens dar. Man kann sich nicht einfach an einen Computer setzen und ohne Vorwissen über ein Thema wissenschaftlich schreiben. Da wissenschaftliche Texte

immer auf bereits geschriebenen wissenschaftlichen Texten beruhen und sich auf diese beziehen, müssen diese Texte vor dem Schreibprozess sowohl gelesen – und noch wichtiger - verstanden werden. Das wissenschaftliche Schreiben ist somit eine Kompetenz, die weit mehr umfasst als nur Ideen auf Papier zu bringen (Kruse und Jakobs 1999: 23-24).

Kruse und Jakobs (1999: 23-24) nennen fünf Kompetenzen, die Studierende beherrschen müssen, damit sie wissenschaftlich Schreiben können:

- Textsortenkompetenz (Kenntnisse der spezifischen Merkmale wissenschaftlicher Texte, welche bei der eigenen Textproduktion berücksichtigt werden müssen)
- Stilkompetenz (angemessene Verwendung eines wissenschaftlichen Stils; kann fächerübergreifend nicht festgelegt werden, da sehr fachspezifisch, z.B. Ich-Tabu in manchen Fächern)
- Rhetorische Kompetenz (zeichnet sich aus durch „Genauigkeit, Systematik, logische Argumentation und empirische Begründetheit“)
- Fähigkeit zur Herstellung von Text-Text-Bezügen (Intertextualität der Wissenschaft durch Rezeption wissenschaftlicher Texte und Einbettung dieser in die eigene Arbeit, dazu zählt auch die Einhaltung formaler Vorgaben wie Zitierregeln)
- Lese- und Rezeptionskompetenz (kritische Rezeption wissenschaftlicher Texte und eine ebenso kritische Auseinandersetzung mit diesen)

In dieser Aufzählung von Kruse und Jakobs (1999) werden Kompetenzen genannt, über die Student*innen verfügen müssen, damit sie ein wissenschaftliches Textprodukt erstellen können. Es geht hauptsächlich um das kognitive Wissen über Regeln und Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens. Dieses Wissen über Textsorten, den wissenschaftlichen Stil, Rhetorik, Intertextualität und den Umgang mit wissenschaftlichen Texten, soll dazu dienen, im Endeffekt selbst einen wissenschaftlichen Text zu produzieren. Ein m. E. sehr wichtiger Aspekt, der in dieser Liste der Kompetenzen nicht erwähnt wird, ist, die Meisterung des Schreibprozesses an sich. Die Schreibkompetenz, als Kompetenz über das eigene Schreiben Bescheid zu wissen und Schreibstrategien angemessen anwenden zu können, wird nicht als eigene Kompetenz angeführt. Deshalb soll nun ein Blick auf ein Modell von Kruse geworfen werden:

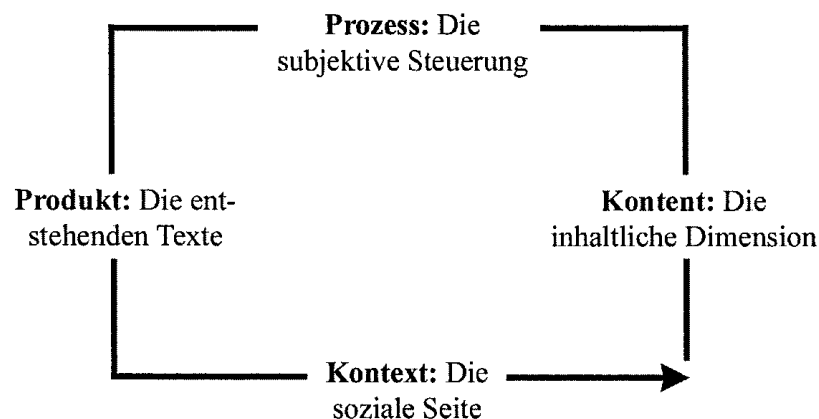


Abb. 1: Dimensionen der Textproduktion (Kruse 2003: 97)

Kruses Modell zu vier Dimensionen des Schreibens hat einen didaktischen Hintergrund. Laut ihm müssen diese vier Dimensionen des Schreibens berücksichtigt werden, wenn es darum geht, Studierende in ihren wissenschaftlichen Schreibprozessen unterstützen zu können (Kruse 2003: 97). Bei der Dimension „Produkt“ geht es darum, dass sprachliche und textliche Normen eingehalten werden müssen (Kruse 2003: 98-101). „Kontent“ als Dimension des Inhalts meint, dass beim wissenschaftlichen Schreiben, Wissen aus Vorhandenem übernommen, neu geordnet, zusammengefügt und weitergedacht wird, denn so wird neues Wissen generiert (Kruse 2003: 106-108). Der „Kontext“ ist die eristische Komponente des wissenschaftlichen Schreibens, ihre kommunikative Funktion und die Einbettung in den aktuellen, wissenschaftlichen Diskurs (Kruse 2003: 104-105). Der „Prozess“ ist die individuelle Gestaltung des Schreibprozesses, der nicht einfach automatisiert vonstatten geht, sondern u. a. eine Planung des Schreibens oder die Anwendung von Schreibstrategien (bewusst oder auch unbewusst) voraussetzt (Kruse 2003: 101-103). Hier wird ein prozessorientierter Zugang zum Schreiben erkennbar. Der Schreibprozess wird als Komponente, die in didaktischen Überlegungen miteinbezogen werden muss, gesehen. Daraus folgt, dass Schreibende bei ihren Schreibprozessen unterstützt werden sollten.

Wie deutlich wird, ist das wissenschaftliche Schreiben ein sehr komplexer Prozess, bei dem viele verschiedene Aspekte, wie z.B.: strukturelle, sprachliche oder stilistische Konventionen, fachliche Aspekte und auch der Schreibprozess an sich, beachtet werden müssen. Laut Kruse et al. (2015: 11) handelt es sich „[b]ei Schreibkompetenz [...] nicht um eine einzelne Fähigkeit, sondern um ein ganzes Bündel unterschiedlicher Kompetenzen.“ In einem nächsten Schritt werden zwei Modelle vorgestellt, die die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz darstellen.

2.2.2 Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen

Wie im vorherigen Kapitel illustriert wurde, müssen sich Studierende verschiedene Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens aneignen. Dies geschieht nicht plötzlich, sondern ist ein langwieriger Prozess, der in der Schule beginnt und an der Universität weitergeführt wird (Pohl 2015: 236). Durch die Lektüre wissenschaftlicher Texte und viel eigene Textproduktion erwerben Student*innen wissenschaftliche Schreibkompetenz. Die Frage ist aber nicht ob, sondern wie der Erwerb stattfindet. Mit dieser Frage haben sich Pohl (2007) und Steinhoff (2007) befasst und je ein Entwicklungsmodell wissenschaftlicher Schreibkompetenz entwickelt. Wichtig ist noch zu erwähnen, dass sowohl Pohl als auch Steinhoff sich mit den Erwerbsprozessen von Studierenden mit der Erstsprache Deutsch befassen, zu

Erwerbsprozessen von Student*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sh. z.B. Knorr (2018).

Ausgangspunkt von Steinhoffs Untersuchung ist, dass Student*innen sehr oft Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben haben. Dies führt er aber nicht auf individuelle Probleme, sondern auf „ein überindividuelles Erwerbsproblem [...] der *wissenschaftlichen Textkompetenz*“ zurück (Steinhoff 2007: 1). Anhand von Textbeispielen, verfasst von einer Studentin einmal im 2. und einmal im 10. Semester, zeigt Steinhoff (2007: 4), wie sehr sich das studentische Schreiben im Laufe des Studiums verändert. Bzgl. der Schreibprobleme gäbe es an Universitäten zwar oft Stimmen, die sich über die unzureichende Schreibkompetenzen der Studierenden beklagen, die Gründe dafür, würden aber immer in der Schule gesucht. Dies geschieht aufgrund der Annahme, dass Schreibkompetenzen in der Schule erworben werden und die Universität bei sich selbst oft keine Zuständigkeit sieht und kein Bewusstsein über die spezifischen Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens vorhanden ist (vgl. Steinhoff 2007: 1-2).

In seiner empirischen Studie arbeitet Steinhoff mit zwei von ihm erstellten Korpora, ein Korpus bestehend aus 296 Hausarbeiten von Student*innen und ein Korpus bestehend aus 99 wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln (vgl. Steinhoff 2007: 151). Ziel seiner Analyse ist es, den Sprachgebrauch deskriptiv in den wissenschaftlichen Texten zu beschreiben und darauf aufbauend, allgemeingültige Entwicklungsschritte im Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen herauszuarbeiten. Steinhoff beschäftigt sich „schwerpunktmäßig mit der Entwicklung von Kompetenzen [...], die auf wissenschaftlichen Sprachgebrauch abzielen“ (Dengscherz 2019: 104). Auf Grundlage seiner Daten entwickelt er ein Modell, das die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz darstellt:

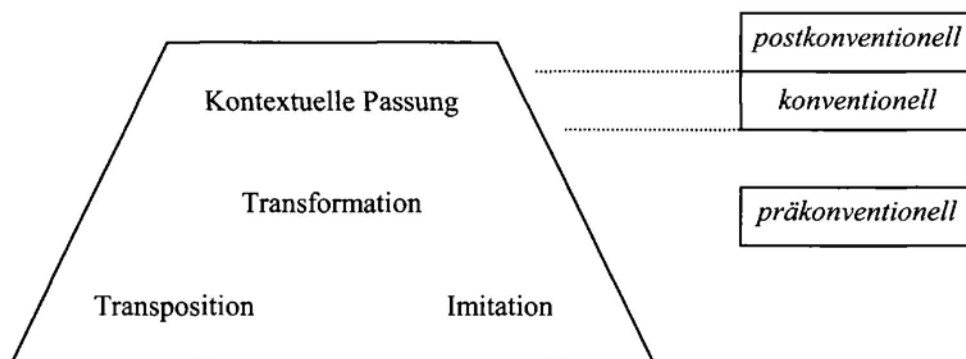


Abb. 2: Modell zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz (Steinhoff 2007: 138)

Die erste Entwicklungsstufe stellt die Situation dar, dass Studierende sich noch nicht im Feld des wissenschaftlichen Schreibens zurechtfinden und Strategien anwenden, um dies zu überbrücken. Im Modell gibt es auf der untersten Stufe zwei Strategien der Problemlösung. Bei der *Imitation* wird nachgeahmt, wobei vor allem journalistische Texte als Vorlage dienen, und bei der „Transposition“ werden schon bekannte Strategien angewandt und fälschlicherweise in den neuen Kontext des wissenschaftlichen Schreibens übersetzt (Steinhoff 2007: 137-138). Die *Transformation* stellt eine nächste Stufe der Entwicklung dar, bei der der „nicht wissenschaftliche Sprachgebrauch [...] sukzessive in einen wissenschaftlichen Sprachgebrauch transformiert“ wird. Auf dieser Stufe werden jedoch noch Fehler gemacht (Steinhoff 2007: 138). Schließlich wird die Stufe der *kontextuellen Passung* erreicht. Auf dieser Stufe ist „der Sprachgebrauch des Schreibers mit dem wissenschaftlichen Common sense kompatibel“ und die Sprachverwendung kann als dem Kontext angemessen beschrieben werden (Steinhoff 2007: 137). Bei diesem Modell kommen Studierende von einer Stufe auf die nächste, bis sie schließlich auf der höchsten Stufe landen. Wobei der Erwerb nie abgeschlossen ist, weil davon ausgegangen wird, dass „Schreibfähigkeiten lebenslang ausgebaut“ werden (Steinhoff 2007: 149).

Wie Steinhoff geht auch Pohl davon aus, dass die wissenschaftlichen Schreibkompetenzen erst im Laufe eines Universitätsstudiums entwickelt werden. Pohl, arbeitet anders als Steinhoff, nicht mit großen Korpora, sondern mit drei Teilkorpora, zusammengestellt aus studentischen Texten, die in verschiedenen Stadien des Studiums verfasst wurden und „experimentell erhobene[n] Schreibproben“, in der Form von Lückentexten und parodistischen Einleitungstexten (Pohl 2007: 115). Mit diesen Daten führt er sechs Fallstudien durch und ergänzt diese teilweise durch quantitative Analysen. Aufgrund der kleinen Datenmenge sieht Pohl seine Ergebnisse als Thesen, die einer empirischen Überprüfung bedürfen, aber trotzdem als Grundlage für weitere Forschung dienen können (Pohl 2007: 487). Er entwickelt ein Modell, das die Entfaltungsbewegung der Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens darstellt:

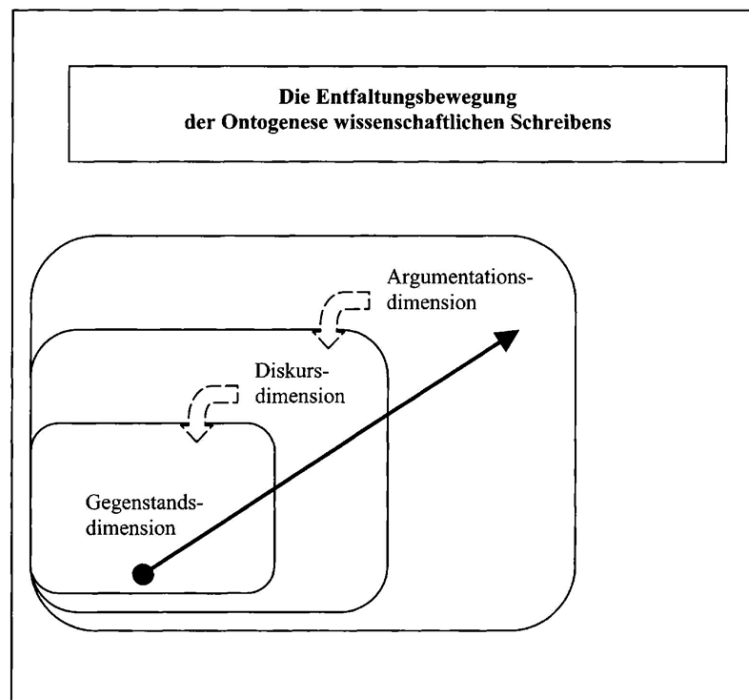


Abb. 3: Die Entfaltungsbewegung der Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens (Pohl 2007: 488)

Laut diesem Modell gibt es drei Dimensionen, die Student*innen in ihrem Studium das wissenschaftliche Schreiben betreffend erreichen müssen. Auf dem ersten Entwicklungsniveau - „gegenstandsbezogenes Schreiben“ - werden „allgemeinsprachliche Formulierungen“ verwendet, während wissenschaftssprachlichen Formulierungen nur geringfügig vorkommen (Pohl 2007: 503). Außerdem ist die wissenschaftliche Intertextualität noch wenig ausgeprägt; Zitate werden zwar eingefügt, aber es wird noch keine eigene Argumentationslinie entwickelt, in die sie eingebaut werden (Pohl 2007: 504-505). Auf dem nächsten Entwicklungsniveau - „diskursbegrenztes Schreiben“ - werden zwar noch „allgemeinsprachliche Formulierungen“ verwendet, es finden sich jedoch auch „einige wissenschaftsspezifische Formulierungsalternativen“ und Formulierungen der alltäglichen Wissenschaftssprache (Pohl 2007: 503). Außerdem werden Argumentationslinien der fachlichen Auseinandersetzung wiedergegeben, aber noch nicht erfolgreich zusammengeführt (Pohl 2007: 501; 505). Auf dem letzten Entwicklungsniveau - „wissenschaftlich argumentierendes Schreiben“ - ist „[d]ie wissenschaftliche Alltagssprache [...] voll entwickelt und als Instrument sowohl der Darstellung als auch der Analyse und Argumentation einsetzbar“ (Pohl 2007: 501).

Sowohl Pohls als auch Steinhoffs Modelle und Forschungen sind sehr umfangreich. Der Überblick, der hier gegeben wurde, stellt lediglich einige wesentliche Eckpunkte und Inhalte dar. Die Frage, warum diese Modelle so relevant sind, lässt sich damit beantworten, dass sie eine Grundlage für didaktische Überlegungen bilden können. Wenn man davon ausgeht, dass

Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben eine Entwicklung durchlaufen, können und sollten sie auch entsprechend dabei unterstützt werden (Pohl 2007: 529). Pohl argumentiert dafür eine „*entwicklungsdifferenzierte* Perspektive“ einzunehmen, da es diese ermöglicht, zu sehen, welche Entwicklungen die Studierenden machen, auf welchen Stufen sie sich befinden und dieses Wissen wiederum ermöglicht gezielte schreibdidaktische Interventionen (Pohl 2007: 3). Mit diesen Fragen der Vermittlung von Schreibkompetenzen beschäftigt sich die Schreibdidaktik. In weiterer Folge wird genauer auf die Schreibdidaktik an der Hochschule, die den Kontext dieser Masterarbeit darstellt, eingegangen.

2.3 Schreibdidaktik an der Hochschule

2.3.1 Historischer Überblick

Laut Vedral und Ederer-Fick (2015: 219) gibt es im englischsprachigen Raum, dabei vor allem in den USA, „seit über einhundert Jahren Fachdiskussionen über Schreibforschung und Schreibdidaktik“, während die Auseinandersetzung mit der Thematik im deutschsprachigen Raum erst Mitte der 1990er Jahre in Gang kam, als die Erkenntnisse aus Nordamerika nach Europa kamen. An Hochschulen wuchs im deutschsprachigen Raum erst vor rund 25 Jahren das Bewusstsein, dass das wissenschaftliche Schreiben Teil der Lehre werden sollte bzw. muss. So hatten laut Kruse und Jakobs (1999: 19) vor rund 20 Jahren, die europäischen Hochschulen im Vergleich zu den amerikanischen Hochschulen einen „Entwicklungsrückstand von mehreren Jahrzehnten“. Und es war im europäischen Raum üblich, das Schreiben nicht als erlernbare Kompetenz, sondern als Talent, das eine Person entweder hat oder nicht hat, zu betrachten. Diese Auffassung führte dazu, dass das (wissenschaftliche) Schreiben nicht gelehrt wurde, sondern bei Studierenden an den Universitäten vorausgesetzt wurde (vgl. Girgensohn 2007: 43-44).

Im nordamerikanischen Raum gibt es im Gegensatz zum deutschsprachigen Raum eine lange Tradition der Förderung von studentischen Schreibkompetenzen. So ist in allen Curricula amerikanischer Universitäten der Kurs *Composition*, bei dem Schreiben gleich zu Beginn des Studiums vermittelt wird, enthalten (vgl. Girgensohn 2007: 33; Harju und Werner 2019: 25). Seit etwa 50 Jahren gibt es außerdem das Konzept des „Writing Across the Curriculum“, bei dem es in den USA darum geht, „Schreiben als Lernmedium in alle Fächer zu integrieren, statt es in der alleinigen Verantwortung der *Compositionskurse* zu sehen“ (Girgensohn 2007: 38). Überdies gibt es an fast allen nordamerikanischen Universitäten Schreibzentren, die jeweils für

die gesamte Universität, also alle Studienrichtungen und Semester, zuständig sind (vgl. Girgensohn 2007: 39; Harju und Werner 2019). In diesen Schreibzentren wird mit dem Konzept des „Peer Tutoring“ gearbeitet, bei dem sich Studierende auf Augenhöhe in ihren Schreibprozessen unterstützen können. Es gibt Schreibtutor*innen, die selbst Student*innen sind, aber eine schreibdidaktische Ausbildung bekommen, und diese helfen anderen Student*innen beim Schreiben. Der Fokus liegt dabei auf den Schreibprozessen und nicht den Schreibprodukten. In Amerika wurde schon in den 1970er Jahren damit begonnen, in der Schreibforschung nicht mehr nur auf Schreibprodukte zu fokussieren, sondern auch die Schreibprozesse in den Blick zu nehmen (vgl. Girgensohn 2007: 24; Scheuermann 2016: 28). Diese Art der Forschung ist unter dem Namen Schreibprozessforschung bekannt.

Laut Schmölzer-Eibinger et al (2018: 7) war die Kritik, die Ehlich, Steets und andere, zu Beginn der 2000er Jahre am Umgang mit wissenschaftlichem Schreiben an den deutschsprachigen Universitäten äußerten und die Impulse, die von dieser Kritik ausgingen, „richtungsweisend für eine grundlegende Wende in der Schreibforschung und -didaktik im deutschsprachigen Raum.“ So wurden in den 1990 Jahren in Bielefeld und Bochum die ersten Schreibzentren an deutschen Universitäten gegründet (vgl. Vedral und Ederer-Fick 2015: 219). In Österreich dauerte es bis zum Jahr 2004, bis das erste Schreibzentrum einer österreichischen Universität eröffnet wurde, das SchreibCenter an der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt² und 2012 bekam die FH Wien, als erste österreichische Fachhochschule, ein Schreibzentrum (vgl. Vedral und Ederer-Fick 2015: 219). In Wien gibt es außerdem seit 2002 das von Judith Wolfsberger gegründete „Writers’ Studio“, eine Institution, die nicht mit einer Universität zusammenhängt, jedoch „in Österreich entscheidend dazu bei[trug], Schreibtrainerinnen für wissenschaftliches Schreiben an Universitäten und Fachhochschulen auszubilden“ (Vedral und Ederer-Fick 2015: 219).

Im Jahr 2021 gibt es im deutschsprachigen Raum ein Bewusstsein für die Wichtigkeit der (wissenschaftlichen) Schreibkompetenzen für den Studienerfolg und Student*innen werden (mehr oder weniger intensiv) bei ihren Schreibprozessen begleitet. Die Angebote, die die Universität Wien hierfür bereitstellt, werden zu einem späteren Zeitpunkt vorgestellt. Die Entwicklungen der Schreibdidaktik an deutschsprachigen Hochschulen fand erst in den letzten drei Jahrzehnten intensiv statt und viele neue Entwicklungen sind zu beobachten. Der aktuelle Forschungsstand betont die Erlernbarkeit des Schreibens und stellt viele verschiedene Methoden vor, mit denen an Hochschulen gearbeitet werden könnte. Inwiefern sich die Situation aber tatsächlich innerhalb von einzelnen Instituten darstellt und ob sich aktuelle

² <https://www.aau.at/schreibcenter/>

Forschungstendenzen durchsetzen konnten und in die Praxis übernommen wurden bzw. werden, lässt sich erst anhand empirischer Untersuchungen feststellen.

2.3.2 Aufgaben der Schreibdidaktik

Didaktik befasst sich mit der Frage, was im Unterricht gelehrt und gelernt werden soll. Ihre Aufgabe „ist die Auswahl und Begründung von Gegenständen des Unterrichts im Blick auf gesellschaftlich legitimierte und politisch durch Curricula und Standards vorgegebene Bildungsziele“ (Feilke 2017: 153). Es geht darum, „Lerngegenstände zu bestimmen und diese als konturierte für entsprechende vermittlungsmethodische Umsetzungen anzugeben“ (Ehlich und Steets 2003b: 151). Für die konkrete Umsetzung in den Unterricht ist die Methodik zuständig, die sich mit der Frage, wie etwas vermittelt werden soll, beschäftigt.

Im Kontext der Universität müssen Schreibdidaktiker*innen mit Fachlehrenden zusammenarbeiten, um gemeinsam Konzepte für schreibdidaktische Maßnahmen an den Universitäten zu entwickeln. Denn selbst „erfahrene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlicher können oft nicht ohne Weiteres erklären, wie sie selbst beim Schreiben vorgehen“ (Lahm 2016: 45). Daraus folgt natürlich, dass sie Schreibkompetenzen nur schwer vermitteln können, was nicht dran liegt, dass „sie nicht wüssten, wie es geht, sondern weil die disziplinspezifischen Fragen und ihre Bearbeitung im Laufe der wissenschaftlichen Sozialisation einfach so selbstverständlich geworden sind“ (Lahm 2016: 45). Gleichzeitig können sich Schreibdidaktiker*innen aber nicht so intensiv in einzelne Fächer einarbeiten, dass sie genau feststellen können, „welche speziellen Methoden und Maßnahmen zur Schreibförderung individuelle Studierende eines Faches benötigen“ (Hoffmann 2017: 41). Es braucht eine Zusammenarbeit zwischen Fachlehrenden als Expert*innen für die spezifischen Anforderungen ihrer Fächer und Schreibdidaktiker*innen als Expert*innen für die Vermittlung von Schreibkompetenzen (vgl. Hoffmann 2017: 41). Ziel ist dabei Fachlehrende

durch Fortbildung, Beratung und Unterstützung zu kompetenten und systematischen Vermittler*innen zu bilden. Dafür sollten Lehrende einerseits für den Nutzen der Schreibförderung innerhalb der Fachlehre sensibilisiert werden und sich andererseits theoretische und methodische Kenntnisse der Schreibdidaktik sowie Vermittlungskompetenzen aneignen. (Hoffmann 2017: 41).

Steinhoff (2007: 426) formuliert Desiderate an die Schreibdidaktik, weil er davon ausgeht, dass „[d]ie Wissenschaftssprache und ihre Aneignung [...] gewissermaßen im toten Winkel der wissenschaftlichen Schreibdidaktik“ liegen. Er kritisiert, dass der Fokus der wissenschaftlichen Schreibdidaktik auf den Schreibprozessen liegt und fordert dazu auf, auch die speziellen sprachlichen Merkmale der Wissenschaftssprache stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Seiner

Ansicht nach sollte dem Erwerb „spezifischer sprachlicher Fähigkeiten“³ mehr Bedeutung beigemessen werden. „Wissenschaftliche Texte sind auf verschiedenen sprachlichen Ebenen hochgradig musterhaft und konventionalisiert“, deshalb könnte man sich in der Schreibdidaktik viel intensiver diese Muster und Konventionen zu nutzen machen und mit diesen arbeiten (Steinhoff 2007: 426).

Die Schreibdidaktik beschäftigt sich mit der Vermittlung in unterschiedlichen Kontexten. Der Erwerb (wissenschaftlicher) Schreibkompetenzen geschieht über Jahre hinweg. So beschäftigen sich Schreibdidaktiker*innen u.a. mit der Fragestellung, wie schon in der Schule mit der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen begonnen werden kann. Eine Thematik, die im nächsten Kapitel angesprochen wird, wenn es um die Rolle der Schule bei der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen geht.

2.3.3 Die (vorbereitende) Rolle der Schule

Es ist nicht eindeutig festgelegt, wer für die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen zuständig ist. Akteur*innen im Bildungssystem scheint oft nicht klar zu sein, ob die Schule oder die Universität für die Vermittlung der wissenschaftlichen Schreibkompetenzen zuständig ist. Man liest von Universitätslehrenden, die sich über die schlechten, schriftlichen Arbeiten ihrer Studierenden beschweren. Für die Vermittlung von wissenschaftlichen Schreibkompetenzen fühlen sie sich aber teilweise nicht zuständig, denn „[m]anche Dozent_innen gehen von der Annahme aus, dass es nicht ihre Aufgabe ist, den Studierenden das wissenschaftliche Schreiben beizubringen. Studierende erwarten wiederum, dass ihnen das wissenschaftliche Schreiben beigebracht wird“ (Dvorecký und Fischbacher 2018: 165).

Pohl (2015: 236-237) schreibt über den „Konflikt der Vermittlungsverantwortlichkeit“, dass es in der Literatur zwei konträre Positionen gibt. Einmal wird davon ausgegangen, dass wissenschaftliche Schreibkompetenzen in der Schule, insbesondere der Oberstufe, vermittelt werden sollten und Vertreter*innen der anderen Position gehen davon aus, dass die Universität der angemessene Ort für die Vermittlung dieser Kompetenzen ist. Die Tatsache, dass wissenschaftliche Schreibkompetenzen über eine längere Zeitspanne hinweg erworben werden, macht deutlich, dass nicht nur eine Institution verantwortlich für die Vermittlung der Kompetenzen sein kann. Deshalb geht es laut Pohl vielmehr darum, „den Konflikt um die

³ Die Hervorhebungen wurden von Kruse und Ruhmann (2006) übernommen.

Vermittlungsverantwortlichkeiten nicht disparativ, sondern kooperativ zu lösen“ (Pohl 2015: 237). Seines Erachtens müsste zuerst bestimmt werden, welche Fähigkeiten schon in der Schule erworben werden sollten und danach „welche weiterführenden und auch speziell fach- bzw. diskursgeprägten wissenschaftlichen Schreibfähigkeiten durch die Unterrichtsfächer zu entwickeln sind“ (Pohl 2015: 237).

Diese Problematik wurde innerhalb der letzten Jahre von der Bildungspolitik aufgegriffen, so wurde in Österreich im Schuljahr 2014/15 die „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ eingeführt. Eine neue Art der Matura, die das Verfassen einer VWA (Vorwissenschaftliche Arbeit) vorsieht. Die VWA „folgt in den Grundzügen demselben Aufbau und denselben Regeln wie eine wissenschaftliche Arbeit, ist aber kürzer, weniger detailreich und geht weniger in die Tiefe“ (Vedral und Ederer-Fick 2015: 233-234). Bei dieser Arbeit, die Teil der Reifeprüfung ist, müssen Schüler*innen am Ende ihrer Schullaufbahn beweisen, dass sie „vorwissenschaftlich“⁴ arbeiten und schreiben können, erste wissenschaftliche Schreibkompetenzen werden vorausgesetzt. Theoretisch wird also schon am Ende einer Schullaufbahn ein Grundstein das wissenschaftliche Schreiben betreffend gelegt und an der Uni kann bzw. könnte auf diese Basis aufgebaut werden. Laut Schmölzer-Eibinger et al (2018: 7) ist es Aufgabe der Schule, „den Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz gezielt zu unterstützen und die dafür notwendigen sprachlichen Fähigkeiten zu vermitteln.“

Damit die Institution Schule dieser Aufgabe jedoch nachkommen kann, müssen die Rahmenbedingungen dazu geschaffen werden. Es braucht Lehrer*innen, die diese Kompetenzen vermitteln können, es braucht angemessene Lehrmaterialien, Lehrpläne und entsprechende schreibdidaktische Interventionen werden nötig. Diese gibt es im Moment noch nicht in ausreichendem Umfang. Die Idealvorstellung, dass Schüler*innen in der Schule wissenschaftliche Textkompetenzen erwerben, nennt Ehlich (2018: 15) „eine bildungsdidaktische Illusion, der sich wohl die Schule wie die Universität hinsichtlich der sprachlichen Qualifizierung der Studierenden hingeben.“ Vedral und Ederer-Fick (2015: 234) sprechen von „viel Verunsicherung“ auf der Seite der Lehrer*innen, u.a. weil diese „im Rahmen ihrer eigenen Universitätserfahrungen das wissenschaftliche Schreiben nie systematisch gelernt haben.“

Wie in Kapitel 2.2.2 erläutert, kann der Erwerb der Wissenschaftssprache und der wissenschaftlichen Schreibkompetenz als Prozess gesehen werden. Laut Steinhoff (2007: 433)

⁴ Für genauere Informationen zur VWA sh. u. a. Gruber, Huemer und Wetschanow (2014); Rheindorf 2016a

ist eine „frühe, schon vor der universitären Sozialisation einsetzende Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten und wissenschaftlichen Mitteln begrüßenswert“ und sinnvoll. Legt man diese Erwerbstheorie auf die Bildungslaufbahn in Österreich um, wird zuerst in der Schule die Bildungssprache erworben. Dies ist die Grundlage dafür, dass in weiterer Folge die Wissenschaftssprache erworben werden kann. Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass der Erwerb der wissenschaftlichen Schreibkompetenzen besonders am Ende der Sekundarstufe II beginnt, aber mit dem Verfassen einer VWA noch längst nicht abgeschlossen ist. Im Rahmen eines Universitätsstudiums geht die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen weiter, es handelt sich um einen Prozess, der in der Institution Schule begonnen wird, und an den Universitäten oder anderen tertiären Bildungseinrichtungen weitergeführt werden sollte. Dafür werden jedoch entsprechende bildungspolitische Maßnahmen nötig, sowohl auf schulischer als auch auf universitärer Ebene. Denn laut Everke Buchanan und Meyer (2016: 46) gehört „es zum Bildungsauftrag der Universität [...], wissenschaftliches Schreiben zu unterrichten“. Inwiefern diesem Bildungsauftrag tatsächlich immer erfolgreich nachgekommen wird und in welchen Kontexten explizit wissenschaftliches Schreiben unterrichtet wird, muss im Rahmen von Studien, die sich mit der Vermittlung von wissenschaftlichen Schreibkompetenzen beschäftigen, festgestellt werden.

Ein didaktischer Ansatz, der die Erwerbsprozesse in den Mittelpunkt von Überlegungen stellt, ist die prozessorientierte Schreibdidaktik, die im folgenden Kapitel näher vorgestellt wird. Das ist relevant, da an der Universität Wien bzw. am Center for Teaching and Learning (CTL), einer wichtigen Institution, wenn es um die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen an der Universität Wien geht, mit diesem Ansatz gearbeitet wird.

2.3.4 Prozessorientierte Schreibdidaktik

Grundlage für die Entwicklung einer prozessorientierten Schreibdidaktik bildete das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980: 11). In diesem Modell werden die einzelnen Phasen eines Schreibprozesses aufgegliedert und deren Rekursivität wird betont. Mit diesem Modell gibt es

erstmalig ein Beschreibungs- und Diagnoseinstrument für Schreibhandlungen, das der Dynamik und Individualität von Schreibprozessen gerecht wird. Es erlaubt, Schreibvorgänge explizit als bewusste Steuerungshandlungen zu beschreiben und Überforderungssituationen beim Schreiben zu analysieren, und schafft damit die Grundlage dafür, Instruktionen, Strategien und Interventionen zur bewussten, professionellen Steuerung des Schreibprozesses zu formulieren. (Kruse und Ruhmann 2006: 25)

Laut Kruse und Ruhmann (2006: 13) steht die prozessorientierte Schreibdidaktik „in scharfem Kontrast zur traditionellen deutschen Aufsatzdidaktik, die sich darauf konzentrierte zu lehren, was gute Texte sind, aber nicht ausreichend vermittelte, in welchen Schritten Texte hergestellt werden.“ Der Fokus lag auf einem Endprodukt, aber der Weg dorthin, zu diesem Produkt, wurde nicht erläutert oder begleitet. In der prozessorientierten Schreibdidaktik wird davon ausgegangen, dass Schreiben „viel mehr als Hinschreiben“ ist. Vielmehr kann durch Schreiben neues Wissen konstruiert werden, einerseits ist Schreiben Problemlösen, also „ein komplexer Prozess, in dem fortlaufend inhaltliche, kommunikative, sprachliche Probleme gelöst und Entscheidungen getroffen werden müssen“ und andererseits ist Schreiben „systematisch lernbar und lehrbar“ (Kruse und Ruhmann 2006: 14). So zerlegt „[e]ine prozessorientierte Schreibdidaktik [...] den Schreibprozess in einzelne, weniger komplexe Teilprozesse und vermittelt Prozeduren, diese Teilprozesse systematisch so zu steuern, dass am Ende ein angemessenes Schreibprodukt steht“ (Kruse und Ruhmann 2006: 14).

Ein Vorgehen, das prozessorientierte, schreibdidaktische Überlegungen immer gemeinsam haben, ist, den Schreibprozess in kleine Teile zu zerlegen, so ergibt sich „[d]as Grundmuster *Vorbereiten - Rohfassung schreiben - Überarbeiten*“ (Kruse und Ruhmann 2006: 16)⁵. Selbstverständlich können die einzelnen Phasen noch weiteraufgegliedert werden, was vor allem bei größeren Schreibprojekten notwendig wird. Die Aufteilung des Schreibprozesses in kleine Portionen, macht ihn für die Schreibenden übersichtlicher und beugt der Überforderung vor. Die jeweiligen Phasen laufen nicht immer linear ab, sondern werden „rekursiv durchlaufen, d.h. der Prozess wird als dynamisches, veränderbares Konstrukt verstanden“ (Vedral und Ederer-Fick 2015: 224). Wirft man einen Blick in verschiedene Schreibratgeber, sieht man diese Aufteilung in die einzelnen Schreibphasen sehr deutlich.

2.3.5 Integrative Vermittlung (Vermittlung im Fach)

Entscheidet man sich dazu, wissenschaftliches Schreiben zu vermitteln, stellt sich natürlich die Frage, nach der konkreten Umsetzung. Eine Möglichkeit bieten Ansätze der integrativen Vermittlung. Bei diesen gibt es keine außercurricularen Zusatzlehrveranstaltungen zum Thema wissenschaftliches Schreiben, vielmehr wird das wissenschaftliche Schreiben integriert im Fach vermittelt. Laut Kissling (2006: 16) gibt es an österreichischen Universitäten nur sehr selten Lehrveranstaltungen, die sich explizit mit dem wissenschaftlichen Schreiben befassen, viel eher „versuchen zunehmend mehr Hochschullehrende, wissenschaftliches Schreiben als

⁵ Die Hervorhebungen wurden von Kruse und Ruhmann (2006) übernommen.

ein *implizites* Thema ihrer seminaristischen (Fach-)Lehrveranstaltungen zu bearbeiten.“⁶ Das bringt einige Vorteile mit sich, denn

[w]erden wissenschaftliche Textkompetenzen losgelöst von eigentlichen Inhalten thematisiert, fällt Studierenden nicht nur der Transfer auf ihre eigene Arbeit schwerer, sondern es besteht auch die Gefahr, dass sie das wissenschaftliche Schreiben als selbstzweckhafte Angelegenheit auffassen, die wenig mit ihnen und ihrem Studium zu tun hat. (Buff Keller und Jörissen 2015: 40)

Kommen Student*innen jedoch gleich innerhalb ihrer Fächer mit wissenschaftlichen Schreibaufgaben, die typisch für ihr Fach sind, in Berührung, sehen sie den Mehrwert der Aufgaben leichter und müssen das Gelernte nicht noch auf ihr Fach transferieren. Es gilt bei der Arbeit mit integrativen Ansätzen jedoch zu bedenken, dass Fachlehrende schreibdidaktische Aufgaben übernehmen müssen. Eine Aufgabe, die nicht zu den traditionellen Aufgaben von Universitätslehrenden gehört.

Bisweilen wird auch eingewendet, es sei nicht Aufgabe von Fachlehrenden, Schreibkompetenzen zu vermitteln. Schreiben wird oft als eine den Inhalten vor- oder nachgelagerte, jedenfalls von diesen unabhängige Technik gesehen und wenn möglich delegiert; institutionell manifestiert sich dies in Schreibzentren, Tutorien und Veranstaltungen wie „Techniken des wissenschaftlichen Schreibens“. Durch die Trennung von „Inhalten“ und „Schreiben“ geht der Lehre jedoch viel Potential verloren. (Lahm 2016: 17)

Laut Everke Buchanan und Meyer (2016: 53) „haben Fachlehrende in der Regel aber wenig explizites Wissen über studentische Schreibprozesse, das sie Studierenden vermitteln können.“ Studien, die sich mit schreibdidaktischen Kenntnissen von Lehrenden befassen, konnten im deutschsprachigen Raum nicht gefunden werden. Es ist davon auszugehen, dass sich Lehrende selbst im Laufe ihres eigenen Studiums und ihrer akademischen Laufbahn Kompetenzen im wissenschaftlichen Schreiben angeeignet haben. Daraus folgt jedoch nicht zwangsläufig, dass sie diese Kompetenzen in ihrer eigenen Lehre erfolgreich vermitteln können. Kruse (2006: 32) geht sogar davon aus, dass viele Lehrende „aus ihrer Sozialisation heraus [...] Vorbehalte gegen die Lernbarkeit des Schreibens“ haben. Wichtig ist also zu beachten, dass Lehrende entsprechende schreibdidaktische Schulungen und Fortbildungen brauchen, um wissenschaftliches Schreiben integrativ in ihren Lehrveranstaltungen vermitteln können. Ihnen „müssen die richtigen Mittel und Instrumente an die Hand gegeben werden, um die Kompetenzentwicklung ihrer Studierenden anregen und begleiten zu können“ (Everke Buchanan und Meyer 2016: 56). So müssen sie z.B. passende Aufgabenstellungen entwickeln können.

Im Rahmen der Interviewstudie dieser Arbeit wird gefragt, ob und inwiefern Lehrende in ihren Proseminaren wissenschaftliches Schreiben integriert im Fach unterrichten bzw. wie sie

⁶ Die Hervorhebung wurde von Kissling (2006) übernommen.

generell das wissenschaftliche Schreiben in ihren Proseminaren thematisieren, siehe dazu Kapitel 4.4.5. Zuerst soll noch ein Überblick über empirische Studien, die sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben aus der Perspektive von Lehrenden nähern, gegeben werden.

2.4 Empirische Studien (Lehrendenperspektive)

Studentisches Schreiben kann aus verschiedenen Perspektiven und unter verschiedenen Aspekten untersucht werden. Aus der Perspektive der Studierenden, also in diesem Fall der Schreibenden, der Lehrenden oder aus der Perspektive des Textes. Laut Hoffmann und Seipp (2015: 3) „scheint Konsens, dass Studierende sich vielfach nicht ausreichend angeleitet, betreut und unterstützt fühlen.“ Dies steht im engen Zusammenhang mit den Lehrenden, denn diese sind für die Betreuung zuständig. Selbstverständlich spielt dabei auch die Institution der Universität eine große Rolle, denn sie muss die Rahmenbedingungen schaffen, in denen Lehrende Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben ausreichend anleiten und unterstützen können. Aus Perspektive der Lehrenden kann der Umgang der Lehrenden mit den Texten der Studierenden untersucht werden, auch wie wissenschaftliches Schreiben von Seiten der Lehrenden vermittelt wird, kann untersucht werden. Außerdem kann das Textprodukt selbst hinsichtlich verschiedener Kriterien analysiert werden.

Diese Masterarbeit stellt die Perspektive der Lehrenden in den Mittelpunkt. Laut Hoffmann und Seipp (2015: 1) handelt es sich dabei um eine eher vernachlässigte Perspektive. Bei der Literaturrecherche fällt auf, dass der Fokus öfters auf der Perspektive der Studierenden liegt. Natürlich sind beide Perspektiven relevant. Die Sicht der Lehrenden ist hinsichtlich folgender Gedanken relevant: Lehrende beeinflussen das studentische Schreiben in vielerlei Hinsicht, sie vermitteln wissenschaftliches Schreiben (oder nicht), sie geben Feedback oder geben kein Feedback auf das wissenschaftliche Schreiben der Studierenden, sie wissen über die studentischen Schreibprozesse Bescheid oder nicht. All diese Dinge, die Lehrende tun oder eben nicht tun, haben einen direkten Einfluss darauf, wie Studierende mit dem wissenschaftlichen Schreiben umgehen. Lehrende sind Teil des Feldes und die Rolle, die sie spielen, ist nicht zu unterschätzen:

Ein wichtiger Faktor für die Möglichkeit der Etablierung von Schreiblehrangeboten an einzelnen Hochschulen ist die Haltung der Hochschullehrer(innen): Wie schätzen sie den Stellenwert des Schreibens an der Hochschule und konkret für ihr Fach ein, wie nehmen sie die diesbezüglichen Leistungen der Studierenden wahr? Begreifen sie ggf. zentral angebotene Schreiblehrveranstaltungen als einen Eingriff in ihr genuines Aufgabengebiet oder begrüßen sie sie als Maßnahme zu ihrer Unterstützung? (Bonnemann und Hartung 2003: 39)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Einstellungen und Meinungen, die Hochschullehrende gegenüber studentischem Schreiben haben, auf Schreibprozesse der Studierenden auswirken. Deshalb ist es wichtig, diese Einstellungen und Meinungen zu reflektieren und sie zu kennen, damit in weiterer Folge schreibdidaktische Interventionen angepasst werden können. Im Rahmen von empirischen Forschungsarbeiten können die Meinungen und Einstellungen der Lehrenden zum wissenschaftlichen Schreiben erforscht werden. Im Folgenden werden empirische Studien, die die Lehrendenperspektive miteinbeziehen, vorgestellt.

2.4.1 Bonnemann und Hartung (2003)

Um ein Projekt zum wissenschaftlichen Schreiben an der Universität der Bundeswehr Hamburg konzipieren zu können, musste zuerst der status quo erkundet werden. Deshalb wurde die Hochschullehrerschaft der Universität zu drei Themen befragt: 1. Welche Textsorten müssen die Studierenden in den jeweiligen Fächern wie häufig verfassen, 2. „Die Einschätzung der studentischen Kompetenzen für wissenschaftliches Schreiben und die Rolle der neuen Medien aus Sicht der Hochschullehrer“ und 3. „Die Akzeptanz eines außerhalb der Fachcurricula angesiedelten Veranstaltungsangebots ‚Einführung in wissenschaftliches Schreiben‘“ (Bonnemann und Hartung 2003: 41). Diese Themen wurden mit Hilfe eines Fragebogens mit geschlossenen Fragen, die u.a. mit einer Skala von „sehr häufig“ bis „nie“ zu beantworten waren, von den Lehrenden bearbeitet. So wurde z.B. festgestellt, dass „die studentische Kompetenz wissenschaftlichen Schreibens, d.h. Texte dem Gegenstand angemessen in wissenschaftlich akzeptabler Art und Weise abzufassen“ laut den Befragten durchschnittlich nur als schwach einzustufen ist (Bonnemann und Hartung 2003: 44). Eine offene Frage nach Schreibschwächen der Studierenden, führte zu Aufzählungen der jeweiligen Probleme, die sehr vielfältig sind.

Bonnemann und Hartung (2003: 51) schließen aus der Befragung der Hochschullehrenden, dass ihr „Eindruck allgemeiner und spezifischer Kompetenzschwächen für wissenschaftliches Schreiben eindrücklich bestätigt“ wird. Es gibt zwar Unterschiede zwischen den Disziplinen, aber einen tendenziellen Bedarf an Fördermaßnahmen zum wissenschaftlichen Schreiben. Deshalb wurden Workshops mit dem Titel „Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens“ durchgeführt und in einem weiteren Schritt evaluiert.

2.4.2 Ehlich und Steets (2003)

Laut Ehlich und Steets (2003b: 129) muss „für die Entwicklung einer systematischen Schreibdidaktik [...] deutlich werden, welche schriftsprachlichen Anforderungen an die Studierenden in den einzelnen Disziplinen gestellt“ werden sowie außerdem festgestellt werden muss, inwiefern diese Anforderungen zu Schreibproblemen führen. Es geht somit um eine „Erfassung der disziplinspezifischen wissenschaftlichen Schreibanforderungen“, die die Grundlage für didaktische Maßnahmen bildet (Ehlich und Steets 2003b: 129).

Im Rahmen einer Umfrage unter den Lehrenden der Ludwig-Maximilians-Universität in München erfragten Ehlich und Steets (2003b: 129), „welche wissenschaftlichen Schreibaufgaben Studierende in der jeweiligen Disziplin zu erfüllen haben und welche Rolle diese Aufgaben für die wissenschaftliche Ausbildung spielen.“ Auf Grundlage dieser Daten können „Schreibanforderungsprofile“ für die verschiedenen Disziplinen erstellt werden (vgl. Ehlich und Steets 2003b: 130). Die Daten wurden mittels eines Fragebogens erhoben, in dem gefragt wurde, wie die konkreten wissenschaftlichen Textsorten Mitschrift, Protokoll, Exzerpt und schriftliche Hausarbeit quantitativ in den Lehrveranstaltungen der Lehrenden eingesetzt werden und welche Rolle diese jeweils für den Studienfortschritt spielen. Gleichzeitig sollten die Lehrenden die „schriftsprachlichen Leistungen ihrer Studierenden einschätzen“ (Ehlich und Steets 2003b: 130). Außerdem gab es Fragen nach der Vermittlung der einzelnen Textsorten, also propädeutischen Angeboten in den Lehrveranstaltungen.

Das Fazit, das Ehlich und Steets aus ihrer Studie ziehen, ist, dass das wissenschaftliche Schreiben eine große Rolle an der Universität spielt, aber viele Lehrende mit den Leistungen der Studierenden unzufrieden sind und sie als nicht ausreichend bewerten. Teilweise gelingt es durch propädeutische Maßnahmen, die Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben zu unterstützen, was laut Ehlich und Steets (vgl. 2003b: 151) aber eher eine Ausnahme bleibt. Als Desiderat wird die Entwicklung „[e]ine[r] umfassende[n] Typologie wissenschaftlicher Textarten und der Einübung in sie“ formuliert, um die wissenschaftlichen Schreibkompetenzen der Studierenden zu fördern (Ehlich und Steets 2003b: 152).

2.4.3 Hoffmann & Seipp (2015)

Hoffmann und Seipp (2015) führten zwei online-Befragungen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) durch, eine für Studierende und eine für Lehrende. Bei der Umfrage der Lehrenden wurde erfragt, „wie diese die Bewältigung bestimmter Arbeitsschritte beim akademischen Schreiben durch die Studierenden bewerten. Weiters wurden Fragen zur

Einschätzung der eigenen Betreuung und der Zuständigkeit für die Schreibförderung gestellt“ (Hoffmann und Seipp 2015: 4). Es stellte sich heraus, dass die Lehrenden den zusätzlichen Förderbedarf die verschiedenen Arbeitsschritte eines wissenschaftlichen Schreibprojektes betreffend relativ hoch einschätzten (vgl. Hoffmann und Seipp 2015: 6).

Hoffmann und Seipp erfragten außerdem die Einschätzung der wissenschaftlichen Schreibkompetenzen, die die Studierenden schon aus der Schule mitbringen, wobei sich zeigte, dass weniger als 2% aller befragter Lehrender diese als ausreichend beurteilen (vgl. Hoffmann und Seipp 2015: 8). Daraus schließen Hoffmann und Seipp (vgl. 2015: 8), dass die Lehrenden ein Bewusstsein für die Probleme ihrer Studierenden mit dem wissenschaftlichen Schreiben haben. Dies ist als positiv zu bewerten, da sie in weiterer Folge entgegenwirken und die Student*innen beim Erwerb der benötigten Kompetenzen unterstützen könnten.

Auch nach den Rahmenbedingungen und der Betreuungssituation wurde gefragt, wobei sich eine Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Lehrenden und der Studierenden herausstellte. 96% der befragten Lehrenden stufte die eigene Betreuungsleitung als positiv ein und 97% gaben an, konstruktive Rückmeldungen zu geben, während nur 41% der Studierenden sich ausreichend von ihren Betreuungspersonen betreut fühlten und 38% die Betreuung für unzureichend hielten (vgl. Hoffmann und Seipp 2015: 7-8). Das Feedback betreffend sieht ungefähr die Hälfte der befragten Studierenden Verbesserungsbedarf, 30% sagt „keine konstruktive Rückmeldung erhalten zu haben, und rund 45% hätte sich ausführlichere Rückmeldungen gewünscht“. Die andere Hälfte scheint, mit der Situation zufrieden zu sein, „45% der Befragten [gab] an, zumindest eine konstruktive Rückmeldung erhalten zu haben“ (Hoffmann und Seipp 2015: 8). Studierende konnten auch Textfelder nutzen, um ihre Anmerkungen zum wissenschaftlichen Schreiben kundzutun, wobei sich herausstellte, dass viele Student*innen (durch 60 Nennungen mit großem Abstand an erster Stelle) „kritisieren, dass dieses zu wenig gelehrt würde“ (vgl. Hoffmann und Seipp 2015: 11).

Relevant scheint außerdem, dass „[d]ie Ergebnisse der Lehrendenbefragung zeigen, dass viele die Schule als Ort der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens ansehen (Mittelwert = 3,7)“ (Hoffmann und Seipp 2015: 10). Ein großer Teil der befragten Lehrenden ist sich jedoch der Verantwortung der Universitäten sehr wohl bewusst und wenn es um die Frage nach geeigneten Fördermaßnahmen geht, erfahren integrative Maßnahmen eine höhere Zustimmung als Maßnahmen außerhalb der einzelnen Fächer (vgl. Hoffmann und Seipp 2015: 10).

2.4.4 Kruse, Meyer und Everke Buchanan (2015)

Kruse et al. führten an der Universität Konstanz eine Befragung aller Lehrenden und Studierenden durch, wobei die Rücklaufquoten der Online-Befragung mit 13% der Lehrenden und 8% der Studierenden eher gering waren (vgl. Kruse et al. 2015: 14). Ziel des Forschungsprojektes war es, „Auskunft über Schreibpraktiken, Schreibkompetenzen und Einstellungen zum Schreiben zu erhalten“ (Kruse et al. 2015: 4). Ziel war es, diese Daten für die Arbeit des Schreibzentrums der Universität Konstanz zu nutzen, um auf deren Grundlage passende schreibdidaktische Maßnahmen zu entwickeln.

Erfragt wurde unter den Lehrenden u.a., ob und welche Art von schriftlicher Leistung erbracht werden muss, um eine Lehrveranstaltung erfolgreich abschließen zu können, die Häufigkeit der Anleitungen, die Studierenden zum Verfassen von schriftlichen Arbeiten bekommen, den Zeitaufwand, den Studierende mit Schreiben verbringen (vgl. Kruse et al. 2015: 50-52) und welche Textgenres die Lehrenden ihre Student*innen in ihren Lehrveranstaltungen schreiben lassen (vgl. Kruse et al. 2015: 55-64). Es wurden auch die Einstellung der Lehrenden zu zentralen Aspekten des Schreibprozesses erfragt, dabei mussten sie Aussagen auf einer Skala von „ich stimme zu“ bis „ich stimme nicht zu“ einordnen. Dies diente dazu, „zu verstehen wie die Dozierenden selbst den Schreibprozess verstehen und wie sie dementsprechend ihre Studierenden instruieren würden“ (Kruse et al. 2015: 54).

Die Ergebnisse zeigen Einschätzungen, die stark an einem iterativen, kreativen und rekursiven Schreibprozess orientiert sind. Überarbeiten wird als wichtigstes Element angesehen, gleich gefolgt von der Idee eines ergebnisoffenen Vorgehens und der Notwendigkeit Feedback einzuholen. Auch Planung wird für wichtig erachtet, während Lesen und Schreiben als alternierende Arbeitshandlungen angesehen werden, bei denen nicht eine von beiden Vorrang haben sollte [...]. Bei der Frage, ob die Studierenden genügend Feedback für ihre Arbeiten erhalten, findet sich mehr Zustimmung als Ablehnung. (Kruse et al. 2015: 54).

Auch zur Schreibkompetenz wurden die Lehrenden befragt und gaben an, welchen Aspekten sie welche Wichtigkeit zuordnen. Es wurde Aspekte, wie z.B. Einordnung und Interpretation der Forschungsergebnisse, genaue Ausdrucksfähigkeit, Textstruktur, Planung der Schreibprozesses oder die richtige Verwendung von Fachbegriffen erfragt (vgl. Kruse et al. 2015: 64-65). Was sich zeigte, war, dass „[d]as Schreiben [...] weniger von seiner methodischen oder prozessbezogenen Seite her gesehen [wird], sondern von seiner Eigenschaft als Mittel zum Verarbeiten fachlichen Wissens und zum Versprachlichen von Forschungsergebnissen“ (Kruse et al. 2015: 65).

Im Rahmen der Befragung wurde nach allgemeinen Studienkompetenzen gefragt; das wissenschaftliche Schreiben galt als Teil dieser. 78% der Lehrenden stufen die Bedeutung, die das wissenschaftliche Schreiben für das Studium hat, als sehr hoch oder hoch ein (vgl. Kruse et al. 2015: 73-74). Weiters wurden die Lehrenden gefragt, wie kompetent sie die Student*innen in diesem Bereich einschätzten und nur 17% der Lehrenden hielten die Studierenden im Bereich wissenschaftliches Schreiben für eher oder sehr kompetent, was natürlich problematisch scheint, da dem wissenschaftlichen Schreiben eine sehr hohe Bedeutung zugewiesen wird (vgl. Kruse et al. 2015: 74).

2.4.5 Schreibdidaktische Konsequenzen

Die vier vorgestellten empirischen Studien haben alle gemeinsam, dass sie jeweils den Umgang mit wissenschaftlichem Schreiben an einer bestimmten Universität untersuchten. Empirische Daten wurden im Rahmen von Befragungen (Fragebögen) erhoben, um die Schreibpraktiken der Universitäten offenzulegen. Das Ziel dahinter war, die Entwicklung von neuen schreibdidaktischen Maßnahmen, die die Studierenden bei etwaigen Problemen nutzen können.

Die Studien zeigen deutlich, dass es im Feld des wissenschaftlichen studentischen Schreibens Handlungsbedarf gibt. Neue Methoden und Konzepte müssen erarbeitet werden, damit Studierenden wissenschaftliche Schreibkompetenzen erfolgreich vermittelt werden können. Es scheint außerdem keine Ausnahme zu sein, dass Lehrende mit den Schreibleistungen ihrer Studierenden unzufrieden sind und diese teilweise als eher schwach einstufen. Daraus folgt, dass es einen Bedarf an Fördermaßnahmen zu geben scheint.

Um gezielt die wissenschaftlichen Schreibkompetenzen der Studierenden fördern zu können, muss jedoch zuerst eruiert werden, welche Anforderungen an die wissenschaftlichen Texte und die Schreibprozesse der Studierenden gestellt werden. Dazu schlagen Ehlich und Steets (2003) vor, dass man die einzelnen Textsorten inklusive der Anforderungen, die beim Verfassen dieser Texte an die Schreibenden gestellt werden, herausfindet und festhält, um so gezieltere didaktische Maßnahmen setzen zu können.

Außerdem ist es wichtig, die Rolle der Lehrenden nicht zu unterschätzen, wenn es um die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen geht. Lehrende nehmen eine bedeutende Rolle ein und können in vielerlei Hinsicht sowohl positiv als auch negativ wirken. Bei vielen Lehrenden scheint ein Problembewusstsein vorhanden zu sein, sie sind sich also darüber bewusst, dass die Universität der Ort ist, an dem wissenschaftliches Schreiben vermittelt werden sollte und sehen wissenschaftliches Schreiben auch als lehr- und lernbar.

Es lässt sich auch festhalten, dass Universitäten ein umfassendes schreibdidaktisches Programm entwickeln sollten, damit die Vermittlungsverantwortung nicht allein bei den Lehrenden liegt. Vorgaben der Universitäten scheinen eine gute Grundlage zu sein. Wobei integrative Maßnahmen sowie ausgelagerte Kurse, Workshops, die sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben beschäftigen, eine Möglichkeit wären.

Hoffmann und Seipp (2015: 12) entwickeln drei konkrete Vorschläge für die Arbeit mit schreibdidaktischen Interventionen. Erstens erachten sie es als sinnvoll, die Studierenden besonders in der Anfangsphase ihrer Schreibprojekte bzw. ihres Schreibprozesses zu unterstützen, da damit später auftretende Probleme unter Umständen vermieden werden können. Zweitens gehen sie davon aus, dass „Fachlehrende bzw. Initiativen aus den Fächern heraus [...] stärker und nachhaltiger zu Studierenden durchdringen [dürften] als ausgelagerte Zusatzangebote“. Diese integrativen Ansätze könnten auch über mehrere Semester hinweg, gewinnbringend für Studierende sein, während einzelne Lehrveranstaltungen, in denen das wissenschaftliche Schreiben vermittelt wird, eher weniger sinnvoll sind, da sie nach Semesterende auch wieder vorbei sind (Hoffmann und Seipp 2015: 12). Auch erachten sie es als wichtig, dass die Vermittler*innen wissenschaftlicher Schreibkompetenzen Fortbildungsangebote nutzen. Drittens schlagen sie vor, dass fächerübergreifende Lehrangebote, die von studentischen Schreibtutor*innen geleitet werden, „übergangsweise den studentischen Unterstützungsbedarf abfangen [könnten], bis eine umfassende Integration der Schreibförderung in die Fächer stattgefunden hat“ (Hoffmann und Seipp 2015: 12).

3. Methodisches Vorgehen

In diesem Teil der Arbeit werden die Hintergrundinformationen zur empirischen Untersuchung bereitgestellt. Es geht darum, die Forschungsmethode, verstanden als „einzelne wissenschaftliche Verfahrensweisen bei der Erhebung, Aufbereitung und Analyse von empirischen Daten“, vorzustellen (Riemer 2016a: 571). Nicht zu verwechseln mit dem Begriff der Forschungsmethodologie, den Riemer definiert als „ein disziplinenübergreifender Wissenschaftsbereich [...], der sich mit den Regeln und Kriterien des Einsatzes von Forschungsmethoden bei der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, befasst“ (Riemer 2016a: 571).

Zuerst wird ein Überblick über die Rahmenbedingungen der empirischen Forschung dieser Arbeit gegeben, danach wird das Forschungsdesign vorgestellt, Gütekriterien werden festgelegt und anschließend folgen Informationen zu Datenerhebung, -aufbereitung, und -analyse.

3.1 Rahmenbedingungen

In diesem Kapitel sollen die Rahmenbedingungen der Forschung vorgestellt werden. Die Forschungsfrage und ihre Subfragen werden aufgelistet, es wird begründet, warum ein qualitativer Zugang für das Forschungsprojekt gewählt wurde, und letztendlich wird die Verortung im und der Zugang zum Forschungsfeld reflektiert.

3.1.1 Forschungsinteresse und Forschungsfrage(n)

Ziel dieser Arbeit ist es, Erkenntnisse über das Handlungsfeld des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität Wien zu erlangen. Zum wissenschaftlichen Schreiben an der Universität Wien gibt es bis auf wenige Ausnahmen (z.B.: Römmer-Nosseck et al. 2018 über das Projekt „Schreibassistenz“ und aktuelle Masterarbeiten u.a. Hackenberg (2021), Friedl (2020) oder Huber (2018)) kaum empirische Forschungsarbeiten, obwohl das wissenschaftliche Schreiben einen großen Teil im Studienalltag einnimmt und wissenschaftliche Schreibkompetenzen den Studienerfolg oder -misserfolg maßgeblich beeinflussen. In dieser Arbeit soll der Fokus auf die Perspektive der Lehrenden gelegt werden. Diese haben bestimmte Einstellungen zur Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben, z.B.: Studierende sollen wissenschaftliches Schreiben während der Schulzeit lernen oder sie sehen im Gegensatz dazu die Vermittlung dieser Kompetenzen als Aufgabe einer Universität. Meine Hypothese ist, dass

sich diese Einstellungen auf die Lehre auswirken und maßgeblich beeinflussen, ob überhaupt und in welchem Umfang wissenschaftliches Schreiben vermittelt wird. So könnte eine Einstellung seitens Lehrender sein, dass das wissenschaftliche Schreiben als erlernbare Tätigkeit gesehen wird und die Universität als der Ort, an dem sie vermittelt werden soll. Dieser Zugang führt vermutlich dazu, dass wissenschaftliches Schreiben implizit oder explizit in Lehrveranstaltungen⁷ vermittelt wird. Meine Hypothesen und Annahmen ergeben sich aus meinen eigenen Erfahrungen, die ich in meinen Jahren als Studentin der Universität Wien machte, so wie aus meiner intensiven Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität Wien im Rahmen meines DaF/DaZ-Studiums und meiner Ausbildung zur und Tätigkeit als Schreibmentorin.

Aus diesen Beobachtungen und Überlegungen ergibt sich folgende Forschungsfrage, die im Mittelpunkt dieser Arbeit steht:

Welche Einstellungen zur Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben haben ausgewählte Lehrende der Universität Wien und wie wirken sich diese auf ihre Lehre aus?

Im Zuge von qualitativen Interviews mit fünf Lehrenden der Universität Wien wird festgestellt, welche Einstellungen diese zur Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben haben und wie sich diese Einstellungen auf ihre Lehre auswirken. Um Vergleiche anstellen zu können, wurden Lehrende, die Proseminare in Bachelorstudien geleitet haben, mit einem Fokus auf die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens in diesem LV-Typ, interviewt.

Zur besseren Beantwortung der Forschungsfrage wurden einige Subfragen generiert, die im Rahmen der Interviews thematisiert werden und zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage dienen:

- Wo sehen die Lehrenden die Zuständigkeit für die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen (z.B.: Schule, universitäre LVs, Eigenverantwortung der Studierenden, etc.)?
- Unterrichten die Lehrenden wissenschaftliches Schreiben in ihren LVs? Wenn ja, in welchem Ausmaß und inwiefern (integriert im Fach oder im Zuge expliziter LVs)? Wenn nein, wieso nicht (kein Bedarf, keine Zeit, etc.)?
- Inwiefern gehen Lehrende auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ein?

⁷ Im Folgenden auch als LV abgekürzt.

Um das Handlungsfeld, in dem die Lehrenden agieren, besser verstehen zu können, gilt es noch weitere Aspekte zu berücksichtigen. Denn die Rahmenbedingungen, unter denen die Lehre stattfindet, beeinflussen den Umgang mit dem wissenschaftlichen Schreiben und der Vermittlung maßgeblich. Folgende Fragen sollen deshalb in den Interviews angesprochen werden, sind aber nicht als Forschungsfragen zu verstehen, sondern als Fragen, die zur Exploration des Feldes dienen:

- Nutzen/Kennen die Lehrenden Fördermaßnahmen der Uni Wien (z.B. Schreibmentoring, Schreibberatung, weitere Angebote des CTL, Fortbildungen für Lehrende, etc.)?
- Unter welchen Rahmenbedingungen findet Lehre statt? Betreuungsschlüssel, Zeitfaktor, etc.

3.1.2 Qualitativer Zugang

Aus diesen Forschungsfragen ergibt sich ein qualitativer Zugang. Denn „[q]ualitative Forschung zielt [...] auf Exploration und Verstehen“ (Riemer 2014: 21). Deshalb eignen sich qualitative Forschungszugänge besonders für weniger gut erschlossene Forschungsfelder (vgl. Dörnyei 2007: 39; Caspari und Schmelter 2016: 583). Sie sind nützlich, wenn es darum geht, „Vorannahmen über das Untersuchungsfeld“ zu erkunden, anschließend Hypothesen zu generieren und ein grundlegendes Verständnis des Untersuchungsgegenstand zu schaffen (Riemer 2016a: 572). Helfferich (2011: 29) nennt Arten von Forschungsfragen, zu deren Beantwortung ein qualitativer Zugang passt: „Fragen nach subjektivem Sinn und nach der Welt im Kopf von Menschen“ sowie „Fragen nach existierenden oder möglicherweise nach typischen Mustern in dieser Vielfalt“ von Phänomenen, die es im jeweiligen Handlungsfeld gibt. In dieser Arbeit wird der subjektive Zugang von Lehrenden zur Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens erfragt und in weiterer Folge sollen aus den Daten bestimmte Muster herausgearbeitet werden.

Caspari et al (2003: 499-500) sprechen von einem „Perspektivenwechsel“ von quantitativen zu qualitativen Forschungszugängen, der in der Forschung vollzogen wurde und der dazu führte, dass Sachverhalte nicht nur von der Außenperspektive, sondern auch aus der Perspektive der Akteur*innen im Handlungsfeld betrachtet werden, z.B.: im Rahmen von qualitativen Interviews. Bei qualitativer Forschung steht im Mittelpunkt,

die Auffassungen und das Handeln der Personen in den untersuchten Feldern nachzuvollziehen, zu verstehen und aus ihrer Perspektive, d.h. aus einer Innenperspektive, zu beschreiben. Auf diese Weise sollen Zusammenhänge, Muster, Typen usw. entdeckt, interpretiert und in begrenztem Umfang erklärt werden. Zumeist geht es nicht um die

Überprüfung zuvor formulierter, theoretisch abgeleiteter Hypothesen, sondern um deren Generierung sowie Entwicklung von Hypothesen und Theorien. (Caspari und Schmelter 2016: 583)

Qualitative Forschung wird außerdem als „explorativ-interpretative“ Forschung bezeichnet. Dies geht auf Grotjahn⁸ zurück (vgl. Caspari und Schmelter 2016: 583). Ziel explorativ-interpretativer Forschungen ist es, „zu einem Verstehen komplexer Zusammenhänge zu gelangen [...]. Dieses Verstehen geschieht mittels einer detaillierten und zugleich umfassenden Beschreibung und Interpretation des entsprechenden Wirklichkeitsbereichs (Exploration)“ (Caspari et al 2003: 499). Im Fall dieser Arbeit ist dieser Wirklichkeitsbereich, der erfasst werden soll, die Perspektive, die ausgewählte Lehrende der Universität Wien auf die Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben haben.

Beim wissenschaftlichen Schreiben aus der Sicht von Lehrenden handelt es sich um ein noch nicht umfangreich beforschtes Handlungsfeld. Deshalb bietet sich ein qualitativer Zugang an, denn wie zuvor erwähnt, sind solche Zugänge besonders geeignet, um wenig erforschte Felder genauer zu erschließen. Außerdem gehört es zu den Stärken der qualitativen Forschung, „unerwartete Entdeckungen“ zu ermöglichen (Caspari und Schmelter: 583). Qualitative Forschung stellt die Perspektive der Beforschten in den Mittelpunkt und versucht, deren Blicke auf oder Gedanken zum Untersuchungsgegenstand nachzuvollziehen und zu einem Verständnis dieser zu gelangen (vgl. Riemer 2014: 21). Denn „[d]urch den kommunikativen Charakter und die Einbindung der im Feld handelnden Personen gelingt es ihnen⁹, selbst sehr komplexen Situationen und Phänomenen Sinn zu geben und die Gründe für bestimmtes Handeln aufzuspüren“ (Caspari und Schmelter 583).

3.1.3 Verortung im und Zugang zum Forschungsfeld

Diese Arbeit lässt sich zwischen dem Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, der empirischen Schreibwissenschaft sowie der Hochschuldidaktik einordnen. Die Einordnung in den Fachbereich DaF/Z erfolgt, weil ein Fokus auf Student*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gelegt wird, in die empirische Schreibwissenschaft, weil der Fokus auf die empirische Erforschung eines Aspekts des Schreibens gelegt wird und in die Hochschuldidaktik, weil es um die Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben im universitären Kontext geht.

⁸ Grotjahn, Rüdiger (1987): On the Methodological Basis of Introspective Methods. In: Færch, Claus und Gabriele Kasper (Hrsg.): Introspection in Second Language Research. Clevedon: Multilingual Matters LTD, S. 54-81.

⁹ Mit „ihnen“ sind an dieser Stelle qualitative Forschungsansätze gemeint.

Der Zugang zum Forschungsfeld sollte reflektiert werden (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 41). Im Falle dieses Forschungsprojektes ergibt sich der Zugang dadurch, dass ich als Forschende selbst Teil der zu erforschenden Institution bin. Als Studentin der Universität Wien ist ein Zugang zum Forschungsfeld in gewisser Weise schon gegeben. Denn das ganze Forschungsprojekt entstand vorerst aus eigenen Beobachtungen des wissenschaftlichen Schreiben betreffend, sowohl im Rahmen meines DaF/Z-Studiums, als auch einer Ausbildung zur Schreibmentorin am CTL (Center for Teaching and Learning) der Universität Wien und der Tätigkeit als Schreibmentorin im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21. Der spezifische Zugang zu den einzelnen Fachgebieten, in denen die Interviewpartner*innen lehren, soll durch eine gründliche Internetrecherche und Sichtung der Curricula erfolgen.

3.2 Forschungsdesign

Empirische Arbeiten haben ein Forschungsdesign (vgl. Schramm 2016b: 376), dieses Forschungsdesign ist der „übergeordnete methodologische Plan, nach dem die Studie aufgebaut ist“ (Hug und Poscheschnik 2020: 89). Innerhalb des Designs werden die Forschungsmethoden, die in der jeweiligen Studie zum Einsatz kommen, dargestellt (vgl. Hug und Poscheschnik 2020: 90). Das Design dient der Bearbeitung der Forschungsfrage(n) und wird von den Forschenden mit Blick auf das Forschungsinteresse, aber auch auf die Bedingungen, unter denen die Forschung stattfindet, erstellt (vgl. Flick 2017b: 192; Hug und Poscheschnik 2020: 92).

Laut Schramm (2016b: 377) beginnt die Gestaltung eines qualitativen Forschungsdesigns mit Überlegungen „die soziale Realität und die daraus entwickelten Alltagsbegriffe“ betreffend. Als ersten Schritt gibt es eine „Exploration des Feldes“, wobei die erste „Intuition, welche Arten von Daten für den Untersuchungszweck geeignet sein können“ seitens der Forscher*innen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung eines Forschungsdesigns spielt (Schramm 2016b: 377). Die Intuition der Forschenden entsteht wiederum durch die kritische Rezeption und Reflexion von Forschungen, die im jeweiligen Forschungsfeld schon zuvor durchgeführt wurden und in Verbindung mit der eigenen Forschung gebracht werden können (vgl. Schramm 2016b: 377). Flick (2017b: 192) beschreibt das Design als „das Resultat einer Reihe von Entscheidungen zwischen Alternativen.“

Wichtig bei der Erstellung eines Forschungsdesigns ist, darauf zu achten, dass die Forschungsfrage im Rahmen des Designs angemessen beantwortet werden kann

(„Forschungsökonomie“) und, dass sich das Design sowohl durch Nachhaltigkeit als auch durch einen sparsamen Umgang mit Ressourcen auszeichnet („Forschungsökologie“) (Schramm 2016b: 381). Das Forschungsdesign muss so erstellt werden, dass „die Fragestellung der Untersuchung beantwortet [werden kann] und dies auch in der zur Verfügung stehenden Zeit und mit den vorhandenen Mitteln“ (Flick 2017a: 252). Viele verschiedene Komponenten, z.B.: der theoretische Rahmen, die Fragestellung(en), Ressourcen oder Methoden, beeinflussen das Forschungsdesign (vgl. Flick 2017a: 264 für einen graphischen Überblick).

Dörnyei (2007: 313) hebt hervor, dass Forschende sich mit den gewählten Forschungsmethoden wohlfühlen und gerne mit diesen arbeiten sollten, denn nur so kann die Forschung ertragreich sein. Weiters schlägt er vor, einen pragmatischen Zugang zu wählen und die Methode, die laut Ermessen und Empfinden der Forscher*innen am besten zur Forschung passt, auszuwählen (vgl. Dörnyei 2007: 307).

3.3 Gütekriterien, Forschungsprinzipien & ethische Überlegungen

Wissenschaft generiert „ihr Wissen über die untersuchten Gegenstände in methodisch kontrollierter und systematischer Weise [...] und nicht aufgrund individueller Erfahrungen“ (Schmelter 2014: 33). Durch diese Art der Datengewinnung unterscheidet sich die Wissenschaft von Alltagswissen oder Alltagsbeobachtungen. Um die Qualität einer empirischen Studie sicherstellen zu können, gilt es Gütekriterien und Forschungsprinzipien einzuhalten sowie ethische Überlegungen anzustellen, anhand dieser ist es später möglich, die Qualität einer Studie einzuschätzen (vgl. Riemer 2016a: 575; Hug und Poscheschnik 2020: 117).

3.3.1 Gütekriterien

Durch die „Einhaltung bestimmter forschungsmethodischer Standards, den sog[enannten] Gütekriterien“, soll die Qualität von empirischen Studien gesichert werden (Caspari 2016: 16). Bei Gütekriterien handelt es sich um „normative theoretische Konstrukte“, die an die jeweilige Forschung angepasst werden müssen, also nicht allgemeingültig formuliert sind (Schmelter 2014: 33). Für die quantitative Forschung gibt es drei prominente Gütekriterien: Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. Caspari 2016: 16). Diese Kriterien lassen sich nicht auf qualitative Forschungen übertragen, deshalb wurden für diese Art der Forschung weitere, andere Gütekriterien entwickelt, diese sind jedoch nicht in derselben Art und Weise festgelegt

und allgemeingültig wie die drei Gütekriterien der quantitativen Forschung (vgl. Grotjahn 2003: 497; Schmelter 2014: 42). Es gibt also Gütekriterien, die den Anspruch erheben, für Forschung generell gültig zu sein und dann gibt es Gütekriterien, die für bestimmte methodische Vorgehen verwendet werden (vgl. Hug und Poscheschnik 2020: 114-115). Im Folgenden werden die Gütekriterien, die für diese Forschung relevant sind, nämlich intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation, empirische Verankerung der Theoriebildung und Limitation, vorgestellt.

„Als zentrales und übergeordnetes“ Gütekriterium gilt laut Schmelter (2014: 35) Transparenz, außerdem auch als Nachvollziehbarkeit, Objektivität oder intersubjektive Nachvollziehbarkeit bezeichnet. Bei diesem Kriterium geht es darum, dass der Forschungsprozess und die dazugehörigen Ergebnisse von Außenstehenden nachvollzogen werden können. Dies kann u.a. durch eine genaue Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses, von theoretischen Hintergrundüberlegungen hin zu Transkriptionsregeln, erreicht werden (vgl. Steinke 2017: 324; Hug und Poscheschnik 2020: 117). Es ist wichtig, dass alles im Detail offengelegt wird (vgl. Riemer 2014: 27). Dazu gehören auch sämtliche Fehler, die während des Forschungsprozesses bemerkt werden, denn so können Fehler ausgebessert und in nachfolgenden Forschungen vermieden werden (vgl. Schmelter 2014: 36).

Als weiteres Gütekriterium wird die Indikation, also die Angemessenheit der Forschung genannt (vgl. Caspari 2016: 18). Es ist wichtig, dass für Forschungsgegenstände und Forschungsfragen passende Forschungsmethoden und -designs ausgewählt werden (vgl. Riemer 2016a: 571). Forschende müssen aus diesem Grund die Vorteile und Nachteile der jeweiligen Methoden und Designs genau kennen und angepasst an die Forschungsfrage(n) auswählen (vgl. Hug und Poscheschnik 2020: 117-118). Steinke nennt sechs Aspekte einer Forschung, deren Angemessenheit festgestellt werden muss: Indikation des qualitativen Vorgehens (ist ein qualitativer Zugang überhaupt passend?), der Methodenwahl, der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie, der „[m]ethodischen Einzelentscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung“ und der Bewertungskriterien (Steinke 2017: 326-328).

Die „empirische Verankerung der Theoriebildung“, also eine Entwicklung der Theorie nahe an den Daten, gilt als weiteres Gütekriterium qualitativer Forschung (Caspari 2016: 18). So soll laut Steinke (2017: 328) die „Bildung *und* Überprüfung von Hypothesen bzw. Theorien [...] in der qualitativen Forschung empirisch, d. h. in den Daten, begründet (verankert) sein.“ Laut Riemer ist es dafür von Bedeutung, die Theoriebildung durch „ausreichende Datenbeispiele“

zu belegen (vgl. Riemer 2016a: 575). Ein Anspruch empirischer Forschung ist es demnach, möglichst nah an den Daten und eng im Zusammenhang mit diesen zu arbeiten.

Hug und Poscheschnik (2020: 199) nennen die „Diskussion von Limitationen“ als Gütekriterium qualitativer Forschungen. Bei diesem Gütekriterium geht es darum, dass Forscher*innen einschätzen und bewerten können, inwiefern ihre Forschung begrenzt ist (vgl. Steinke 2017: 329). Denn „[o]bwohl mit qualitativen Untersuchungen keine Generalisierbarkeit angestrebt werden kann, ist zu prüfen, wie weit die gewonnenen Ergebnisse über den Untersuchungskontext hinaus Gültigkeit beanspruchen können“ (Caspari 2016: 18).

In diesem Forschungsprojekt werden die vier genannten und genauer erklärten Gütekriterien (intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation, empirische Verankerung der Theoriebildung und Limitation) eingehalten.

3.3.2 Forschungsprinzipien

Als vier Forschungsprinzipien qualitativer Forschung werden Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität genannt (vgl. Caspari et al 2003: 500). Laut Caspari und Schmelter (2016: 548) können die vier genannten Forschungsprinzipien qualitativer Forschung „zugleich als Gütekriterien für Arbeiten in diesem Paradigma herangezogen werden.“ Weil diese Prinzipien von großer Bedeutung für die Gewährleistung der Qualität von Forschungsprojekten sind, werden sie an dieser Stelle kurz vorgestellt.

„Das Prinzip der Offenheit soll gewährleisten, dass der beobachtende Zugang zu einem Erkenntnisgegenstand bzw. einem Untersuchungsfeld nicht bereits im Vorfeld durch die theoretische Vorstrukturierung verstellt ist“ (Schmelter 2014: 42), außerdem müssen Forscher*innen sowohl gegenüber dem Forschungsfeld als auch erwarteten Ereignissen im Forschungsprozess gegenüber offen eingestellt sein (vgl. Caspari 2016: 18). Daraus folgt, dass Forschende im Forschungsprozess flexibel agieren müssen und sich dem jeweils aktuellen Forschungsgeschehnissen anpassen müssen, z.B.: auch in der Phase der Datenerhebung eine Datenerhebungsmethode abändern, falls Verbesserungen nötig erscheinen. Dies ist das Forschungsprinzip der Flexibilität (vgl. Schmelter 2014: 42). „Hinter dem Prinzip der Kommunikativität steht die methodisch abgesicherte Einbeziehung der Perspektiven verschiedener Akteure im Umfeld des Untersuchungsgegenstand“, es wird sichergestellt, dass der Untersuchungsgegenstand aus Perspektiven verschiedener Forschungspartner*innen beleuchtet wird (Schmelter 2014: 42). Die Reflexivität meint die „Reflexion der eigenen Subjektivität [...] in den Prozess der Forschung einzubeziehen“ (Hug und Poscheschnik 2020:

118). Diese Reflexionen der Forschenden über sich selbst als subjektive Teile des Forschungsfeldes sollten in die Theoriebildung miteinfließen (vgl. Steinke 2017: 330-331).

3.3.3 Ethische Überlegungen

Neben den Gütekriterien gilt es außerdem, ethische Überlegungen anzustellen. Besonders hinsichtlich qualitativer Forschung, denn in dieser stehen persönliche Ansichten und oft private Angelegenheiten im Mittelpunkt der Forschung (vgl. Dörnyei 2007: 64). Viebrock (2009: 40) kritisiert, dass ethisches Verhalten gegenüber den Forschungspartner*innen im Rahmen der Gütekriterien nicht explizit gefordert wird. Laut ihr geht es weniger „um die Festschreibung von Strukturen in Form von ethischen Richtlinien“, sondern vielmehr „um die Ausbildung einer verantwortlichen Haltung gegenüber den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern im Forschungsprozess“ (Viebrock 2009: 57). Forschende müssen gewährleisten, „dass den Untersuchungsteilnehmenden durch die Untersuchung wenigstens kein Schaden, idealerweise sogar ein Profit entsteht“ (Settinieri 2014: 61).

Dörnyei (2007: 65-66) spricht einige aus forschungsethischer Sicht problematische Aspekte an; hier werden nur drei, die für dieses Projekt relevant sind, genannt:

- Die Informationen, die die Proband*innen über die Forschung zur Verfügung gestellt bekommen, müssen bewusst gewählt werden, damit sie weder zu viel noch zu wenig über die Forschung wissen, was die Ergebnisse beeinflussen könnte.
- Die Wahrung der Anonymität der Proband*innen.
- Der Umgang mit den erhobenen Daten und die Frage, wem diese Daten gehören (Forscher*innen oder Proband*innen).

Vor den Interviews wurden die Forschungspartner*innen darüber informiert, dass ich mich in meiner Masterarbeit mit der Fragestellung, wie mit wissenschaftlichem Schreiben in Proseminaren an der Universität Wien umgegangen wird, beschäftige. Außerdem wurde hinzugefügt, dass ein besonderes Interesse an der Perspektive der Lehrenden sowie der Gruppe der Student*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besteht. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014: 44) weisen darauf hin, dass „[e]ine allgemeine Einführung [...] oft hilfreicher als spezielle Erläuterungen zum wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse“ ist. Vor diesem Hintergrund betrachtet macht es also mehr Sinn den Lehrenden nicht konkret mitzuteilen, dass es in meiner Forschungsfrage um die Frage der Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben und ihren Einstellungen dazu geht.

Forscher*innen müssen mit den Daten ihrer Forschungspartner*innen sorgsam umgehen und auf eine „Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung der Daten“ achten (Settinieri 2014: 61), mehr dazu im Kapitel 3.4.3. Die Frage, wem die in Interviews erhobenen Daten gehören, kann

aus meiner Sicht nicht beantwortet werden. In diesem Forschungsprojekt wurde auf einen sorgsamsten Umgang mit den Daten Wert gelegt und selbstverständlich wurde den interviewten Personen die Möglichkeit gegeben, die Erlaubnis zur Verwendung ihrer Daten zurückzuziehen, wobei das auch nach der Durchführung des Interviews geschehen hätte können. Das war aber nur möglich, solange das Forschungsprojekt in Arbeit war. Nach Abschluss des Projekts wurden alle Interviewaufnahmen gelöscht.

3.4 Datenerhebung

Zur Datenerhebung, die „einen zentralen Arbeitsschritt im Forschungsprozess“ darstellt, gibt es unterschiedliche Methoden (Schramm 2016c: 121). Dieser Arbeitsschritt reiht sich nach der Erstellung des Forschungsdesigns und vor der Datenaufbereitung und -analyse ein (vgl. Schramm 2016c: 121). Bei qualitativen bzw. explorativ-interpretativen Forschungen gestaltet sich der Forschungsprozess jedoch oft nicht ganz so linear und die verschiedenen Forschungsschritte laufen teilweise gleichzeitig ab oder es wird zwischen den Forschungsschritten abgewechselt (vgl. Settineri 2014: 58; Schramm 2016c: 121). Laut Schramm (2016c: 121) ist darauf zu achten, dass nur so viele Daten erhoben werden, wie sie auch im Rahmen des Forschungsprojektes ausgewertet werden können, um „Datenfriedhöfe“, also eine Menge an Daten, die aufgrund fehlender Ressourcen nicht ausgewertet werden können, zu vermeiden.

In diesem Kapitel zur Datenerhebung gibt es zuerst einen Überblick über die Datenerhebungsform des Interviews. Danach wird das Sampling, also die Auswahl der Interviewpartner*innen, beschrieben und zuletzt werden noch praktische Überlegungen zur Durchführung der Interviews im Rahmen dieses Forschungsprojektes angestellt.

3.4.1 Interviews

Zur Datenerhebung wurde die Form des Interviews gewählt. Interviews stellen eine Art der Befragung, deren Fokus „die Innensicht einzelner Individuen“ ist, dar (Daase et al 2014: 103). Befragungen können mündlich oder schriftlich durchgeführt werden. Außerdem ist zu unterscheiden, ob sie von Angesicht zu Angesicht oder telefonisch bzw. online durchgeführt werden. Die Berücksichtigung dieser Aspekte ist relevant, denn durch verschiedene „Befragungssituationen ergeben sich unterschiedliche methodische Anforderungen“ (Daase et al 2014: 103). Hopf (2017: 351) spricht von „eine[r] große[n] Vielfalt unterschiedlicher Typen

und Verfahren qualitativer Interviews.“ Für eine Auflistung der verschiedenen Interviewformen siehe u.a. Dörnyei (2007), Helfferich (2011), Riemer (2016b).

Eine wichtige Unterscheidung Interviews betreffend ist deren Grad der Offenheit. Im Fall dieser Untersuchung sind offene Fragen angemessen, da die Antworten der Befragten nicht im Vorhinein antizipiert werden können (vgl. Daase et al 2014: 104). Geschlossene Fragen würden voraussetzen, dass bestimmte Antworten erwartet werden könnten. Auch die Strukturiertheit von Interviews kann unterschiedlich gestaltet werden und von strukturiert bis unstrukturiert reichen. Im Fall dieser Studie können die Interviews als semistrukturiert beschrieben werden; es gibt zwar vorbereitete Fragen, diese können aber flexibel eingesetzt werden und, wenn es im Laufe des Interviews zur Erwähnung neuer Aspekte oder Themen kommt, können diese aufgegriffen werden. Dörnyei (2007: 136) beschreibt diese Art des Interviews als Kompromiss zwischen den beiden Extremen auf dem Kontinuum der Strukturiertheit.

In qualitativer Forschung wird oft das offene Leitfadeninterview als Erhebungsmethode für Interviewdaten gewählt. Bei diesen werden „mehr oder minder offen formulierte Fragen in Form eines Leitfadens in die Interviewsituation <mitgebracht>“, auf diese Fragen antworten die Interviewpartner*innen möglichst frei (Flick 2017b: 222). Diese Interviewform ist vor allem in Forschungskontexten, „in denen eine relativ eng begrenzte Fragestellung verfolgt wird“ eine passende Datenerhebungsmethode (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 127). Die Fragestellung dieser Masterarbeit ist als recht eng begrenzte Fragestellung einzustufen. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014: 129) empfehlen den Ablauf betreffend „vom Allgemeinen zum Spezifischen“ überzugehen. Zuerst sollen sehr offene Fragen gestellt werden, sodass die Interviewten ihre Perspektive auf das Forschungsthema darstellen können, die folgenden Leitfragen „sollten soweit wie möglich daran anschließen“ und jeweils als offene Fragen gestellt werden (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 129)

Wichtig ist jedoch zu beachten, dass der*die Interviewer*in flexibel mit dem Leitfaden umgehen darf. Sollte es sich aus dem Gespräch heraus ergeben, dass die Fragen des Leitfadens in anderer Reihenfolge beantwortet werden, ist das kein Problem und die interviewende Person kann außerdem die Reihenfolge spontan ändern, wenn Bedarf dazu gesehen wird (vgl. Flick 2017b: 222-223).

Der genaue Leitfaden inkl. Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen sowie konkreteren Fragen, mit dem ich die Interviews geführt habe, ist im Anhang auf der Seite 108 dieser Arbeit zu finden. Die Leitfragen wurden auf Grundlage der Forschungsfrage inkl. der Subfragen

entwickelt. Sie sind theoriebasiert, auf der Grundlage der Lektüre der theoretischen Texte erstellte ich Mindmaps mit für die Thematik interessanten Themen, sortierte diese aus, je nachdem ob sie für die Beantwortung der Forschungsfrage(n) von Bedeutung waren, und ordnete sie in weiterer Folge. Zuerst wurde eine sehr offene Frage gestellt, später im Interview kamen spezifischere Fragen. An dieser Stelle werden nur die Leitfragen angeführt:

1. Welche Rolle spielt Ihrer Meinung und Ihrer Erfahrung nach das wissenschaftliche Schreiben an der Universität Wien?
2. In welchem Rahmen sollte wissenschaftliches Schreiben Ihrer Meinung nach vermittelt werden?
3. In welchem Rahmen wird wissenschaftliches Schreiben ihrer Erfahrung nach tatsächlich vermittelt?
4. Wie wird das wissenschaftliche Schreiben in Ihren Proseminaren thematisiert? Auf welche Aspekte (des wissenschaftlichen Schreibens) legen Sie besonderen Wert?
5. Inwiefern gehen Sie auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ein?
6. Wie gehen Sie mit den Fördermaßnahmen (zum wissenschaftlichen Schreiben) der Uni Wien um?
7. Unter welchen Rahmenbedingungen unterrichten Sie Ihre Proseminare?

3.4.2 Sampling

Die Auswahl der Proband*innen für die Interviews hat einen „elementaren Einfluss auf die Ergebnisse“ und kann deshalb nicht willkürlich erfolgen (Settinieri 2014: 60, vgl. Flick 2017b: 170). Die interviewten Personen müssen bewusst ausgewählt werden, denn sie sollen „rich and varied insights into the phenomenon under investigation“ bereitstellen (Dörnyei 2007: 126). Dieser „Prozess der Auswahlentscheidungen“ wird Sampling genannt (Grum und Legutke 2016: 78). Das Sampling, also die Auswahl der zu interviewenden Personen in diesem Fall, ist „theorie- und kriteriengeleitet“, was bedeutet, dass sie auf den theoretischen Hintergrundüberlegungen, den Forschungsfragen sowie daraus entwickelten Kriterien, entsteht (Grum und Legutke 2016: 84).

Es gibt jedoch weitere Aspekte, die das Sampling maßgeblich beeinflussen, nämlich der Zugang zu den Proband*innen (wo und wie werden sie gefunden), Machbarkeit (z.B.: zeitliche und finanzielle Ressourcen) sowie „die Bereitschaft der Forschungspartner“, sich, in diesem Fall auf ein Interview, einzulassen (vgl. Grum und Legutke: 85). Oft müssen beim Sampling pragmatische Entscheidungen getroffen werden und es werden einfach die Personen, die verfügbar sind, ausgewählt, diese Art des Sampling nennt Dörnyei (2007: 129) „convenience sampling“, bei Flick (2017b: 166) als Kriterium der „Annehmlichkeit“ beschrieben. Obwohl

das convenience sampling als nicht erstrebenswert beschrieben wird, weil dadurch nicht unbedingt die für die Studie geeignetsten Proband*innen gefunden werden, die das Feld bestmöglich repräsentieren, kommt es aus Gründen der Praktikabilität oft zur Anwendung (vgl. Dörnyei 2007: 129).

Lamnek und Krell (2016: 364-365) nennen verschiedene Kriterien, nach denen Partner*innen für qualitative Interviews ausgewählt werden können. Forscher*innen sollen nach ihren jeweiligen „Erkenntnisinteressen einzelne Fälle für die Befragung“ aussuchen, dafür müssen sie über theoretisches Hintergrundwissen verfügen (vgl. Lamnek und Krell 2016: 365). Weiters ist es wichtig, dass die Auswahl der Proband*innen reflektiert wird, keine den Forschenden bekannte Menschen interviewt werden, die Forschenden auch von den „Vorstellungen abweichende[n] Fälle [n]“ mit einer offenen Haltung begegnen und diese nicht ignorieren, sondern in die Forschung miteinbeziehen (Lamnek und Krell 2016: 365).

Helffferich (2011: 173-174) empfiehlt ein dreischrittiges Vorgehen zur Auswahl der Interviewpartner*innen. Zuerst gilt es, „das inhaltliche Interesse an bestimmten Gruppen zu präzisieren“, wobei „möglichst enge und präzise Bestimmungen“ zweckmäßig sind (Helffferich 2011: 173). Im Fall dieser Untersuchung wurden Lehrende, der Universität Wien, die Proseminare leiten bzw. geleitet haben, ausgewählt. In einem zweiten Schritt soll sichergestellt werden, dass sich sowohl typische Fälle als auch abweichende Fälle unter den Interviewpartner*innen finden lassen (vgl. Helffferich 2011: 173-174). Nach der Datenerhebung sollen die Konstellationen, die nicht in der Stichprobe vorkommen, herausgearbeitet werden, um die Limitation der Studie zu erkennen (vgl. Helffferich 2011: 174).

Wie schon zuvor erwähnt, werden für diese Arbeit Lehrende der Universität Wien, die Proseminare leiten bzw. leiteten, interviewt. Das Proseminar als Lehrveranstaltungstyp wurde gewählt, da es sich in vielen Fällen um die erste Lehrveranstaltung, in der Studierende eine schriftliche Abschlussarbeit (in diesem Fall Proseminararbeit) verfassen müssen, handelt. Innerhalb von Proseminaren sollen Studierende an das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben herangeführt werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass zumindest manche Studierende in Proseminaren dem wissenschaftlichen Schreiben zum ersten Mal begegnen. In diesem Lehrveranstaltungstyp gibt es deshalb vermutlich einen besonders großen Bedarf an Vermittlung von wissenschaftlichen Schreibkompetenzen. Wirft man einen Blick in die Curricula verschiedener Bachelorstudien an der Universität Wien, wird deutlich, dass es in den

Curricula keine einheitliche Beschreibung des Lehrveranstaltungstyps „Proseminar“ gibt. Exemplarisch soll das anhand folgender Studienrichtungen dargestellt werden¹⁰:

Deutsche Philologie: PS Proseminar (4 ECTS): In den Proseminaren erwerben die Studierenden anhand ausgewählter Themenbereiche Grundkenntnisse des selbständigen Arbeitens. Teil des Proseminars ist eine schriftliche Proseminararbeit.¹¹

Afrikawissenschaften: Proseminar (PS): Proseminare sind prüfungsimmanente Vorstufen der Bachelorseminare. Sie haben Grundkenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens zu vermitteln, in die Fachliteratur einzuführen und exemplarisch Probleme des Faches durch Referate, Diskussionen und Fallerörterungen zu behandeln. Ihr Inhalt hat der von den Studierenden jeweils gewählten Spezialisierung gemäß § 5 Abs 2 zu entsprechen.¹²

Kunstgeschichte: Proseminare (PS): Sie leiten die Studierenden dazu an, sich Grundkenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens anzueignen. Die Studierenden präsentieren eigene mündliche und schriftliche Beiträge. Festlegungen über die Länge der letzteren finden sich auf der Homepage des Instituts.¹³

Geschichte: Proseminare (PS) dienen dem Üben von wissenschaftlichen Arbeitsweisen anhand eines spezifischen Themas, insbesondere durch Verfassen und Präsentieren einer kleineren schriftlichen Arbeit. Regelmäßige Teilnahme und Mitarbeit sind Teil der Leistungserbringung.¹⁴

Koreanologie: Proseminar (PS): Proseminare führen in die Fachliteratur ein und behandeln Probleme exemplarisch. In Proseminaren werden mündliche und schriftliche Beiträge der Studierenden erwartet. Die Lehrinhalte werden schließlich in Gestalt von Proseminararbeiten praktisch umgesetzt. Ziel der Proseminare ist ebenso die Herstellung/Erhöhung interkultureller Kompetenz. Es besteht Anwesenheitspflicht. Proseminare haben immanenten Prüfungscharakter.¹⁵

Klassische Archäologie: Proseminar (PS), pi: Die Studierenden erfüllen seminarrelevante mündliche und/oder schriftliche Aufgaben, um sich Kompetenzen anzueignen und Wissenserwerb anzuwenden. Regelmäßige und aktive Teilnahme. Die Lehrveranstaltungsleitung darf Klausuren schreiben lassen.¹⁶

In allen Studienrichtungen wird hervorgehoben, dass innerhalb eines Proseminars das wissenschaftliche Arbeiten gelernt werden soll. Zur Absolvierung eines Proseminars gehört die Abgabe einer schriftlichen Proseminararbeit. Bei dieser Arbeit müssen die Studierenden das Gelernte umsetzen. In Proseminaren kann also, wenn man von den Curricula ausgeht, von Seite der Lehrenden nicht erwartet werden, dass Studierende das wissenschaftliche Schreiben schon vollkommen beherrschen, sie befinden sich noch in einem Lernprozess.

¹⁰ Die Studienrichtungen wurden willkürlich ausgewählt und sind nicht zwangsläufig die Studienfächer der Interviewpartner*innen.

¹¹ https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Bachelorcurricula/BA_DeutschePhilologie_Version2011.pdf

¹² https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Bachelorcurricula/BA_Afrikawissenschaften_Version2018_Juni2018.pdf

¹³ https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Bachelorcurricula/BA_Kunstgeschichte_Version2018.pdf

¹⁴ https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Bachelorcurricula/BA_Geschichte_Vers2019.pdf

¹⁵ https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Bachelorcurricula/BA_Koreanologie_Vers2011.pdf

¹⁶ https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Bachelorcurricula/BA_KlassischeArchaeologie_Version2019.pdf

Um Interviewpartner*innen zu finden, wurde das Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien¹⁷ genutzt. Es wurde versucht, ein möglichst breites Spektrum an Fachgebieten abzudecken, deshalb wurden Lehrende aus verschiedenen Studienrichtungen kontaktiert. Der gemeinsame Nenner war, dass alle Proseminare leiten bzw. leiteten. Anfang September 2020 wurden 15 E-Mails an Lehrende der Universität Wien ausgeschickt, es gab 5 positive Rückmeldungen, 1 negative Rückmeldung (generelles Interesse, aber aufgrund von Stress keine zeitlichen Ressourcen für ein Interview) und 9 Fälle, in denen ich gar keine Antwort auf die Interviewanfrage bekam.

3.4.3 Praktische Überlegungen

Ein wichtiger Punkt bei der Durchführung von Interviews ist die Einverständniserklärung der Untersuchungsteilnehmer*innen, die vor Beginn der Datenerhebung eingeholt werden muss und „die jederzeit - auch nach Abschluss der Untersuchung - zurückgezogen werden kann“ (Settinieri 2014: 62). Proband*innen haben selbstverständlich immer das Recht, Fragen nicht zu beantworten oder das Interview zu beenden (vgl. Dörnyei 2007: 68). Es ist üblich, Interviews digital aufzuzeichnen, denn das Erstellen von Notizen während des Interviews würde den Gesprächsfluss stören und außerdem könnte man die Inhalte nicht ausreichend festhalten (vgl. Dörnyei 2007: 139). Um die Weitergabe von Audiodaten oder ein ungewolltes Verbreiten dieser zu vermeiden, sollten Audiodaten wieder gelöscht werden, sobald sie nicht mehr für den Forschungsprozess relevant sind (vgl. Dörnyei 2007: 68).

Die Identität der Untersuchungsteilnehmer*innen ist den Forschenden bekannt, sie müssen jedoch darauf achten, dass die Interviewten in veröffentlichten Dokumenten nicht mehr zu erkennen sind. Die Anonymität der Interviewpartner*innen ist zu wahren. Im Zuge der Transkription der Interviews wird deshalb eine „Anonymisierung der Daten (Namen, Orts- und Zeitangaben)“ vorgenommen (Flick 2017b: 380). Interviewte sollten nicht eindeutig identifizierbar sein, aus diesem Grund können persönliche Daten verändert werden und es wird „ein sparsamer Umgang mit Kontextinformationen notwendig“ (Flick 2017b: 66). Im Fall meiner Interviews wurden Stellen, an denen die Studienrichtung, in der die Lehrenden arbeiten, bei der Transkription ausgelassen.

Es stellt sich die Frage, wie viele Interviews geführt werden sollten, um relevante Erkenntnisse zu gewinnen. Diese Frage ist immer individuell auf das jeweilige Forschungsprojekt bezogen

¹⁷ Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien: <https://ufind.univie.ac.at/de/vvz.html>

zu beantworten. Im Zusammenhang mit qualitativen Studien ist dabei das Konzept der „Sättigung“ von Bedeutung. Sobald bei den Interviews keine neuen Erkenntnisse erlangt werden, tritt sie ein. Da qualitative Studien nicht linear ablaufen, ist es z.B.: möglich aus dem Analyseprozess wieder zurück zur Datenerhebung zu gehen und noch mehr Daten zu erheben (vgl. Dörnyei 2007: 126-127). Im Rahmen meines Projektes stellte sich nach fünf Interviews eine gewisse Sättigung ein und ich erwartete von weiteren Interviews keine gewinnbringenden, neuen Erkenntnisse. Denn auf meine Anfrage meldeten sich ausschließlich Lehrende, die sich mit dem Thema ‚wissenschaftliches Schreiben‘ schon auseinandergesetzt hatten. Insofern konnte ich bei allen meinen Interviewpartner*innen einen reflektierten Umgang mit der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens und ein Interesse an der Thematik feststellen bzw. voraussetzen. Ich erwartete von Lehrenden, die sich nicht mit dem wissenschaftlichen Schreiben auseinandersetzen bzw. dafür interessieren, keine Bereitschaft, an einem Interview für mein Projekt teilzunehmen.

Eine Sonderform des Interviews sind Expert*inneninterviews. Bei dieser Art von Interview werden Proband*innen interviewt, „die für den gewählten Untersuchungsgegenstand als besonders kompetent gelten und soziale Repräsentanten des entsprechenden Handlungsfelds mit Gestaltungs- und Entscheidungsfunktionen sind“ (Riemer 2016b: 167). Die interviewten Lehrveranstaltungsleiter*innen meiner Studie sind zwar Expert*innen in ihren jeweiligen Feldern, aber keine Expert*innen das wissenschaftliche Schreiben betreffend. Aus diesem Grund werden die Interviews dieser Arbeit nicht als Expert*inneninterviews betitelt. Auch Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014: 118) weisen darauf hin, dass „der Expertenbegriff ein relationaler Begriff ist: Expertin ist man nicht an sich, sondern im Hinblick auf ein bestimmtes Wissensgebiet.“ Flick (2017b: 214-218) gibt einen Überblick über diese Interviewform und weist daraufhin, dass beim Interviewen von Expert*innen, diese oftmals unter Zeitdruck stehen und deshalb mit Leitfadeninterviews gearbeitet werden sollte, um sparsam mit den zeitlichen Ressourcen der Proband*innen umzugehen. Dieser Ratschlag scheint für die Planung meiner Leitfadeninterviews sinnvoll, diese dauerten nicht länger als 30 Minuten. Aus den vorherigen Erklärungen ergibt sich, dass die Interviews, die im Rahmen dieses Projektes geführt werden, als offene Leitfadeninterviews bezeichnet werden.

Die Interviews dieser empirischen Untersuchung wurden im September und Oktober 2020 geführt. Die Datenerhebung sollte innerhalb der zwei Monate abgeschlossen werden. Aufgrund der COVID-19 Pandemie und deren Konsequenzen, entschied ich, es den Lehrenden zu überlassen, ob sie die Interviews online oder in Person stattfinden lassen wollten. In meiner

Interviewanfrage schrieb ich, dass ich mich in dieser Hinsicht ganz nach den Lehrenden richten könne. Deshalb fanden 2 Interviews online statt (1 Interview über ein WhatsApp-Videotelefonat und 1 Interview über Skype) und 3 Interviews fanden auf den jeweiligen Instituten unter Einhaltung der jeweils aktuellen Sicherheitsmaßnahmen statt. Meine Interviewpartner*innen unterschrieben Einverständniserklärungen (sh. Anhang S. 109), die es mir erlauben, mit den Daten zu arbeiten, und die Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgenommen. Sämtliche Audiodateien wurden nach der Beendigung des Projekts gelöscht.

3.5 Datenaufbereitung

Sind die Daten erhoben, müssen sie in einem nächsten Arbeitsschritt aufbereitet werden, damit eine Weiterarbeit mit ihnen in Form einer Analyse folgen kann. Im Fall von mündlichen Daten, müssen diese verschriftlicht werden (vgl. Hug und Poscheschnik 2020: 170). Schon bei der Aufbereitung der Daten findet eine erste Analyse statt, denn dieser Arbeitsschritt ermöglicht es den Forscher*innen, sich intensiv mit den Daten auseinanderzusetzen (vgl. Dörnyei 2007: 246). Es handelt sich also bei der Datenaufbereitung nicht um ein rein „mechanisches Vorgehen“, deshalb sollte dieser Forschungsschritt „reflektiert und begründet werden“ (Schramm 2016a: 218).

3.5.1 Transkription der Daten

Im Fall dieser Arbeit müssen die mündlichen Daten aus den Interviews in eine schriftliche Form gebracht werden. Diese im Rahmen der Aufbereitung angefertigten „Transkripte können jedoch nie die aufgenommenen Audio[...]daten vollständig in ihrer Komplexität abbilden“, deshalb muss ein Fokus auf die für die jeweilige Forschung wichtigen Aspekte gelegt werden (Mempel und Mehlhorn 2014: 148). Burwitz-Melzer und Steininger (2016: 259) weisen darauf hin, dass das „verwendete Transkriptionssystem [...] auf die Forschungsfragen und das Erkenntnisinteresse abgestimmt sein“ sollte. Aus einer Vielzahl von möglichen Transkriptionssystemen muss das passende für eine Untersuchung gewählt werden. Dabei können Forschende flexibel mit Transkriptionsregeln umgehen und diese individuell verändern und anpassen (vgl. Dörnyei 2007: 248).

Kowal und O’Connell (2017: 441) nennen „vier verschiedene Formen der Verschriftlichung“: Transkription mit der Standardorthographie, literarische Umschrift, eye dialect und phonetische Umschrift, diese bewegen sich auf dem Spektrum von einer starken Orientierung an

schriftlichen Normen der Standardsprache (Standardorthographie) bis hin zu einer phonetischen Transkription. So kann es für Studien, die sich mit Dialektologie befassen, wichtig sein, mit phonetisch genauen Transkriptionen zu arbeiten. Geht es in einer Studie eher darum, den Fokus auf den Inhalt der Daten zu legen, ist eine Verschriftlichung in der Standardorthografie sinnvoll (vgl. Schramm 2016a: 218; Hug und Poscheschnik 2020: 171).

3.5.2 Transkriptionsregeln

Wie schon zuvor erwähnt, muss die Art der Transkription danach ausgewählt werden, welche Aspekte für die weitere Datenanalyse von Bedeutung sind. In der Literatur finden sich unzählige verschiedene Transkriptionsregeln, an denen sich Forscher*innen orientieren können. Im Folgenden werden die Transkriptionsregeln, die ich auswählte, vorgestellt und die Wahl begründet. Das übergeordnete Kriterium, nach dem die Regeln ausgewählt wurden, war, die leichte Lesbarkeit sicherzustellen, da es mehr um die Inhalte, als darum, wie die Inhalte erzählt wurden, geht.

Für die Forschungsfrage als irrelevant erachtete Stellen sowie Stellen, die Informationen über die Identität der Interviewten enthalten, werden nicht transkribiert, sondern durch [...] markiert. Um die Transkripte möglichst leser*innenfreundlich zu gestalten, erfolgt eine Orientierung an der Standardorthografie, Groß- & Kleinschreibung sowie Satzzeichen werden verwendet, obwohl diese bei mündlichen Texten ursprünglich nicht enthalten sind. An Stellen, an denen eine „Übersetzung“ in die schriftliche Standardsprache unpassend erschien und ich den mündlichen Charakter der Interviews wiedergeben wollte, wurde eine umgangssprachliche Schreibweise (z.B.: *is* statt *ist* gewählt). Diskursive Marker, besonders diese, die dem Aufrechterhalten des Gesprächsflusses dienten, also *okay?* oder *mh?*, Marker, die signalisierten, dass ich als Interviewerin aufmerksam zuhörte, wurden nicht transkribiert, da sie keine Relevanz für die Inhalte der Interviews haben. An Stellen, an denen meine eigenen Äußerungen und Zwischenfragen für die Verständlichkeit der Inhalte notwendig erschienen, wurden diese transkribiert.

3.6 Datenanalyse

Sind die Daten angemessen aufbereitet, stellt die Datenanalyse den nächsten Arbeitsschritt einer empirischen Forschung dar. Das Ziel der Datenanalyse ist „aus diesen Rohdaten wissenschaftlich relevante Erkenntnisse abzuleiten“ (Demirkaya 2014: 213). Im Feld Deutsch

als Fremd- und Zweitsprache gibt es eine Vielzahl an Analysemethoden, die aus unterschiedlichen Disziplinen übernommen und für die Fremdsprachenforschung angepasst wurden (vgl. Schramm 2016a: 220). Anhand qualitativer Analysemethoden werden Daten interpretiert und diese Interpretation geschieht unter Anwendung von Auswertungsmethoden, die einen „mehrgliedrigen, regelgeleiteten Prozess“ ermöglichen (vgl. Hug und Poscheschnik 2020: 189). Durch diese festgelegten Methoden wird sichergestellt, dass die Analyse wissenschaftlichen Ansprüchen genügt und man „Schritt für Schritt von den Daten zur Theorie“ gelangt (Hug und Poscheschnik 2020: 189). Wie zuvor erwähnt, gibt es eine Vielfalt an Analysemethoden, diese können in kategoriebasierte und sequenzielle Verfahren eingeteilt werden, wobei die qualitative Inhaltsanalyse, die im Folgenden genauer vorgestellt wird, zu den kategoriebasierten Verfahren gehört (vgl. Demirkaya 2014: 216-220).

3.6.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse ist „ein kodifiziertes und kodifizierendes Forschungsverfahren, das kommunikative Texte im weitesten Sinne systematisch untersucht und auswertet“ (Burwitz-Melzer und Steininger 2016: 256). Sie kann sowohl als quantitatives als auch als qualitatives Forschungsverfahren eingesetzt werden, wobei vor allem die qualitative Inhaltsanalyse sehr häufig in der Fremdsprachenforschung eingesetzt wird (vgl. Burwitz-Melzer und Steininger 2016: 256).

Im deutschsprachigen Raum werden qualitative Inhaltsanalysen oft „mit den in Mayrings Buch gleichen Titels dargestellten Analyseformen gleichgesetzt“, obwohl sich die Forschenden teils nicht an Mayrings Vorschläge halten (Kuckartz 2018: 26). Außerdem sind im Zusammenhang mit der qualitativen Inhaltsanalyse vor allem Philipp Mayring und Uwe Kuckartz hervorzuheben (vgl. Burwitz-Melzer und Steininger 2016: 259). Die beiden waren maßgeblich daran beteiligt, dass sich im deutschsprachigen Raum die qualitative Inhaltsanalyse zu einem „kodifizierten Forschungsstil“ entwickelt hat und innerhalb der Fremdsprachenforschung viele Forscher*innen mit diesem qualitativen Ansatz arbeiten (vgl. Burwitz-Melzer und Steininger 2016: 259).

Kuckartz nennt fünf Punkte, die den Charakter von qualitativen Inhaltsanalysen ausmachen:

- (1) „[d]ie kategorienbasierte Vorgehensweise und die Zentralität der Kategorien für die Analyse“,
- (2) „[d]as systematische Vorgehen mit klar festgelegten Regeln für die einzelnen Schritte“,
- (3) „[d]ie Klassifizierung und Kategorisierung der gesamten Daten und nicht nur eines Teils derselben“,
- (4) „[d]ie von der Hermeneutik inspirierte Reflexion über die Daten und die interaktive Form

ihrer Entstehung“,
(5) „[d]ie Anerkennung von Gütekriterien“ (Kuckartz 2018: 26).

Für die Auswertung der Daten dieses Projekts wurde die „inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse“, wie sie Kuckartz (2018) darstellt, gewählt. Eine qualitative Inhaltsanalyse ist in diesem Fall als Datenauswertungsverfahren sinnvoll, da es streng festgelegte Abläufe gibt (sh. Kapitel 3.6.2. für eine detaillierte Beschreibung) und „das Verfahren durchsichtig, nachvollziehbar, leicht erlernbar und gut auf neue Fragestellungen übertragbar“ ist (Mayring 2017: 474). Die leichte Erlernbarkeit erschien mir passend für meine Masterarbeit, da ich mich nicht in eine für mich komplett fremde, u. U. sehr komplexe Analysemethode einarbeiten musste. Außerdem ist die Fragestellung der Arbeit nicht zu offen, um für eine qualitative Inhaltsanalyse geeignet zu sein. Denn bei dieser geht es darum, „bestimmte Aspekte aus dem Material heraus[zufiltern“, diese werden zu Kategorien zusammengefasst und basierend auf diesen Kategorien findet die Analyse statt (Mayring 2017: 474).

Für qualitative Inhaltsanalysen ist die Bildung von Kategorien unerlässlich, Burwitz-Melzer und Steininger (2016: 258) beschreiben sie als „[c]harakteristisch für die qualitative Inhaltsanalyse.“ Laut Kuckartz (2018: 63) werden die Verfahren zur Kategorienbildung in der Methodenliteratur nicht ausreichend behandelt, obwohl der Kategorienbildung immer höchste Priorität zugeschrieben wird. Über die Kategorienbildung schreibt er:

Die Art und Weise der Kategorienbildung hängt in starkem Maße von der Forschungsfrage, der Zielsetzung der Forschung und dem Vorwissen ab, das bei den Forschenden über den Gegenstandsbereich der Forschung vorhanden ist. Je stärker die Theorieorientierung, je umfangreicher das Vorwissen, je gezielter die Fragen und je genauer die eventuell bereits vorhandenen Hypothesen, desto eher wird man bereits *vor* der Auswertung der erhobenen Daten Kategorien bilden können. Es lässt sich eine Polarität von theoretischer und empirischer Kategorienbildung feststellen. (Kuckartz 2018: 63)

Die Kategorien für die Analyse können also sowohl vor Auswertung der Daten aus der Theorie entwickelt werden als auch immer während des Auswertungsprozesses.

3.6.2 Arbeitsschritte bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

Bei Kuckartz (2018) wird der Ablauf von inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalysen in sieben Phasen gegliedert, wie folgende Graphik veranschaulicht:

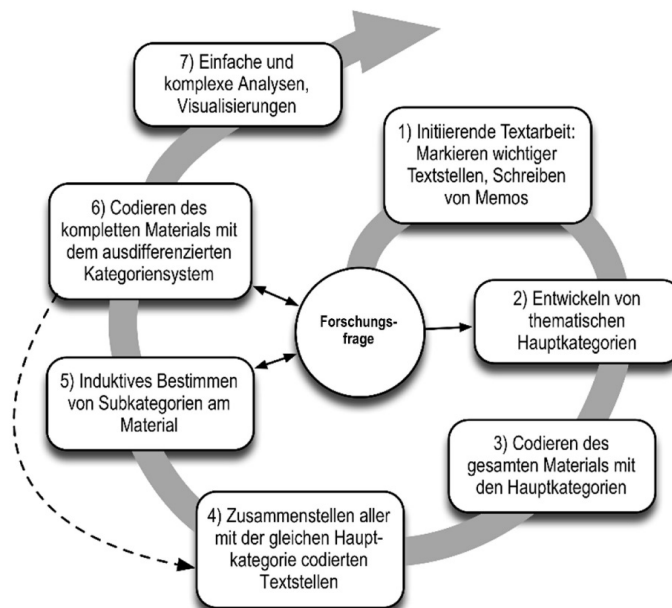


Abb. 4: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018: 100)

Mit der ersten Phase der Inhaltsanalyse kann begonnen werden, sobald das erste Interview transkribiert vorliegt, denn eine abgeschlossene Datenerhebung ist nicht nötig, um mit der initiierenden Textarbeit zu beginnen (vgl. Kuckartz 2018: 57). Es ist wichtig, sich die Forschungsfragen und das Forschungsinteresse nochmals genau in Erinnerung zu rufen, bevor mit einer intensiven Lektüre des Textes begonnen wird (vgl. Kuckartz 2018: 57). Bei der Lektüre werden zentrale Begriffe, wichtige Abschnitte, unverständliche Stellen und alles, was für die Analyse gewinnbringend und interessant scheint, markiert (vgl. Kuckartz 2018: 57). Kuckartz (2018: 57-58, 101) empfiehlt die Arbeit mit Memos, also die Anfertigung von Notizen, um „Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen“ festzuhalten, denn diese können gewinnbringend für den Forschungsprozess sein. Sobald ein Text intensiv durchgearbeitet wurde, wird eine kurze Fallzusammenfassung geschrieben (vgl. Kuckartz 2018: 58-62, 101).

In einer nächsten Phase werden thematische Hauptkategorien herausgearbeitet, diese ergeben sich aus der Forschungsfrage und aus dem Leitfaden der Interviews, wobei bei der intensiven Lektüre weitere, nicht erwartete, Kategorien gefunden werden können (Kuckartz 2018: 101). Die formulierten Kategorien werden in weiterer Folge an einem Ausschnitt der Datenmenge getestet, um sicherzustellen, dass sie angemessen sind, bei Bedarf können sie natürlich angepasst werden (vgl. Kuckartz 2018: 102). Mit diesen Hauptkategorien wird in der nächsten Phase ein erster Codierprozess durchgeführt. Bei diesem wird jeder Text sequentiell durchgearbeitet, wobei Textabschnitte kategorisiert werden. Dabei kann ein Textausschnitt

mehreren Kategorien zugeordnet werden oder falls er sich als für das Forschungsinteresse irrelevant herausstellt, wird er einfach ausgelassen (vgl. Kuckartz 2018: 102).

Für das Kategoriensystem formuliert Kuckartz Regeln, es sollte

1. in enger Verbindung zu den Fragestellungen und Zielen des Projekts gebildet sein,
2. nicht zu feingliedrig und nicht zu umfangreich sein,
3. eine möglichst genaue Beschreibung der Kategorien enthalten,
4. mit Perspektive auf den späteren Ergebnisbericht formuliert sein, indem z. B. Kategorien gewählt werden, die sich als Strukturierungspunkte für den späteren Forschungsbericht eignen und
5. an einer Teilmenge des Materials getestet worden sein. (Kuckartz 2018: 103)

Auch für den Codierprozess formuliert Kuckartz vier Regeln:

1. Es werden in der Regel Sinneinheiten codiert, jedoch mindestens ein vollständiger Satz.
2. Wenn die Sinneinheit mehrere Sätze oder Absätze umfasst, werden diese codiert.
3. Sofern die einleitende (oder zwischengeschobene) Interviewer-Frage zum Verständnis erforderlich ist, wird diese ebenfalls mitcodiert.
4. Beim Zuordnen der Kategorien gilt es, ein gutes Maß zu finden, wie viel Text um die relevante Information herum mitcodiert wird. Wichtigstes Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein ausreichend verständlich ist. (Kuckartz 2018: 104)

Sobald alle schon transkribierten Interviews codiert wurden, wird „eine Ausdifferenzierung der zunächst noch relativ allgemeinen Kategorien vorgenommen“, wobei nur die Kategorien, die für Forschung besonders relevant sind, ausdifferenziert werden (Kuckartz 2018: 106). Für die Subkategorien gilt: „So einfach wie möglich, so differenziert wie nötig“, wobei folgende Arbeitsschritte genannt werden:

- Auswahl einer thematischen Kategorie, die man ausdifferenzieren möchte, d. h. für diese Kategorie sollen nun (neue) Subkategorien gebildet werden.
- Zusammenstellen aller mit dieser Kategorie codierten Textstellen in einer Liste oder Tabelle
- Bilden von Subkategorien am Material gemäß den [...] beschriebenen Verfahren induktiver Kategorienbildung: Die Subkategorien werden zunächst als eine ungeordnete Liste zusammengestellt. [...]
- Ordnen und systematisieren der Liste(n), Identifikation der relevanten Dimensionen, ggf. Zusammenfassen von Subkategorien der Liste zu abstrakteren/allgemeineren Subkategorien.
- Formulieren von Definitionen für die Subkategorien und Illustrieren der Kategoriedefinition durch Zitate aus dem Material. (Kuckartz 2018: 106)

In einer nächsten Phase wird ein zweiter Codierprozess, „bei dem nun die ausdifferenzierten Kategorien den bislang mit der Hauptkategorie codierten Textstellen zugeordnet werden“ durchgeführt (Kuckartz 2018: 110). Sobald dieser Codierprozess abgeschlossen ist, schlägt Kuckartz (2018: 111) vor, einen Zwischenschritt in der Analyse einzulegen und „fallbezogene thematische Zusammenfassungen“ zu erstellen. Bei diesen handelt es sich um kurze Texte, die die Forschenden verfassen, und zwar zu den Aussagen eines*r Proband*in zu einem bestimmten Thema. Es ist nicht das Ziel, diese Zusammenfassungen für alle Proband*innen

bzw. Themen zu erstellen, sondern nur für ausgewählte, für die Forschungsfrage(n) besonders relevante Aspekte.

Der Phase 7, der letzten Phase der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, kommt eine besonders wichtige Bedeutung zu, denn in dieser Phase findet die eigentliche Analyse statt (vgl. Kuckartz 2018: 117). Es werden sechs verschiedene Formen der Auswertung, die sich natürlich hauptsächlich um die Themen und Subthemen dreht, unterschieden, wie in der folgenden Abbildung dargestellt wird:

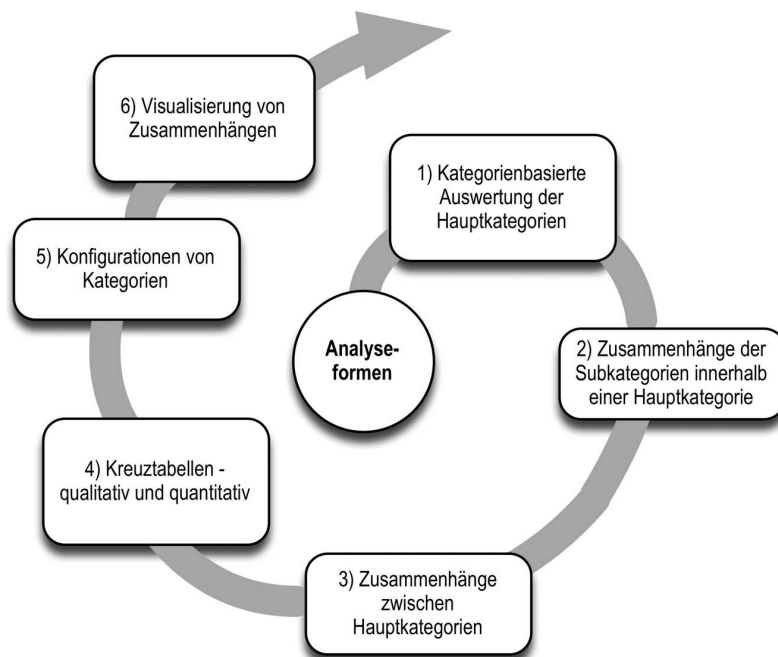


Abb. 5: Sechs Formen einfacher und komplexer Auswertung bei einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018: 118)

1. Kategorienbasierte Auswertung der Hauptkategorien

Bei dieser Analyseform werden die Erkenntnisse zu den jeweiligen Hauptkategorien beschrieben, dabei steht die Frage „Was wird zu diesem Thema alles gesagt?“ im Mittelpunkt der Deskriptionen (Kuckartz 2018: 118). Wie oft ein bestimmtes Thema von den Proband*innen erwähnt wurde, kann interessant sein, doch abgesehen von diesem quantitativen Aspekt geht es darum, „die inhaltlichen Ergebnisse in qualitativer Weise zu präsentieren, wobei durchaus auch Vermutungen geäußert und Interpretationen vorgenommen werden können“ (Kuckartz 2018: 117-118).

2. Zusammenhänge der Subkategorien innerhalb einer Hauptkategorie

Blickt man auf die Zusammenhänge, die zwischen den Subkategorien innerhalb einer Hauptkategorie erkennbar sind, kann z.B.: die Frage, welche Subkategorien besonders häufig

zusammen genannt werden oder welche Subkategorien nie in Verbindung miteinander genannt werden, interessant sein (vgl. Kuckartz 2018: 119). Es können möglicherweise Muster sichtbar gemacht werden.

3. Zusammenhänge zwischen Hauptkategorien

Auch zwischen den Hauptkategorien können Zusammenhänge bestehen. Diese sind nicht auf nur zwei Hauptkategorien beschränkt, es können durchaus auch Zusammenhänge zwischen mehr als nur zwei Kategorien festgestellt werden.

4. Kreuztabellen - qualitativ und quantitativ

Kreuztabellen dienen dazu, „Verbindungen zwischen gruppierenden Merkmalen [...] und den codierten thematischen Äußerungen“ systematisch darzustellen (Kuckartz 2018: 119). So kann z.B.: erkennbar werden, ob eine bestimmte Personengruppe (wie z.B.: Frauen) eine bestimmte Thematik häufiger anspricht.

5. Konfigurationen von Kategorien

Bei dieser Analyseform geht es um das Herausarbeiten von „mehrdimensionalen Zusammenhängen zwischen Kategorien und Subkategorien“, es werden also Zusammenhänge zwischen dem Vorkommen von mehr als nur zwei Codes in Verbindung zueinander gesucht (Kuckartz 2018: 120).

6. Visualisierung von Zusammenhängen

Verschiedene Arten von Diagrammen können dabei helfen, einen guten visuellen Überblick zu geben und Vergleiche übersichtlich darzustellen. Z.B. können Subkategorien einer Hauptkategorie in einem Diagramm aufgestellt werden, Nennungshäufigkeiten oder bestimmte Aspekte, die innerhalb einer Kategorie angesprochen wurden (vgl. Kuckartz 2018: 120).

Am Ende der Analyse ist es wichtig, dass nochmals auf die Forschungsfragen und deren Beantwortung eingegangen wird, falls die Daten keine ausreichenden Antworten auf die Forschungsfrage(n) liefern konnten, muss auch das thematisiert werden und eventuelle Forschungsdesiderate können formuliert werden (vgl. Kuckartz 2018: 120).

Im folgenden Teil der Arbeit, wird die für diese Arbeit durchgeführte Interviewstudie vorgestellt, dabei wird zuerst der Kontext dargelegt, Limitationen und Grenzen der Studie werden erwähnt, dann findet die Analyse statt und die Ergebnisse werden diskutiert.

4. Die Interviewstudie: Kontext, Analyse & Ergebnisse

4.1 Das Forschungsfeld: Wissenschaftliches Schreiben und die Universität Wien

An dieser Stelle soll der Kontext, in dem die Interviewstudie durchgeführt wurde, dargestellt werden. Die Interviews wurden mit Lehrveranstaltungsleiter*innen der Universität Wien geführt, das heißt diese Arbeit wurde als Abschlussarbeit eines Studiums der Universität Wien verfasst (MA Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) und gleichzeitig stellt ein Teil der Universität Wien auch das zu erforschende Feld dar. Weil die fünf Interviewpartner*innen ihre Proseminare an der Universität Wien leiten/leiteten, spielen die Rahmenbedingungen, die die Universität zum wissenschaftlichen Schreiben bereitstellt, eine Rolle, wenn es um den Umgang damit geht.

Die Universität Wien, gegründet 1365, ist laut Angaben der Homepage¹⁸ „eine der ältesten und größten Universitäten Europas.“ Die Universität hat rund 89.000 Studierende, sowohl nationale und internationale, und rund 9.000 Mitarbeiter*innen, damit ist sie „die größte Forschungsinstitution Österreichs“. Den Student*innen steht ein Angebot von 178 ordentlichen Studien gegenüber.¹⁹ Aus den hohen Studierendenzahlen folgt, dass manche Studien durchaus als überlaufen bezeichnet werden können, die sogenannten Massenstudien. Es gibt aber auch kleinere Studienrichtungen, in denen mit geringen Studierendenzahlen gearbeitet werden kann. Diese Zahlen wirken sich auf den Umgang mit dem wissenschaftlichen Schreiben aus. Außerdem handelt es sich um eine öffentliche Universität, Studierende (solange sie EU-Bürger*innen sind) müssen keine Studiengebühren zahlen.

Beschäftigt man sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben an der Universität Wien, stolpert man früher oder später mit großer Wahrscheinlichkeit über das CTL. Das *Center for Teaching and Learning*. Die Arbeit des CTLs verfolgt das Ziel, die Qualität der universitären Lehre kontinuierlich zu steigern, dabei liegen die Schwerpunkte „in der Professionalisierung von Lehrkompetenz und in der Beratung bei der Entwicklung und Umsetzung von Aktivitäten zur Weiterentwicklung der Qualität der angebotenen Studien“²⁰. Ein wichtiger Aspekt, mit dem sich das CTL auseinandersetzt, ist das Feld des wissenschaftlichen Schreibens. Aufgrund der Umstellung von der Präsenzlehre zur digitalen Lehre im Sommersemester 2020 wegen der

¹⁸ <https://www.univie.ac.at/ueber-uns/auf-einen-blick/zahlen-daten-broschueren/>

¹⁹ <https://www.univie.ac.at/ueber-uns/auf-einen-blick/zahlen-daten-broschueren/>

²⁰ <https://slw.univie.ac.at/wir-ueber-uns/center-for-teaching-and-learning/>

COVID-19 Pandemie, gibt es außerdem viele Informationen und Hilfestellungen die digitale Lehre betreffend.

Zum wissenschaftlichen Schreiben gibt es sowohl Angebote für Studierende als auch Angebote für Lehrende. An dieser Stelle sollen die verschiedenen Angebote kurz vorgestellt werden. Das ist vor allem deswegen relevant, weil die Lehrenden in den Interviews immer wieder Bezug auf diese Fördermaßnahmen zum wissenschaftlichen Schreiben nehmen und auch das CTL an mehreren Stellen konkret erwähnt wird. Zuerst werden die Angebote für die Studierenden vorgestellt, danach die Angebote für die Lehrenden und zuletzt noch Ressourcen, die beide Seiten verwenden können.

Schreibmentoring²¹

Das Schreibmentoring ist ein Peer-Mentoring-Programm. Studierende werden vom CTL zu Schreibmentor*innen ausgebildet und leiten nach ihrer Ausbildung wöchentliche Schreibgruppen. Währenddessen gibt es für die Mentor*innen v.a. im ersten Semester eine wöchentliche Supervision und eine begleitende Lehrveranstaltung. Die drei Module sind: „Grundausbildung, Vertiefung und Akademisches Schreiben vermitteln und beforschen“. Nach der Grundausbildung arbeiten die Schreibmentor*innen an verschiedenen Forschungsprojekten, deren Ergebnisse in einer Zeitschrift²² veröffentlicht werden. Im Fokus der Arbeit steht der wissenschaftliche Schreibprozess, sowohl in der Ausbildung als auch in den Schreibgruppen wird prozessorientiert gearbeitet. Das Schreibmentoring findet inzwischen an über 30 Standorten statt. Bachelor- oder Master-Studierende können Schreibmentor*innen werden. Innerhalb eines Bachelorstudiums kann die Schreibmentoringausbildung als EC (Erweiterungscurriculum) angerechnet werden und bringt 15 ECTS-Punkte (European Credit Transfer System). Im Masterstudium kann die Ausbildung als freies Wahlfach besucht werden.

Schreibwerkstätten²³

Die Schreibwerkstätten sind Angebote, die Studierende beim Verfassen ihrer Abschlussarbeiten (Bachelor-, Master- oder Diplomarbeit) unterstützen sollen. Kick-Off-Workshops, die zweitägig oder vierstündig stattfinden, unterstützen Studierende in der ersten Phase ihres Schreibprojekts u.a. bei der Eingrenzung des Themas, Strukturierung und Planung des Schreibprozesses. Außerdem gibt es das Angebot „Schreibtag“, bei dem Studierende wöchentlich (Montagabend, Dienstagvormittag oder Samstag tagsüber) gemeinsam in einem

²¹ <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibmentoring/>

²² zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung: <https://ojs.pzle.univie.ac.at/ojs/index.php/zisch/index>

²³ <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibwerkstaetten/>

virtuellen Moodle-Raum arbeiten. Dabei spielt es keine Rolle, an welchen Schreibprojekten die Studierenden arbeiten, die gemeinschaftliche Arbeitsatmosphäre soll zur Produktivität anregen. Zusätzlich können Studierende im Rahmen der Schreibtage Einzelberatungen in Anspruch nehmen. Ein weiteres Angebot ist der „Schreibmarathon“. Ein Schreibmarathon dauert jeweils von Montag bis Freitag, insgesamt arbeiten Studierende in dieser Woche 42,19 Stunden an ihren Arbeiten. Es spielt keine Rolle, wie weit die Studierenden in ihrem Schreibprojekt sind. Die Tagesstruktur ist genau vorgegeben, es gibt 50-minütige Arbeitseinheiten und dazwischen 10-minütige Pausen. Teilnehmer*innen setzen sich zu Beginn der Woche ein individuelles Ziel und versuchen dieses zu erreichen. Innerhalb des Schreibmarathons finden Workshops, Einzelberatungen und Feedbackeinheiten statt. Beim Methodencamp können Studierende die Hilfe von Schreibassistent*innen in Anspruch nehmen und sich sowohl bzgl. qualitativer als auch bzgl. quantitativer Forschungsmethoden informieren.

Schreibberatung²⁴

Ein weiteres Angebot des CTL ist die Schreibberatung, auf der Website als „Hilfe zur Selbsthilfe“ beschrieben. Dabei können Studierende die Unterstützung erfahrener Kolleg*innen nutzen. Es geht bei Schreibberatung nie um inhaltliche Aspekte eines Schreibprojektes, für diese sind Lehrende als Betreuungspersonen zuständig, vielmehr geht es um Fragestellungen rund um den Schreibprozess, z.B.: der Umgang mit Literatur, die Erarbeitung einer Forschungsfrage oder Überarbeitungsstrategien.

Textfeedback²⁵

Beim Textfeedback handelt es sich um ein neues Angebot des CTL. In einem Moodle-Raum können Studierende selbst verfasste Texte hochladen. Auf diese Texte bekommen sie Feedback von Schreibassistent*innen. Dieses Service können alle Bachelor- und Masterstudierende der Universität Wien nützen.

(Online) Beratung²⁶

Lehrende der Universität Wien können sich von Mitarbeiter*innen des CTL bezüglich des Themas „Wissenschaftliches Schreiben“ beraten lassen. Es geht darum, die Lehrenden dabei zu unterstützen, wissenschaftliche Schreibkompetenzen in ihren Lehrveranstaltungen sinnvoll und effektiv zu vermitteln. Auf der Website liest man: „Die Angebote für die Lehre zielen

²⁴ <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibberatung/>

²⁵ <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/digitale-angebote-fuer-studierende/>

²⁶ <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/wissenschaftliches-schreiben-in-der-lehre/>

darauf ab, Lehrende darin zu unterstützen und gleichzeitig auch jene Studierende zu erreichen, die möglicherweise ein unrealistisches Bild der eigenen Kompetenzen im wissenschaftlichen Schreiben haben.“ Man findet außerdem verschiedene Themen, zu denen das CTL sowohl Beratungen als auch Workshops anbietet. Beispiele sind: Integration der Schreibdidaktik in die eigene Lehre, Weiterentwicklung von schreibdidaktischen Maßnahmen in der eigenen Lehre, fachspezifische Aufgabenstellungen und Übungen zum Lesen und Schreiben auf schreibdidaktischer Basis entwickeln, Berücksichtigung von Heterogenität von Studierenden, insbesondere Mehrsprachigkeit oder Textfeedback und Peer-Textfeedback in die Lehre integrieren.

Schreibdidaktik Pop-Ups²⁷

Lehrende können Schreibdidaktik Pop-Ups in ihren Lehrveranstaltungen durchführen lassen. Es handelt sich dabei um kurze schreibdidaktische Interventionen von Schreibmentor*innen oder Schreibassistent*innen. Es gibt neun verschiedene Themen, z.B.: Phasen eines Schreibprojekts, Literaturverwaltungsprogramme, Entwicklung einer Forschungsfrage oder Lesen, aus denen die Lehrenden auswählen können. Die schreibdidaktischen Einheiten selbst dauern zwischen 30 und 60 Minuten und können sowohl online als auch im Präsenzunterricht gehalten werden.

Schreibassistenz²⁸

Lehrende, die schreibintensive Pflichtlehrveranstaltungen in Bachelor-Studien an der Universität Wien leiten, können sich für das Schreibassistenzprogramm anmelden. Im Gegensatz zu Schreibmentor*innen arbeiten Schreibassistent*innen nicht unentgeltlich, sondern als freie Dienstnehmer*innen, sie „sind vom CTL in prozessorientierter Schreibdidaktik ausgebildete studentische Multiplikator*innen.“ Schreibassistent*innen begleiten die Lehrenden und Studierenden während der gesamten Lehrveranstaltung über ein Semester hinweg. Sie geben den Studierenden zweimal Feedback (konstruktiv und schriftlich) auf kürzere Schreibaufgaben und führen mit allen Studierenden der Lehrveranstaltung eine individuelle Schreibberatung durch. Außerdem bekommen die Lehrenden von den Schreibassistent*innen Feedback zu den Schreibaufgaben und die Schreibassistent*innen sind

²⁷ <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/wissenschaftliches-schreiben-in-der-lehre/schreibdidaktik-pop-ups/>

²⁸ <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/wissenschaftliches-schreiben-in-der-lehre/schreibassistenz-programm/>

in manchen Einheiten der Lehrveranstaltung, in denen wissenschaftliches Schreiben thematisiert wird, anwesend.

Moodle-Kurs: Schreibintensive Lehre digital unterstützen²⁹

Auf der Website des CTL gibt es Angebote, die für die digitale Lehre entwickelt wurden. So gibt es einen eigenen Moodle-Kurs, in den sich jede*r selbst einschreiben kann (den Einschreibeschlüssel findet man direkt auf der Website). In dem Moodle-Kurs selbst finden Lehrende Materialien, die sie für die schreibintensive Lehre im digitalen Raum verwenden können. Es gibt „Templates, Materialien und schreibdidaktisch aufbereitete Sequenzen“, die direkt in einen Moodle-Kurs übernommen werden können. Es finden sich diverse Handouts zu verschiedenen Themen in dem Moodle-Kurs. Innerhalb des Moodle-Kurses können Lehrende sich außerdem für Einzelcoachings anmelden.

Ressourcen³⁰

Das CTL stellt auf der Website Ressourcen sowohl für Lehrende als auch für Studierende zur Verfügung. Für Lehrende gibt es Informationen zu Qualifizierung und Weiterbildung sowie Workshop-Angebote. Für die Lehre gibt es schon fertige Handouts und einen Infopool zum Thema Feedback, dabei gibt es jeweils viele Informationen in Form eines Textes und zusätzlich noch Videos, in denen Expert*innen ein Thema aufbereiten.

Für Studierende gibt es den Bachelor Thesis Survival Guide, einen Abschlussarbeitsplaner und verschiedene Handouts. Beide Planungsinstrumente (der Bachelor Thesis Survival Guide und der Abschlussarbeitsplaner) bieten Informationen zum Schreibprozess und vielfältige Möglichkeiten bzw. Anregungen zur Planung und Reflexion des Schreibprozesses. All diese Ressourcen stehen kostenlos (und ohne Anmeldung) zum Download bereit.

In den Interviews wurde u. a. danach gefragt, inwiefern die Lehrenden die Angebote der Universität Wien, mit einem Fokus auf das *Center for Teaching and Learning*, zum wissenschaftlichen Schreiben nutzen. Alle hier vorgestellten Angebote wurden von den Lehrenden nicht angesprochen, aber einige, wobei v.a. das Schreibmentoring häufig erwähnt wurde.

²⁹ <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/digitale-angebote-fuer-lehrende/>

³⁰ <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/ressourcen/>

4.2 Die Interviewstudie: Interviewpartner*innen

An dieser Stelle werden die einzelnen Interviewpartner*innen vorgestellt. Für die Interviewstudie wurden 5 Lehrende der Universität Wien, die Proseminare geleitet haben bzw. immer noch leiten, interviewt. Um die Anonymität der Lehrenden zu wahren, wird nicht erwähnt, in welcher Studienrichtung sie unterrichten. Teilweise unterrichten die Lehrenden in eher kleinen Studienrichtungen, was eine Zuordnung zu tatsächlichen Identitäten der Lehrenden sehr einfach machen würde. Die Information über die jeweilige Studienrichtung hat für die Bearbeitung des Themas und die Beantwortung der Forschungsfrage(n) keine Relevanz. Alle Stellen in den Interviews, die auf die Studienrichtung hinweisen, wurden durch Auslassungen gekennzeichnet und nicht transkribiert.

Bei der kurzen Vorstellung der Lehrenden werden die Rahmenbedingungen, unter denen die Lehrenden ihre Proseminare leiten, besprochen. Vor allem der Betreuungsschlüssel spielt eine große Rolle. Außerdem werden in aller Kürze die Einstellungen der Lehrenden zum wissenschaftlichen Schreiben und zur Vermittelbarkeit wissenschaftlicher Schreibkompetenzen umrissen. Ferner wird noch beschrieben, inwiefern die Lehrenden in ihren Proseminaren das wissenschaftliche Schreiben thematisieren. Der Umgang der Lehrenden mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wird in aller Kürze beschrieben.

Welche gemeinsamen Nenner und Themen innerhalb der Interviews auftraten, wird hier nicht herausgearbeitet. Dieser Aspekt wird erst später in der Analyse besprochen. An dieser Stelle werden die Eckdaten und Fakten vorgestellt.

4.2.1 Lehrende 1

Lehrende 1 unterrichtet in einem kleineren Studienfach, mit geringen Studierendenzahlen in ihren Proseminaren, sie betreut zwischen 4 und 10 Studierende pro Semester. Ihrer Meinung nach ist es nicht möglich, in Massenstudien wissenschaftliche Schreibkompetenzen erfolgreich zu vermitteln, Schreibprozesse können nur in kleineren Gruppen gut begleitet werden. Sie selbst hat in ihren Proseminaren genügend Zeit, um die Student*innen intensiv zu betreuen und ausführliches Feedback zu geben. In der Schule werden wissenschaftliche Schreibkompetenzen ihrer Ansicht nach nicht ausreichend vermittelt, deshalb sieht sie die Aufgabe der Vermittlung bei der Universität. Studierende sollen ihrer Ansicht nach besonders zu Beginn des Studiums beim wissenschaftlichen Schreiben unterstützt werden.

In ihren Proseminaren möchte sie den Studierenden das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben näher bringen. Am Anfang des Semesters gibt es in ihren Proseminaren eine Einheit, in der sie die Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens inkl. aller formaler Richtlinien (besonders die Zitierregeln) in Form einer Präsentation vermittelt. Gegen Ende des Semesters gibt es eventuell noch Einheiten zu aktuellen Problemen die Proseminararbeit betreffend, diese Einheit ist aber von zeitlichen Ressourcen abhängig. Die Lehrende begleitet die Schreibprozesse ihrer Studierenden so gut wie möglich, Studierende können einzelne Arbeitsschritte ihrer Arbeiten mit der Lehrenden besprechen (z.B.: Literaturauswahl oder Gliederung). Dabei handelt es sich um ein freiwilliges Angebot.

Auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch geht die Lehrende insofern ein, als dass sie den Studierenden anbietet, die Arbeiten in anderen Sprachen zu verfassen, v.a. in Englisch, aber auch in allen anderen Sprachen, die sie ausreichend beherrscht. Bei den schriftlichen Arbeiten von den Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erwartet die Lehrende kein fehlerfreies Deutsch und sprachliche Fehler wirken sich nicht negativ auf eine Note aus.

4.2.2 Lehrende 2

Lehrende 2 unterrichtet in einer größeren Studienrichtung, sie betreut bis zu 50 Proseminararbeiten pro Semester. Aufgrund der hohen Anzahl der zu betreuenden Arbeiten, kann sie keine intensive Begleitung der Schreibprozesse leisten. Mit dem wissenschaftlichen Schreiben steht und fällt ihrer Meinung nach der Studienerfolg. Die Proseminararbeiten sieht sie als die wichtigste Leistung, als Ergebnis des Proseminars. Sie möchte den Studierenden das wissenschaftliche Schreiben näher bringen, denn sie sieht es als Kern universitärer Arbeit. Ihrer Ansicht nach muss das Schreiben gelernt werden und man kann das Schreiben betreffend nie auslernen. Den Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen versteht sie als Prozess, wobei im Proseminar erste Versuche im wissenschaftlichen Schreiben stattfinden, Studierende üben in ihren Proseminaren das wissenschaftliche Schreiben.

Aus ihren eigenen Proseminaren ist das wissenschaftliche Schreiben in ein Tutorium, das verpflichtend besucht werden muss, ausgelagert. Sie selbst versucht immer zu verstehen, an welchen Stellen im wissenschaftlichen Schreibprozess die Student*innen mit Problemen konfrontiert sind und setzt an diesen Stellen Interventionen. Sie bietet keine Unterstützung bei konkreten Formulierungen, sondern bei den einzelnen Arbeitsschritten. So hat sie ein Konzept erarbeitet, in dem sie mit sogenannten „Meilensteinen“ arbeitet. Meilensteine sind z.B.: die

Abgabe einer ersten Gliederung, einer Forschungsfrage oder eines Literaturverzeichnisses. Diese sind verpflichtend zu erledigen.

Über den Umgang mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch macht sich Lehrende 2 viele Gedanken. Studierende dürfen ihre Arbeiten in ihren Proseminaren in anderen Sprachen verfassen, v.a. auf Englisch. Es beschäftigt sie die Frage nach der Beurteilung derer Arbeiten und der Umgang mit sprachlichen Fehlern in diesen. Grammatik und Rechtschreibung spielen für sie eine Rolle, wenn sie Arbeiten bewertet, aber v.a. bei Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sieht sich auch die Inhalte als zu berücksichtigen. Sprachliche Fehler sollen in solchen Fällen nicht über Bestehen oder Nichtbestehen des Proseminars entscheiden, denn sie sieht eine Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenzen betreffend. So meint sie Inhalte können interessant und relevant sein, auch wenn die sprachliche Form nicht fehlerfrei ist. Von der Universität selbst würde sie sich eine Handreichung für den Umgang mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und die Bewertung derer schriftlichen Arbeiten wünschen.

4.2.3 Lehrender 3

Lehrender 3 ist in einem kleineren Studienfach mit geringen Studierendenzahlen tätig (zwischen 3 und 10 Studierenden pro Semester in einem Proseminar). Aus diesem Grund hat er genügend Zeit für eine intensive Betreuung seiner Studierenden, mit einer Zahl von 12-15 Studierenden wäre diese Art der Betreuung seiner Ansicht nach nicht mehr möglich. Das wissenschaftliche Schreiben sieht er als „skill“, also als Kompetenz oder Fähigkeit, die die Student*innen im Laufe ihres Universitätsstudiums vermittelt bekommen. Das wissenschaftliche Schreiben wird seiner Meinung nach an der Uni vermittelt bzw. gelernt, auch im Rahmen von Lehrveranstaltungen, die sich explizit mit der Thematik befassen. Wissenschaftliches Schreiben ist aus seiner Sicht lehr- und lernbar.

Dieser Zugang wirkt sich insofern auf seine Lehre aus, dass er Proseminararbeiten als Übungsform betrachtet, wobei die Studierenden eben durch das Verfassen der Proseminararbeiten das wissenschaftliche Schreiben üben und lernen. Er selbst versucht bei Präsentationen, die die Studierenden halten müssen, herauszufinden an welchen Stellen die Studierenden Unterstützung brauchen und passt seinen Unterricht an die Bedürfnisse der Student*innen an. Auf Basis einer Bedarfsanalyse gestaltet er seinen Unterricht, laut eigenen Angaben können so „skills“ ganz gezielt trainiert werden. Wenn Student*innen Feedback oder

Hilfe beim wissenschaftlichen Schreiben benötigen, können sie sich immer an den Lehrenden wenden und er unterstützt sie bei sämtlichen Problemen.

Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dürfen in seinen Seminaren ihre Arbeiten auf Englisch verfassen, teilweise wollen Studierende auf Deutsch schreiben, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern oder zu vertiefen. Sein Zugang ist ein sehr individueller, der Lehrende versucht die einzelnen Fälle, also seine Studierenden und deren Bedürfnisse, zu sehen und seine Vorgehensweise daran anzupassen.

4.2.4 Lehrender 4

Lehrender 4 schreibt dem wissenschaftlichen Schreiben einen hohen Stellenwert im Studium zu. Laut ihm ist es wichtig, dass Studierende die Grundlagen früh erwerben. Wissenschaftliches Arbeiten sollte seiner Ansicht nach der Schwerpunkt des Studiums sein. Auf wissenschaftliche Schreibkompetenzen aus der Schule kann er in seinen Proseminaren nicht aufbauen, diese Kompetenzen sollten seines Erachtens nach auf der Universität vermittelt werden. Wichtig für ihn sind das wissenschaftliche Schreiben betreffend eine Regelkonformität, Exaktheit des Ausdrucks, Konsistenz und Sauberkeit. Er selbst wiederholt in seinen Proseminaren die Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens, die ihm am wichtigsten sind (Zitierweise, Umgang mit Sekundärliteratur, etc.). An die Proseminararbeit führt er schrittweise heran, es gibt im Laufe des Semesters kleine Aufgaben, die zum Endprodukt führen sollen.

Er betreut rund 20 Proseminararbeiten pro Semester. In der Lehrveranstaltung, also dem Proseminar selbst hat er nicht genügend Zeit für die intensive Betreuung dieser Arbeiten und sieht die Lehrveranstaltung auch nicht als den richtigen Ort dafür. Vielmehr sieht er seine wöchentlichen Sprechstunden als den passenden Kontext, um den Studierenden und ihren Arbeiten Zeit zu widmen. Die Möglichkeit für Gespräche mit dem Lehrenden nutzten jedoch seinen Angaben nach nur wenige der Student*innen.

Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dürfen in seinen Proseminaren ihre Arbeiten auf Englisch schreiben, er versucht immer individuelle Bedürfnisse und Probleme der Studierenden zu berücksichtigen und individuelle Lösungen für individuelle Probleme zu finden.

Im Interview sprach der Lehrende 4 noch zwei interessante Aspekte an. Erstens beobachtet er einen Zusammenhang zwischen der äußeren Form und den Inhalten von Proseminararbeiten. Ist die äußere Form (Formalia, sprachliche Korrektheit) gegeben, sind die Arbeiten meistens

auch inhaltlich gut. Wenn die äußere Form einer Arbeit mangelhaft ist, ist der Inhalt in den meisten Fällen nicht besser. Zweitens ist Lehrender 4 der Meinung, dass sich viele Probleme mit dem wissenschaftlichen Schreiben in naher Zukunft durch neue technische Entwicklungen auflösen werden. Formale Aspekte der Arbeit werden seiner Ansicht nach von „Textverarbeitungsformatierungshilfen“ übernommen werden, was dazu führen wird, dass sich die Studierenden besser auf das Inhaltliche konzentrieren können. Konkret vermutet er, dass die Spracherkennungssoftware besser wird und Studierende ihre Texte mündlich formulieren und die Texte danach nur noch schriftlich redigieren müssen.

4.2.5 Lehrende 5

Für Lehrende 5 spielt das wissenschaftliche Schreiben an der Universität eine sehr große Rolle, denn wissenschaftliche Arbeiten sind die Produkte, die am Ende einer Lehrveranstaltung benotet werden. Besonders wichtig ist ihr die Tatsache, dass Schreiben gelernt werden muss und soll. Ihr selbst wurde in ihrer Schulzeit sowie in ihrer eigenen Studienzeit vermittelt, dass man das Schreiben kann oder nicht kann. Sie selbst hat immer den Austausch über das Schreiben und den Schreibprozess vermisst, deshalb thematisiert sie in ihren Proseminaren das wissenschaftliche Schreiben und begleitet Schreibprozesse übers ganze Semester hinweg, anstatt einfach zu erwarten, dass am Ende des Semesters eine fertige Arbeit abgegeben wird. Wissenschaftliches Schreiben muss ihrer Ansicht nach im Studium bzw. auch Proseminaren vermittelt und geübt werden.

In ihren Proseminaren machen die Studierenden im Laufe des Semesters mehrere kleine Aufgaben, wie Literaturrecherche, Entwicklung einer Forschungsfrage oder eine Übung zur Gliederung der Arbeit. Zu diesen einzelnen Aufgaben bekommen die Studierenden auch jeweils Feedback von der Lehrenden. Gleichzeitig führen die kleineren Aufgaben am Ende des Semesters zu einer fertigen Proseminararbeit. Beim fertigen Produkt legt die Lehrende weniger Wert auf inhaltliche Aspekte. Ihr geht es eher darum, dass die Student*innen zeigen, dass sie im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit richtig zitieren sowie Inhalte präsentieren und strukturieren können.

Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dürfen ihre Arbeiten auf Englisch verfassen. Werden die Arbeiten jedoch auf Deutsch verfasst, ignoriert sie sprachliche Aspekte der Arbeit (sprachliche Fehler) und konzentriert sich viel mehr auf die Inhalte, Techniken des Schreibens und die Verständlichkeit der Argumentation. Sollten Proseminararbeiten unverständlich sein, dürfen die Studierenden diese nochmals überarbeiten.

Lehrende 5 betreut nur wenige Studierende in ihren Proseminaren, sie spricht von 5 bis 12 Student*innen, laut ihr ein guter Betreuungsschlüssel, der individuelles Feedback und eine ausreichende Betreuung ermöglicht. Hätte sie 25 Studierende in ihren Proseminaren wäre es ihrer eigenen Einschätzung nach nicht mehr möglich, den Studierenden ein derart detailliertes Feedback auf ihre Aufgaben zu geben.

4.3 Limitationen und Grenzen der Interviewstudie

Für diese Interviewstudie wurden 5 Lehrende interviewt. Einerseits, weil die Gewinnung von Interviewpartner*innen durch die COVID-19 Pandemie und deren Auswirkungen auf den Lehrbetrieb der Universität Wien erschwert wurde und andererseits, weil sich nach den 5 Interviews eine Sättigung einstellte und keine neuen Erkenntnisse mehr gewonnen werden konnten. Wie aus der Vorstellung der Lehrenden deutlich hervorgeht, gehen alle 5 Lehrenden sehr reflektiert mit dem Thema wissenschaftliches Schreiben in ihren Proseminaren um. Sie alle haben ein Konzept, eine Vorgehensweise, wie sie das wissenschaftliche Schreiben in ihren Proseminaren vermitteln bzw. in ihre Lehrveranstaltungen integrieren. Abgesehen davon sehen alle Lehrende das wissenschaftliche Schreiben als eine Kompetenz, die an der Universität gelehrt und gelernt werden soll.

Dieser Zugang zum wissenschaftlichen Schreiben ist einer, der dem aktuellen Forschungsstand der prozessorientierten Schreibdidaktik entspricht. Gleichzeitig gehe ich jedoch davon aus und konnte das auch während meiner eigenen Studienzeit sowie Tätigkeit als Schreibmentorin beobachten, dass es an der Universität Wien Lehrende, die einen anderen Zugang zum wissenschaftlichen Schreiben haben und in ihren Proseminaren voraussetzen, dass Studierende bereits wissenschaftlich Schreiben können, gibt. Diese Lehrenden für diese Interviewstudie zu erreichen, erscheint mir jedoch nicht möglich, da sie sich meines Erachtens nach, höchstwahrscheinlich nicht für die Teilnahme an einem Interview zum Thema „Wissenschaftliches Schreiben“ interessieren.

Bei den Interviews und auch in meinem Umfeld, von Studienkolleg*innen und Freund*innen, wurden mir immer wieder Lehrende empfohlen, die zu kontaktieren, sich vermutlich gelohnt hätte. So wiesen mich die Lehrenden bei den Interviews teilweise auf Kolleg*innen hin, die sich auch mit dem wissenschaftlichen Schreiben auseinandersetzen, oder mir wurde in meinem privaten oder universitären Umfeld von Lehrveranstaltungsleiter*innen erzählt, die in ihren Proseminaren das wissenschaftliche Schreiben einbauen. Ich traf jedoch die Entscheidung,

keiner*m dieser Lehrenden eine Interviewanfrage zu schicken, da ich keine neuen Erkenntnisse von weiteren Interviews erwartete.

Insofern wird in dieser Interviewstudie nur ein sehr begrenzter Blick auf das wissenschaftliche Schreiben an der Universität Wien geworfen und ein Überblick über die Lage, wie sie tatsächlich ist, mit vielen verschiedenen Zugängen zum wissenschaftlichen Schreiben in Proseminaren, kann nicht gegeben werden. Vielmehr werden die Zugänge von 5 Lehrenden beschrieben, die in ihren Proseminaren wissenschaftliche Schreibkompetenzen vermitteln und die Universität als Ort der Vermittlung von wissenschaftlichen Schreibkompetenzen sehen. Dieser Umstand mindert jedoch nicht die Relevanz dieser Studie, sondern zeigt, wie sich die Einstellungen der Lehrenden zum wissenschaftlichen Schreiben auf ihre Lehre auswirken und gleichzeitig, wie eine Lehre, die das wissenschaftliche Schreiben integriert in Proseminaren vermittelt, aussehen kann.

4.4 Die Analyse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviewstudie präsentiert und analysiert. Zunächst gibt es einen Überblick über die Kategorien, die für die Analyse der Interviewdaten gebildet wurden. Und danach werden die wichtigsten der Kategorien in 8 Themenblöcken jeweils gesondert voneinander besprochen. Da die Interviews als offene Leitfadeninterviews geführt wurden und durchaus Raum für neue Erkenntnisse bieten sollten, gibt es den Punkt „weitere interessante Erkenntnisse“, unter welchem Themen, die im Vorhinein von mir nicht antizipiert wurden, aber von meinen Interviewpartner*innen angesprochen wurden und für das Thema relevant und interessant sind, diskutiert werden.

Für die Auswertung der Interviews nach den Kategorien wurden Kategorien induktiv und deduktiv gebildet. Dieses Vorgehen wählte ich aus forschungspragmatischen Gründen, der Leitfaden des Interviews bot ein Grundgerüst an Kategorien, die schon verfügbar waren. Und bei der genauen Durchsicht des Materials³¹ wurden weitere Kategorien erstellt, wenn Themen öfters auftraten und eine Relevanz für die übergeordnete Fragestellung dieser Masterarbeit hatten. Die Kategorien wurden nach der Analyse in fünf Themenblöcke aufgeteilt, anhand dieser Themenblöcke erfolgt eine Analyse des Datenmaterials. Eine weitere Einteilung in

³¹ Die transkribierten Interviews wurden in die freizugängliche, kostenlose Software QCamap eingefügt und mit Hilfe dieser wurden die relevanten Stellen kategorisiert. Die Software ist für qualitative Inhaltsanalysen gedacht und ohne größere Probleme intuitiv zu handhaben. <https://www.qcamap.org/ui/home>

Subkategorien, wie bei Kuckartz (2018) vorgeschlagen, erfolgte nicht, da die erstellten Kategorien für eine gewinnbringende Analyse ausreichend waren.

1. Die Rolle des wissenschaftlichen Schreibens im Studium
2. Die vorbereitende Rolle der Schule
3. Ort der Vermittlung von wissenschaftlichen Schreibkompetenzen
4. Wichtige Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens
5. Einstellungen zur Vermittelbarkeit von wissenschaftlichem Schreiben & deren Auswirkungen auf die Lehre im Proseminar
6. Betreuungsschlüssel, Begleitung des Schreibprozesses und Feedback
7. Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, der Umgang mit Fördermaßnahmen und die Eigenverantwortung der Studierenden
8. Weitere interessante Erkenntnisse

Die Forschungsfrage, welche Einstellungen zur Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben ausgewählte Lehrende der Universität Wien haben und wie sich diese auf ihre Lehre auswirken, wird ausführlich im Kapitel 4.4.5 behandelt. Die weiteren Subforschungsfragen, werden innerhalb der anderen Punkte beantwortet. Abschließend, nach der erfolgten Analyse, werden alle Forschungsfragen in Kapitel 4.5 zusammenfassend beantwortet.

4.4.1 Die Rolle des wissenschaftlichen Schreibens im Studium

Um ein Bild davon zu erhalten, welche Rolle das wissenschaftliche Schreiben im Studium nach Einschätzung der interviewten Lehrenden spielt, wurde zu Beginn des Interviews die Frage danach gestellt. Der Konsens unter den interviewten Lehrenden war, dass sie dem wissenschaftlichen Schreiben eine große Rolle im Studium zusprechen. Teilweise gehen die Lehrenden sogar davon aus, dass der Erfolg eines Studiums über das Kriterium des wissenschaftlichen Schreibens, und ob dieses erfolgreich gemeistert wird, entschieden wird. Auch laut Ehlich und Steets (2003b: 129) sind „spezifisch ausgebildete wissenschaftliche Schreibfähigkeiten eine wesentliche Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium.“

Für Lehrende 2 stellt „das schriftliche Ergebnis oder eben die schriftliche wissenschaftliche Arbeit [...] das Hauptendprodukt“ dar (Transkript 2). Laut ihr ist im Falle eines Proseminars die Proseminararbeit das Ergebnis der Lehrveranstaltung und mit diesem „steht und fällt eigentlich der Erfolg des, des Seminars. Mit dem wissenschaftlichen Schreiben.“ (Transkript 2). Die Beherrschung des wissenschaftlichen Schreibens wird somit zum Ausschlusskriterium, das über Erfolg oder Misserfolg im Studium entscheidet. Auch Bonnemann und Hartung (2003:

51) sprechen von wissenschaftlichem Schreiben „als eine[r] entscheidende[n] und spezielle[n] Studienqualifikation“, die zur erfolgreichen Meisterung eines Studiums unbedingt erlangt werden muss.

Auch Lehrender 3 misst dem wissenschaftlichen Schreiben eine wichtige Rolle bei, wissenschaftliches Schreiben sieht er als „Teil der, der Dinge, der skills, die sie [Anm.: die Studierenden] sollten lernen, um eine, um ihr Diplom, ihr Studium fertig zu machen.“ (Transkript 3). Ohne wissenschaftliche Schreibkompetenzen ist es Studierenden demnach nicht möglich ihr Studium erfolgreich abzuschließen.

Lehrender 4 spricht dem wissenschaftlichen Schreiben ähnliche Wichtigkeit zu, auch auf seinem Institut wird größter Wert auf den Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen gelegt. Lehrender 4 unterrichtet im Rahmen eines Sprachstudiums, in dem die Studierenden nicht nur wissenschaftliches Arbeiten, sondern auch die Sprache selbst lernen müssen. Deshalb fällt ein großer Teil des Stundenkontingents der Sprachausbildung zu, wobei seines Erachtens nach, wissenschaftliches Schreiben bzw. Arbeiten „als Hauptinhalt des Studiums vermittel[t]“ werden sollte (Transkript 4).

Ähnlich wie Lehrende 2 bewertet Lehrende 5 die Rolle des wissenschaftlichen Schreibens im Studium. Wissenschaftliche Schreibprodukte, wie z.B.: Proseminararbeiten sind laut ihr das Produkt, „nach dem man ja benotet wird.“ (Transkript 5). Dementsprechend groß ist die Rolle des wissenschaftlichen Schreibens zu bewerten.

Wie die Interviews zeigen, messen die Lehrenden dem wissenschaftlichen Schreiben im Studium eine sehr bedeutende Rolle zu. In weiterer Folge stellt sich deshalb die Frage, an welcher Stelle die Studierenden das wissenschaftliche Schreiben überhaupt lernen sollen und welche Rolle die Schule bei der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen einnimmt.

4.4.2 Die vorbereitende Rolle der Schule

Ausgehend von der Annahme, dass Schüler*innen im Rahmen des Verfassens der VWA schon erste wissenschaftliche Schreibkompetenzen in der Schule, vor allem natürlich der Sekundarstufe 2, erwerben, wurden die Lehrenden gefragt, welche Rolle die Schule ihrer Meinung nach bei der Vermittlung der wissenschaftlichen Schreibkompetenzen spielt. Die Antworten meiner Interviewpartner*innen fielen sehr unterschiedlich aus und reichen von „grundlegendes Wissen [...] fehlt“ (Transkript 1), „da sehe ich also schon, dass die Schule uns

ziemlich im Regen stehen lässt“ (Transkript 4) bis hin zu „[i]ch finde, die bringen sehr viel mit.“ (Transkript 2). Ehlich und Steets (2003b: 129) sprechen von empirischen Untersuchungen und Berichten aus der Praxis hin, die zeigen, dass wissenschaftliche Schreibkompetenzen bei Studierenden „nicht in ausreichendem Maße gegeben“ sind.

Lehrender 3 spricht davon, dass Studierende am Anfang ihres Studiums Informationen aus dem Internet zusammentragen können, aber wissenschaftliches Schreiben erst im Rahmen des universitären Studiums vermittelt werden muss. Lehrender 4 thematisiert eine fehlende Ausdruckssicherheit und mangelhafte autographische Kenntnisse. Seiner Meinung nach wird bei der VWA nur ein „klitzekleiner erster Schritt“ in die Richtung des wissenschaftlichen Arbeitens getan und viele weitere Aspekte müssen noch im Studium vermittelt werden, insofern kann man seiner Ansicht nach „nicht wirklich sehr, sehr weit darauf aufbauen“ (Transkript 4).

Lehrende 5 zeigt sich davon überrascht, „wie unklar es ist, was zitieren bedeutet, obwohl, [...] ich dachte, dass es in einer vorwissenschaftlichen Arbeit eben auch vermittelt wird, also warum ich zitieren muss, was es bedeutet, [...] was der Unterschied zwischen direktem und indirektem Zitat ist“ (Transkript 5). Vor allem fehlt es laut ihr an Verständnis, wenn es darum geht, direkte von indirekten Zitaten zu unterscheiden. Wie auch alle anderen interviewten Lehrenden geht sie aber von der Annahme aus, dass wissenschaftliche Schreibkompetenzen innerhalb eines universitären Studiums vermittelt werden sollten.

Die VWA, die 2014/15 an österreichischen Schulen eingeführt wurde, hat nach Ansicht der fünf interviewten Lehrenden nicht zu einer Verbesserung der wissenschaftlichen Schreibkompetenzen der Studierenden geführt. Im Fall meiner Interviewpartner*innen führt diese Ansicht, die sie teilen, jedoch nicht dazu, dass sie die Schuld für mangelhafte wissenschaftliche Schreibkompetenzen bei der Schule verorten, viel mehr stellen sie fest bzw. gehen davon aus, dass Studierende das wissenschaftliche Schreiben erst lernen müssen und vermitteln deswegen in ihren Proseminaren wissenschaftliche Schreibkompetenzen. Das haben alle 5 Lehrenden gemeinsam, unabhängig davon, ob sie die Kompetenzen, die die Studierenden aus der Schule mitbringen, für ausreichend halten oder nicht. Die Schule wird demnach von keiner der Lehrenden als Institution, in der wissenschaftliches Schreiben vermittelt werden sollte, gesehen. Dies stimmt mit Bonnemann und Hartung (2003: 38) überein, laut ihnen wird in Fachkreisen „die Annahme, Schreibkompetenz werde durch die Schule in einem für ein erfolgreiches Studium ausreichenden Maße vermittelt, nicht (mehr) [ge]teilt.“

4.4.3 Ort der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen

Im Rahmen der Interviews wurden die Lehrenden gefragt, wo ihrer Meinung und ihren Beobachtungen nach wissenschaftliche Schreibkompetenzen vermittelt werden, d.h. die Frage danach, wo Studierende wissenschaftliche Schreibkompetenzen erwerben bzw. wissenschaftliches Schreiben erlernen.

Lehrende 1 sieht die Aufgabe der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen ganz deutlich bei der Universität: „Also auch das ist oft ein Problem, das muss man sagen. Also ich seh’ da eigentlich großen Handlungsbedarf, grad Anfang Studium, dass man den Studierenden das beibringt“ (Transkript 1). Wissenschaftliche Schreibkompetenzen zu vermitteln, gehört laut ihr u. a. zum Kern eines universitären Studiums. Sie sieht einen Auftrag und möchte wissenschaftliches Schreiben vermitteln, außerdem sieht sie sich Rechtschreibung, Grammatik und generell formale Korrektheit betreffend „ein bisschen dazu bemüht ihnen [Anm.: den Studierenden] das nochmal, ja eben zu sagen und darauf zu bestehen auch einfach, weil sonst wird das mit dem wissenschaftlichen Arbeiten nicht funktionieren auf Dauer, denk’ ich mir“ (Transkript 1).

Auch Lehrende 2 geht davon aus, dass wissenschaftliche Schreibkompetenzen an der Universität vermittelt werden. Für sie „ist das so der Kern dessen, was ich ausbilden möchte, dass man sich eben wissenschaftlich betätigt, das verschriftlicht und das dann in diesen schriftlichen Diskurs gibt“ (Transkript 2). Sie spricht davon, dass sie ihre Studierenden das wissenschaftliche Schreiben bzw. Arbeiten betreffend ausbilden möchte. Ein wissenschaftliches Schreibprodukt am Ende eines wissenschaftlichen Schreibprozesses erstellen zu können, ist für sie das „Ziel, wenn ich die Seminare geb’, dass sie eben das mal gemacht haben“ (Transkript 2).

Lehrender 3 sieht die Vermittlungsaufgabe ebenso bei der Universität: „Ich vermute, dass besonders für die Seminare, es ist, das wissenschaftliche Schreiben ist, was die Studenten, die Studierenden sollen lernen. Zu machen“ (Transkript 3). Er nennt nicht nur die Universität, sondern einen bestimmten Lehrveranstaltungstypus (Seminar), in dem die Studierenden wissenschaftliches Schreiben lernen sollten. Später im Interview spricht er aber davon, dass Studierende das wissenschaftliche Schreiben auch in Einführungen, Vorlesungen oder Seminaren lernen können. Denn „das wissenschaftliche Schreiben ist ein skill, es sollte gelernt werden von den Studenten, deswegen gibt’s als Teil des Curriculums die Seminare, um das zu

üben und lernen“ (Transkript 3). Die Universität sieht er als den Ort, an dem wissenschaftliches Schreiben nicht nur gelernt, sondern auch geübt wird.

Lehrender 4 erklärt, dass in seinem Studiengang großer Wert daraufgelegt wird, dass die Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens recht früh im Studium erworben werden. Er spricht von einem Basiskurs wissenschaftlichen Arbeitens im zweiten Semester. Auf das Wissen, das in diesem Basiskurs vermittelt wird, sollte man theoretisch in darauffolgenden Proseminaren aufbauen können, es sei jedoch trotzdem wichtig, grundlegende Dinge nochmals zu wiederholen. Eine wichtige Anmerkung seinerseits ist auch, dass er es als Ausbildungs- und Leistungsangebot der Universität sieht, dass die Studierenden die Unterstützung der Lehrenden in Anspruch nehmen können.

Wie alle meine anderen Interviewpartner*innen, sieht auch Lehrende 5 die Universität als den Ort der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen. Ihr selbst wurde in ihrer eigenen Bildungslaufbahn am Gymnasium vermittelt, dass man schreiben kann oder nicht, das Schreiben wurde nie als Kompetenz, die man erlernen und erwerben kann, gesehen. Diese Vorstellung hat sie jedoch nicht, vielmehr bietet, ihrer Meinung nach, die Universität den Rahmen, in dem wissenschaftliche Schreibkompetenzen erworben werden. Sie spricht davon, dass es „eben ja auch Teil des Bachelorstudiums [ist], das ja auch zu lernen“ (Transkript 5). Konkret sei das wissenschaftliche Schreiben etwas, „das auf jeden Fall [...] im Proseminar auch vermittelt werden muss“ (Transkript 5).

Alle Lehrenden haben gemein, dass sie die Universität als Ort der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen betrachten. Sie gehen weder davon aus, dass die Studierenden das wissenschaftliche Schreiben in der Schule lernen, noch erwarten sie einfach, dass die Studierenden einfach so wissenschaftlich schreiben können. Die früher vorherrschende Annahme, dass „sich Schreibfähigkeit im Rahmen der gymnasialen Schulbildung sozusagen nebenher einstellt“ teilen sie nicht (Ehlich und Steets 2003a: 1). Vielmehr nehmen sie die Universität und ihre Proseminare als Kontexte, in denen wissenschaftliches Schreiben thematisiert und vermittelt werden soll, wahr.

4.4.4 Wichtige Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens

Um besser nachvollziehen zu können, wie die Lehrenden in den Proseminaren wissenschaftliche Schreibkompetenzen vermitteln und welche didaktischen Maßnahmen sie setzen, um ihre Ziele zu erreichen, wurden sie gefragt, welche Aspekte des wissenschaftlichen

Schreibens sie als wichtig erachten. Es scheint naheliegend, zu vermuten, dass die Aspekte, die die Lehrenden als wichtig einstufen, eine dementsprechend prominentere Rolle in ihren Proseminaren einnehmen.

Für Lehrende 1 ist die Zitierweise und die Einhaltung der Zitierregeln besonders wichtig. Auch sprachliche Richtigkeit ist ihr wichtig: „es muss halt korrektes Deutsch sein zumindest, also was sie schreiben“ (Transkript 1). Lehrender 4 hat eine ähnliche Zugangsweise, für ihn gehört zum wissenschaftlichen Schreiben „eine gewisse Form von, also Regelkonformität. Ne Konsistenz, eine Sauberkeit, eine Exaktheit des Ausdrucks und der Verwendung oder der Einhaltung von bestimmten Regeln“ (Transkript 4). Für die beiden Lehrenden sind sprachliche und formelle Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens von größter Bedeutung.

Für Lehrende 2 ist die Fähigkeit, sich wissenschaftlich zu betätigen, diese Betätigungen zu verschriftlichen und in den schriftlichen Diskurs zu geben der „Kern dessen, was ich ausbilden möchte“ (Transkript 2). Lehrender 3 verfolgt einen ähnlichen Ansatz, für ihn ist „das rationale Denken [...] wichtig und die Argumentierung in einer dokumentierten Art und Weise“ (Transkript 3). „Argumentationen zu Papier bringen“ sowie „Quelle[n], die Informationen kritisch lesen und sagen, was ist zum Nutzen, woher kommt es und so weiter“ sind für ihn unerlässlich fürs wissenschaftliche Schreiben. Lehrende 2 und Lehrender 3 haben einen etwas anderen Zugang, ihr Fokus liegt nicht wie bei Lehrende 1 und Lehrendem 4 auf formalen Kriterien.

Lehrende 5 sieht als wichtigen Aspekt des wissenschaftlichen Schreibens „die eigene Stimme zu unterscheiden von Quellen“, laut ihr ist die „Hauptsache, man verwendet Quellen aus unterschiedlichen Perspektiven, also wendet die an und stellt die quasi in Zusammenhang miteinander, gibt an, woher man die Quellen hat und versucht sozusagen eine eigenen Meinung zu bilden und macht das Ganze in präziser Sprache“ (Transkript 5). Ihr geht es primär darum, dass die Studierenden erfolgreich mit Quellen umgehen können. Auch Zitationsregeln sind für sie wichtig. Im Zusammenhang mit Proseminararbeiten kommt sie zu folgendem Schluss:

Also gerade bei den Proseminararbeiten ist ja oft das Inhaltliche jetzt gar nicht so stark zu beurteilen, meiner Meinung nach, also natürlich muss die Recherche gut sein et cetera. Aber wo's viel auch darum geht, überhaupt zu wissen, wie ich zitiere eben und wie ich Inhalte präsentiere und strukturiere. (Transkript 5)

Den Lehrenden sind unterschiedliche Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens wichtig. Einerseits wurde als wichtiger Aspekt die formale, sprachliche Richtigkeit und die Einhaltung von Regeln verstanden. Dabei ist es laut Kruse (2003: 99) besonders wichtig, dass diese „Konventionen und Normen“, die in den Texten eingehalten werden sollen, genau

kommuniziert werden. Andererseits wurde die Kompetenz das, was unter wissenschaftlicher Betätigung verstanden wird, zu verschriftlichen, als wichtiger Aspekt genannt. Die erfolgreiche Verschriftlichung der wissenschaftlichen Arbeit sowie der korrekte Umgang mit Quellen wird als elementar bezeichnet. Wie man aus diesen Antworten erkennen kann, legen die Lehrenden unterschiedliche Schwerpunkte darauf, was für sie im Hinblick auf wissenschaftliches Schreiben am wichtigsten ist. Es geht sowohl um sprachlich-formelle Aspekte als auch um die wissenschaftliche Betätigung und Verschriftlichung dieser.

4.4.5 Einstellungen zur Vermittelbarkeit von wissenschaftlichem Schreiben und deren Auswirkungen auf die Lehre im Proseminar

Die Kernfrage, also die Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ist die Frage danach, welche Einstellungen zur Vermittelbarkeit von wissenschaftlichem Schreiben Lehrende, die Proseminare an der Universität Wien leiteten oder leiten, haben und inwiefern sich diese Einstellungen auf ihre Lehre im Proseminar auswirken. Auf diesen Aspekt wird an dieser Stelle genau eingegangen, wobei zuerst die jeweiligen Lehrenden, ihre Einstellungen und die Auswirkungen auf die Lehre, einzeln behandelt werden, bevor in einem nächsten Schritt ein zusammenfassender Überblick gegeben wird.

Lehrende 1

Lehrende 1 denkt, dass eine erfolgreiche Vermittlung in Massenstudien nicht möglich ist und Schreibprozesse nur in kleineren Gruppen gut begleitet werden können. Wissenschaftliche Schreibkompetenzen werden ihres Erachtens in der Schule nicht ausreichend vermittelt, deshalb sieht sie die Universität als den Ort, an dem die Vermittlung stattfinden muss. Zusätzliche Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben, die im Curriculum verankert sind, findet sie hilfreich. Generell sollten Studierende ihrer Meinung nach besonders zu Beginn des Studiums im wissenschaftlichen Schreiben unterstützt werden. Sie sieht Schreiben also als Kompetenz, die vermittelt und gelernt werden muss und als für die Vermittlung zuständige Institution sieht sie die Universität.

Die Tatsache, dass sie wissenschaftliches Schreiben als Kompetenz sieht, die im Studium von den Lehrenden vermittelt und von den Studierenden gelernt werden muss, führt dazu, dass die Lehrende den Student*innen in den Proseminaren das wissenschaftliche Schreiben näher bringen möchte. Am Anfang des Semesters bespricht sie mit den Studierenden grundlegende Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens im Rahmen einer Präsentation und schickt Informationen zum wissenschaftlichen Schreiben in Form eines PDF-Dokuments an die

Studierenden aus. Diese schreibdidaktische Intervention findet gleich zu Beginn des Semesters statt, da „oft der Wissensstand oder die Ausgangsbasis recht unterschiedlich ist“ (Transkript 1). Den Studierenden werden nochmals formale Richtlinien (u.a. bzgl. Inhaltsverzeichnis, Titelblatt, Zitierrichtlinien) einer Proseminararbeit in Erinnerung gerufen.

Außerdem versucht sie die Schreibprozesse so gut wie möglich zu begleiten, so können die Studierenden z.B.: ihre Gliederung oder ihre Literaturrecherche mit der Lehrenden besprechen und Feedback bekommen. Sie hofft, dass die Studierenden aus dem Feedback bzw. den korrigierten Arbeiten lernen, was sie richtig und was sie falsch gemacht haben, und sich in weiterer Folge verbessern können.

Lehrende 2

Lehrende 2 sieht das wissenschaftliche Schreiben als den Kern universitärer Arbeit, den sie ihren Studierenden näherbringen möchte. Wissenschaftliche Schreiben kann man ihrer Meinung nach lernen, sie spricht sogar davon, dass man bezüglich dessen nie auslernen kann, sondern immer noch wieder Neues dazulernt. Das Lernen bzw. den Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen sieht sie dementsprechend als Prozess. Im Proseminar finden erste Versuche statt und Studierende üben das wissenschaftliche Schreiben. Dabei verfolgt sie den Zugang die Studierenden zuerst einmal ins kalte Wasser springen zu lassen:

Ich kenne auch Kollegen, die, die haben den, wie soll ich sagen, die legen den Schwerpunkt sehr aufs Üben, also, dass man dann ach mal kleine Texte stimuliert und abgibt und Zwischenfeedback bekommt und so. Das mich' ich jetzt nicht, also für mich is' so, die sollen halt einfach mal machen und am Schluss justiere ich, also ich anerkenne immer, dass das die ersten Versuche sind. Erster, zweiter, dritter Versuch. Ja, aber sie sollen halt einfach auch mal machen. Und diese ganzen Probleme auch haben, die mit dem Schreiben kommen, weil dann verstehen sie vielleicht einfach auch die Relevanz von einem Schreibmentoring. (Transkript 2).

Wie man sieht, arbeitet die Lehrende mit der Prämisse, dass es sich bei Proseminararbeiten um erste Versuche im wissenschaftlichen Schreiben handelt, „müssen sie das bei mir ja nur mal üben“ (Transkript 2). Demzufolge erwartet sie auch keine perfekten Arbeiten von ihren Studierenden.

Aus ihren eigenen Proseminaren ist das wissenschaftliche Schreiben aber bis zu einem gewissen Grad ausgelagert, denn es gibt ein Tutorium zu ihren Proseminaren und in diesen werden wissenschaftliche Schreibkompetenzen intensiv vermittelt. Im Tutorium bekommen die Student*innen „diese Handreichungen, wie zitiere ich, Einleitung - Hauptteil - Schluss, wie muss das aussehen und so“ (Transkript 2) und im Proseminar wenden die Studierenden das theoretische Wissen an einem konkreten Thema an. Die Lehrende selbst versucht zu verstehen, an welchen Stellen Studierende Hilfe brauchen und setzt an diesen Stellen didaktische

Interventionen. Von ihrer Seite aus gibt es keine Unterstützung Formulierungen betreffend, aber sie unterstützt die Student*innen bei den einzelnen Arbeitsschritten, indem sie „Meilensteine“ vorgibt, die die Studierenden erreichen müssten (z.B.: Abgabe einer Gliederung oder Entwicklung einer Forschungsfrage). Durch die Arbeit mit den „Meilensteinen“ findet der Schreibprozess für die Proseminararbeit über das ganze Semester hinweg statt.

Lehrender 3

Lehrender 3 hat die Einstellung, dass die ‚skills‘ des wissenschaftlichen Schreibens im Universitätsstudium vermittelt werden sollten. Deshalb gibt es seiner Aussage nach auch Lehrveranstaltungen, in denen das wissenschaftliche Schreiben geübt und gelernt werden soll, „besonders für die Seminare, es ist, das wissenschaftliche Schreiben ist, was die Studenten, die Studierenden sollen lernen“ (Transkript 3). Wissenschaftliches Schreiben sieht er als erlernbar und die Universität als den Ort, an dem die Kompetenzen erworben werden sollen. Diesen Erwerb der wissenschaftlichen Schreibkompetenzen beschreibt er als „Prozess, ein Übungsprozess“ (Transkript 3).

Abschlussarbeiten, wie z.B.: Proseminararbeiten, sieht er als Übungsformen, die dazu dienen, dass die Student*innen wissenschaftliches Schreiben üben und lernen. Er selbst versucht im Rahmen von Präsentationen, die die Studierenden im Proseminar halten müssen, festzustellen, bei welchen Aspekten des wissenschaftlichen Schreibens bzw. Arbeitens die Studierenden Hilfe benötigen und passt seinen Unterricht an diese Feststellungen an. Im Anschluss an die Präsentationen hat er „eine Idee, wie kann man helfen oder die Leute ein bisschen besser ihre Schreiben verbessern“ (Transkript 3). Er führt sozusagen eine Bedarfsanalyse durch, erkennt z.B., dass einige der Studierenden keine Datenbanken nutzen können und trainiert diese Kompetenz dann in weiterer Folge mit den Student*innen im Proseminar. „Es gibt einige skills für das wissenschaftliche Schreiben und ja, was ich mache ist, dass ich nutze diese mündlichen Präsentationen, um zu sehen, weil jede Person ist eine einzelne Person, um meine Empfehlungen und Unterricht ein bisschen, ja adaptieren.“ (Transkript 3).

Studierenden bietet er außerdem an, dass sie sich immer an ihn wenden können und er hilft gerne mit Feedback oder Unterstützung bei sämtlichen Problemen im Schreibprozess weiter. Es gibt für seine Student*innen außerdem die Möglichkeit, dem Lehrenden ihre Arbeit vor der Abgabefrist zu schicken, um Feedback zu bekommen.

Lehrender 4

Laut dem Lehrenden ist es von großer Bedeutung, dass die Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens früh im Studium erworben werden. Wissenschaftliches Arbeiten sollte laut ihm sogar der Schwerpunkt des Studiums sein. Denn auf in der Schule erworbene Kompetenzen kann man seiner Ansicht nach nicht aufbauen, „also da warten noch so viele Sachen, die unklar sind und vermittelt werden müssen“ (Transkript 4), vielmehr müssen wissenschaftliche Schreibkompetenzen an der Universität vermittelt werden. Student*innen können sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben auseinandersetzen oder intensiv damit beschäftigen, dies würde Verbesserungen möglich machen. Schreiben kann seiner Meinung nach also gelernt werden und soll im Rahmen eines universitären Studiums vermittelt werden.

Diese Einstellungen führen dazu, dass er Lehrende zu Beginn seiner Proseminare Wissen aus vorherigen Kursen reaktiviert. So werden beispielsweise die Formalia des Zitierens oder der Umgang mit Sekundärliteratur wiederholt. An die Proseminararbeit führt der Lehrende die Student*innen schrittweise heran, er gibt ihnen (ähnlich wie Lehrende 2) kleinere Aufgaben während des Semesters, die zu einem Endprodukt, der fertigen Proseminararbeit, führen sollen. Er versucht „die Übungsschritte so anzubieten, dass die also eben bereits als Teilleistung für das Endprodukt erbracht werden können“ (Transkript 4). Diese schrittweise Heranführung an eine fertige Proseminararbeit funktioniert laut ihm aber nicht in allen Fällen, denn die Studierenden beginnen immer häufiger zu spät damit, sich intensiv mit einem Thema auseinanderzusetzen und sich auf ein Thema festzulegen. Es passiert, dass die von dem Lehrenden

sehr wohlüberlegte, schrittweise Heranführung an die Arbeit, also dann für die Katz ist. Weil die kommen dann erst nachher drauf, so wie sie sich das vorstellen, kann man das Thema gar nicht bearbeiten, weil da gibt's keine Literatur dazu oder das haben tausend Leute schon gemacht. Oder das ist irgendwie eine widersprüchliche Aussage, die, also in sich, die sie da irgendwie zur Hypothese formulieren. Mit der man nicht arbeiten kann. (Transkript 4).

Der Lehrende erzählte auch davon, dass er in einem Proseminar sehr genaue Angaben zur fertigen Proseminararbeit machte. Er erklärte den Studierenden, wie er sich „das genau vorstellen würde, wie also bei dieser Art von inhaltsanalytischer Auseinandersetzung, dann die Struktur des fertigen Textes auszusehen hat“ (Transkript 4). Durch diese sehr genauen Vorgaben hätte er sehr gute Ergebnisse bei den fertigen Proseminararbeiten der Studierenden beobachten können.

Lehrende 5

Die Einstellung der Lehrenden 5 gegenüber dem wissenschaftlichen Schreiben ist, dass man Schreiben nicht einfach kann, sondern Schreiben gelehrt sowie gelernt werden muss und soll. Wissenschaftliches Schreiben als lernbare Kompetenz, die an der Universität vermittelt werden muss. Das Schreiben an sich muss ihrer Meinung nach auch im Rahmen von Lehrveranstaltungen besprochen und thematisiert werden. Ihr ist es wichtig, den gesamten Schreibprozess zu begleiten und nicht nur ein fertiges Endprodukt zu bewerten.

Auf ihre Lehre wirken sich diese Einstellungen so aus, dass sie Schreibprozesse begleitet und Studierende während des Semesters kleinere Aufgaben, die zur Proseminararbeit führen sollen, erledigen müssen. Diese kleineren Aufgaben sind z.B.: die Abgabe eines Inhaltsverzeichnisses, einer Literaturrecherche oder die Entwicklung einer Forschungsfrage. Bei den Aufgaben geht es darum, „konkret die Arbeitstechniken im Kontext von wissenschaftlichen Schreiben zu üben“ (Transkript 5). Zu diesen kleineren Aufgaben, den einzelnen Arbeitsschritten gibt die Lehrende den Student*innen immer ausführliches Feedback und bespricht diese außerdem in der Lehrveranstaltung anhand ausgewählter Beispiele mit den Student*innen.

Im Proseminar diskutiert die Lehrende mit den Studierenden darüber, was diese unter wissenschaftlichem Schreiben verstehen. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass es wichtig ist, dass die Merkmale wissenschaftlichen Schreibens von den Studierenden selbst erarbeitet werden (im Rahmen eines Brainstormings) und nicht nur von ihr vorgetragen werden. Für sie ist außerdem wichtig, dass die Studierenden wissenschaftlich arbeiten bzw. schreiben können und bei der Proseminararbeit zeigen, dass sie diese Kompetenzen erworben haben. Die Inhalte der Proseminararbeiten stehen für die Lehrende nicht so sehr im Mittelpunkt, es geht ihr vielmehr darum Wissen bzw. Inhalte zitieren, präsentieren und strukturieren zu können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle Interviewpartner*innen Schreiben als eine erlernbare Kompetenz sehen und die Universität als den Ort, an dem wissenschaftliches Schreiben vermittelt werden sollte. Abbildung 1 stellt die Einstellungen der Lehrenden zur Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens und die Auswirkungen auf ihre Lehre in einer übersichtlichen Tabelle dar:

	Einstellungen zur Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens	Auswirkungen auf die Lehre
Lehrende 1	Schreiben lernbar, Universität als Ort der Vermittlung	Grundlegende Aspekte und formale Richtlinien wissenschaftlichen Schreibens in Präsentation/pdf, Begleitung der Schreibprozesse, Studierende können Zwischenergebnisse abgeben & Feedback bekommen
Lehrende 2	Schreiben lernbar, ist ein Prozess, erste Versuche im Proseminar	Studierende sollen einfach machen, „Meilensteine“, Arbeit wird aufgegliedert, Auslagerung der Vermittlung ins Tutorium, praktische Umsetzung des dort erworbenen theoretischen Wissens im Proseminar
Lehrender 3	Schreiben lernbar, Universität als Ort der Vermittlung, (Übung-)Prozess	Präsentationen der Studierenden, Bedarfsanalyse, Adaption des Unterrichts danach, individuelle Betreuung und Feedbackmöglichkeiten
Lehrender 4	Schreiben lernbar, Aufgabe der Uni die Kompetenzen zu vermitteln	Vorwissen reaktivieren, kleinere Aufgaben während des Semesters gliedern den Schreibprozess in kleinere Portionen
Lehrende 5	Schreiben soll gelehrt & gelernt werden	Kleinere Aufgaben während des Semesters inkl. Feedback, Beispiele werden im Proseminar besprochen, Diskussion im Proseminar: Was ist wissenschaftliches Schreiben?

Abb. 6: Einstellungen der Lehrenden und die Auswirkungen auf die Lehre

Wie man anhand der Tabelle erkennen kann, haben alle fünf Interviewpartner*innen sehr ähnliche Einstellungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen. Alle Lehrende sehen das wissenschaftliche Schreiben als erlernbare Kompetenz und die Universität als die Institution, die für die Vermittlung zuständig ist. Ehlich und Steets (2003b: 151) weisen darauf hin, dass „Schreibfähigkeit sich nicht von selbst einstellt“ und auch Gherairi und Hirschfelder (2015: 9) beschreiben wissenschaftliches Schreiben als „eine lernbare Kompetenz.“ Dementsprechend vermitteln alle Lehrenden das wissenschaftliche Schreiben in ihren Proseminaren. Das tun sie zwar auf unterschiedliche Art und Weise, aber es lassen sich einige Tendenzen bzw. Übereinstimmungen erkennen.

Alle Lehrenden arbeiten prozessorientiert und sind sich den verschiedenen Phasen eines wissenschaftlichen Schreibprozesses bewusst. In allen Proseminaren müssen die Studierenden während des Semesters immer wieder kleinere Aufgaben abgeben, die am Ende des Semesters zu einer Proseminararbeit führen sollen. So ist es in einigen Proseminaren üblich, dass die Studierenden ein Literaturverzeichnis abgeben müssen, Forschungsfragen entwickeln oder eine Gliederung abgeben, bevor sie die Abschlussarbeit verfassen. Anhand dieser kleinen Aufgaben können die Lehrenden sehen, was die Studierenden schon können und haben die Möglichkeit,

wenn es nötig erscheint, korrekatives Feedback und Tipps geben. Diese Zerlegung des Schreibprozesses in seine einzelnen Phasen, bietet den Studierenden eine Erleichterung, macht die Aufgabe übersichtlicher und leichter zu bewältigen (vgl. Gherairi und Hirschfelder 2015: 10-11).

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde das prozessorientierte Arbeiten in der Schreibdidaktik vorgestellt sowie auch die integrative Vermittlung der Schreibkompetenzen innerhalb der einzelnen Fächer. Beides findet man in den Proseminaren der interviewten Lehrenden. Sie arbeiten alle mit einem Fokus auf den Schreibprozess. Es wird nicht erwartet, dass Studierende plötzlich am Ende eines Semesters fertige Proseminararbeiten vorlegen können, vielmehr wird der Schreibprozess in seine einzelnen Phasen heruntergebrochen und dadurch übersichtlicher und leichter zu bewältigen. Die Vermittlung der Kompetenzen findet außerdem integrativ in den Fächern statt. Die Studierenden erwerben die wissenschaftlichen Schreibkompetenzen innerhalb der Proseminare, wobei es je nach Studium innerhalb der Curricula auch andere Lehrveranstaltungen mit einem Fokus auf das wissenschaftliche Schreiben gibt. Die Tatsache, dass die Vermittlung innerhalb der Fächer stattfindet, liegt also vermutlich weniger an den einzelnen Lehrenden und vielmehr an curricularen Vorgaben. Große Auswirkungen auf die Gestaltung der Lehre und die Vermittlung der wissenschaftlichen Schreibkompetenzen und die Feedbackkultur hat der Betreuungsschlüssel, auf diese Aspekte wird im folgenden Kapitel eingegangen.

4.4.6 Betreuungsschlüssel, die Begleitung des Schreibprozesses und Feedback

Der Betreuungsschlüssel spielt eine wichtige Rolle, wenn es um die Frage geht, wie intensiv Lehrveranstaltungsleiter*innen ihre Studierenden im Rahmen der Proseminare betreuen können. In meinen Interviews zeigte sich, dass Lehrende kleinerer Fächer mit niedrigen Studierendenzahlen, es sehr zu schätzen wissen, dass sie eine intensive Betreuung der Student*innen gewährleisten können. Das Spektrum der Anzahl der Studierenden, die die Lehrenden pro Semester in Proseminaren begleiten, liegt bei meinen Interviewpartner*innen zwischen 3 und 50.

Lehrende*r 1: zwischen 4 und 10 Studierende

Lehrende*r 2: rund 50 Studierende

Lehrende*r 3: zwischen 3 und 10 Studierende

Lehrende*r 4: rund 20 Studierende

Lehrende*r 5: zwischen 5 und 12 Studierende

Diese Zahlen sind nicht repräsentativ für die gesamte Universität Wien, sondern lassen sich darauf zurückführen, dass drei meiner Interviewpartner*innen in Fächern mit niedrigen

Studierendenzahlen lehren. Ich gehe davon aus, dass die meisten Lehrenden, die Proseminare an der Universität Wien leiten, mit größeren Seminargruppen arbeiten.

Laut Schulze Heuling (2016: 367) kann „[i]nnerhalb der heute üblichen Massenveranstaltungen [...] Schreiben nur schwerlich“ vermittelt werden. Auch Lehrende 1 meint, dass eine intensive Betreuung der Studierenden im Rahmen von Proseminaren nicht in Massenstudien stattfinden kann:

Ich glaub' das kann fast nur in kleineren Fächern stattfinden, weil sonst einfach die Belastung für die Lehrperson natürlich wahnsinnig wäre, wenn ich Proseminare mit fünfzig Teilnehmern habe, da kann ich nicht jeden fünfzehn Seiten schreiben lassen. Also das kann ich dann nicht mehr in einer sinnvollen Zeit sozusagen für den Studierenden in einer sinnvollen Weise kommentieren und ihm zurückschicken. (Transkript 1)

Eine sinnvolle Begleitung der studentischen Schreibprozesse kann die Lehrende in ihren Proseminaren mit den geringen Teilnehmer*innenzahlen leisten. Studierende können „jederzeit, also in Vorbereitung des Schreibprozesses und während des Schreibprozesses zu“ (Transkript 1) ihr kommen. Was sie auch als notwendig erachtet, denn „da muss man schon auch sehr stark eingreifen, bei den schriftlichen Arbeiten, weil da einfach grundlegendes Wissen noch fehlt“ (Transkript 1). Die Lehrende bietet zusätzlich „eine persönliche Nachbesprechung“ (Transkript 1) an, dabei handelt es aber um ein fakultatives Angebot, das nicht allzu viele Studierende wahrnehmen.

Lehrende 2, die rund 50 Studierende in Proseminaren pro Semester betreut, kann aufgrund der hohen Anzahl der Studierenden keine nahe Begleitung des Schreibprozesses leisten. Laut ihr „ist es eigentlich immer zu viel“ (Transkript 2). Sie kann sich vorstellen, dass man mit einer Gruppe von rund zehn Student*innen, Schreibprozesse näher begleiten könnte. Über ihre eigene Arbeit als Leiterin von Proseminaren sagt sie aber über die Begleitung von Schreibprozessen „das schaff' ich einfach nicht. Das ist einfach zu viel. Ja, einfach zeitlich, es ist nicht drin.“ (Transkript 2). Die Schreibprozesse kann sie zwar nicht intensiv begleiten, dennoch arbeitet sie schreibprozessorientiert, denn den Schreibprozess sieht sie als das ganze Semester, in dem die Proseminararbeit entstehen sollte.

Auch Lehrender 3 leitet Proseminare in einem Studium mit wenigen Studierenden, laut ihm haben die Studierenden „Glück hier, weil es gibt nicht so viele Leute in unserem Studium. Wir können das machen, wir haben ja Zeit ein bisschen mit fünf oder sechs Studenten in einem Proseminar“ (Transkript 3). Sich aufgrund der geringen Teilnehmer*innenzahlen im Proseminar Zeit für einzelne Studierende nehmen zu können, ermögliche eine intensive Betreuung der Schreibprozesse.

Weil für mich zum Beispiel, in meiner Erfahrung, ich gebe immer an die Studenten die Möglichkeit zurück zu mir zu kommen, um zu fragen, während des Schreibens ihrer Arbeit, zu fragen, wie kann man das oder das machen oder ich empfehle auch immer, dass sie geben mir die Arbeit vor der Frist, um einige Korrekturen, Bemerkungen, in wie man präsentiert seine Quellen, wie man wählt seine Quelle aus und so weiter. (Transkript 3)

Es ist davon auszugehen, dass der Lehrende seinen Studierenden dieses Angebot, auch Entwürfe bzw. nicht fertige Arbeiten zu lesen, nur machen kann, weil er genügend zeitliche Ressourcen dafür zur Verfügung hat. Lehrende 2 hingegen spricht explizit davon, dass sie die Arbeiten der Studierenden nicht lesen möchte, solange sie noch nicht fertig sind, da ihr die Zeit dafür einfach fehlt.

Lehrender 4 betreut in einem Semester rund 20 Student*innen und ihre Proseminararbeiten. Das scheint ihm genügend Zeit, um sich ausreichend um die Studierenden und ihre Schreibprozesse kümmern zu können. Jedoch nicht im Rahmen der Proseminare selbst, sondern in den wöchentlichen Sprechstunden, zu denen die Tür zu seinem Büro immer offensteht. Dies sieht er als „Zeichen, dass man mich ja auch kontaktieren darf“ (Transkript 4).

Die Studierenden nehmen dieses Angebot jedoch nur bedingt wahr. Seiner Meinung nach hängt das „auf alle Fälle von den Charakteren ab, also manche Leute sind dann eben dafür empfänglicher, denen macht das nichts aus gefordert zu werden“ (Transkript 4). Während manche Student*innen die Unterstützung des Lehrenden lieber nicht in Anspruch nehmen. Der Lehrende selbst bietet die Begleitung des Schreibprozesses an, überlässt jedoch den Studierenden die Entscheidung, ob sie diese in Anspruch nehmen wollen oder nicht. Manche Studierende gehen davon aus, „dass das so Teil des Ausbildungs- oder des Leistungsangebots der Universität ist. Dass man also eben die Unterstützung von den human resources hier sucht“ (Transkript 4) und andere nehmen das Angebot der Begleitung des Schreibprozesses seitens des Lehrenden nicht an. Auch Kruse, Meyer und Everke Buchanan (vgl. 2015: 84-85) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass Feedbackangebote von Student*innen eher selten angenommen werden. Indem der Lehrende den Studierenden die Entscheidung überlässt, inwiefern sie sein Angebot der Begleitung ihrer Schreibprozesse annehmen, überträgt er die Verantwortung auf die Studierenden, in derer Entscheidung es liegt, wie intensiv ihre Schreibprozesse begleitet werden.

Lehrende 5 unterrichtet in ihrem Studienfach laut eigenen Angaben Nischenthemen und hat deshalb nur zwischen fünf und zwölf Studierende pro Semester in einem Proseminar. Auch sie thematisiert, dass dieselbe Betreuung mit mehr Studierenden nicht mehr möglich wäre: „Ich glaub’, wenn ich fünfundzwanzig hätte, würd’ ich das wahrscheinlich stark einschränken müssen.“ (Transkript 5). Sie ist sehr von ihren eigenen Erfahrungen als Schülerin bzw.

Studierende beeinflusst und geht deswegen so vor, „dass ich eigentlich das Schreiben der Proseminararbeit während des ganzen Semesters begleite und nicht sozusagen, wie ich das selbst noch erlebt habe, wo dann am Schluss von einem erwartet wird, dass man auf einmal eine Arbeit hat“ (Transkript 5). Sie arbeitet mit einem Fokus auf den Schreibprozess und nicht mit einem Fokus auf das Schreibprodukt, wie sie es in ihrer eigenen Studienzeit kennenlernte. In den Mittelpunkt stellt sie die Entwicklung einer Forschungsfrage: „Also zu versuchen, zu vermitteln, Forschungsfragen zu entwickeln, um dann eben zu schreiben. Und das begleite ich sozusagen die ganze Zeit“ (Transkript 5).

Wie sich in den Interviews zeigt, spielt die Anzahl der Studierenden eine große Rolle, wenn es um die Frage geht, wie intensiv die Schreibprozesse begleitet und betreut werden können. Die Lehrenden, die nur wenige Studierende in ihren Proseminaren betreuen, gaben alle an, dass eine Betreuung im selben Ausmaß nicht möglich wäre, wenn sie mehr Studierende in ihren Proseminaren hätten. Drei Lehrende, die ihre Proseminare in Studien mit geringen Studierendenzahlen leiten, begleiten die Schreibprozesse laut eigenen Angaben intensiv. Ein Lehrender hat zwar genügend zeitliche Ressourcen, um Schreibprozesse zu begleiten, überlässt die Entscheidung darüber, ob dieses Angebot in Anspruch genommen wird, aber den Student*innen selbst. Eine Lehrende kann aufgrund hoher Teilnehmer*innenzahlen in ihren Proseminaren keine intensive Begleitung der Schreibprozesse leisten. Auch aus der Studie von Hoffmann und Seipp (vgl. 2015: 11) geht hervor, dass eine intensive Betreuung der studentischen Schreibprozesse aufgrund hoher Studierendenanzahlen oft nicht möglich ist.

Eng mit dem Aspekt des Betreuungsschlüssels hängt auch die Feedbackkultur der Lehrenden zusammen. Weniger Studierende in den Proseminaren führt zu mehr Zeit, den Student*innen ausführliches Feedback auf ihre Arbeiten bzw. einzelne Teilleistungen zu geben.

Lehrende 1 gibt ihren Studierenden Feedback auf ihre Proseminararbeiten, indem sie im PDF-Dokument ihre Kommentare und Anmerkungen einfügt. Zusätzlich bekommen die Student*innen eine E-Mail, in der alle wichtigen Punkte zusammengefasst sind. Eine fakultative Nachbesprechung der Arbeit bietet sie auch an. Ihrer Ansicht nach profitieren die Studierenden vom Feedback und sie hofft, dass sie sich dieses vor dem Verfassen der nächsten Arbeiten nochmals in Erinnerung rufen, um ihr Schreiben zu verbessern.

Was eine „tolle Feedbackkultur“ ist, sei der Lehrenden 2 durchaus bewusst, Feedback auf verschiedene Vorstufen der eigentlichen Arbeit zu geben, schafft sie aber nicht. Es gibt in ihren Seminaren kein Zwischenfeedback, vielmehr sollen die Studierenden „einfach mal machen“

und sie liest nur die fertigen Arbeiten. In kleineren Seminargruppen könnte sie eine andere Feedbackkultur einführen, aufgrund der Anzahl der zu betreuenden Arbeiten, schafft sie es jedoch nicht einzelne Arbeitsschritte zu kommentieren.

Lehrende 3 und 4 geben beide Feedbacks auf Arbeiten, wenn dies von den Studierenden gewünscht ist. Anders geht Lehrende 5 vor, bei ihr gibt es immer Feedback auf die einzelnen Arbeitsschritte, die dann zur Proseminararbeit führen sollen. Und zwar gibt sie das Feedback bevor die Proseminararbeiten fertig sind, während des Arbeitsprozesses. Ihrer Ansicht nach funktioniert dieser Ansatz sehr gut, denn sie hat die Erfahrung gemacht, dass wenn sie „vorher schon gutes Feedback [gibt], [...] auch die Arbeiten besser werden.“ (Transkript 5).

Im Rahmen der Analyse konnte festgestellt werden, dass der Betreuungsschlüssel sehr eng mit der Begleitung des Schreibprozesses sowie Feedbackmöglichkeiten in der Lehre zusammenhängt. Je weniger Studierende die Lehrenden betreuen müssen, desto intensiver kann eine Betreuung stattfinden. Feedback wird in den meisten Fällen nur ausführlich gegeben, wenn die Lehrenden die zeitlichen Kapazitäten dazu haben. Diese Erkenntnisse stimmen mit den Beobachtungen von Schulze Heuling (2016) überein:

Das größte Problem ist der Zeitbedarf. Wenn Studierende Unterstützung während des Schreibens und Rückmeldungen zu ihren Texten bekommen, dann geschieht dies meist individuell. Schreiben lehren wird damit zu einer Aktivität mit einem Betreuungsschlüssel von 1:1. Es liegt auf der Hand, dass auch die engagiertesten Lehrenden derart exklusive Aktivitäten nur einer sehr kleinen Zahl von Studierenden angedeihen lassen können. (Schulze Heuling 2016: 367).

In einem nächsten Schritt werden der Umgang der Lehrenden mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und Fördermaßnahmen zum wissenschaftlichen Schreiben besprochen.

4.4.7 Umgang mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und Fördermaßnahmen

Auf die Frage, inwiefern Lehrende auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eingehen, kam eine Antwort von allen fünf Lehrenden, und zwar, dass die Studierenden ihre Arbeiten nach Wunsch auf Englisch verfassen könnten. In diesem Fall müssen sich die Lehrenden nicht mit den fehlenden wissenschaftlichen Schreibkompetenzen der Studierenden in der deutschen Sprache befassen, sondern das wissenschaftliche Schreiben wird in eine andere Sprache ausgelagert. Wobei sich das Angebot nicht auf Englisch beschränkt, oft dürfen die Studierenden ihre Proseminararbeiten in allen Sprachen, die die Proseminarleiter*innen ausreichend beherrschen, verfassen.

Lehrende 1 bietet Studierenden immer an, ihre Arbeiten in allen Sprachen, die sie selbst ausreichend beherrscht, abzugeben. Bei Arbeiten von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nimmt sie Rücksicht auf mögliche sprachliche Schwierigkeiten, die die Studierenden eventuell haben, und bewertet sprachliche Fehler im Deutschen nicht.

Also was natürlich schon ist, bei schriftlichen Arbeiten selber, da berücksichtige ich natürlich schon, wenn jetzt das Deutsch schlechter ist, dass die eben nicht Muttersprachler sind. Das ist klar, also das ist dann irgendwie, nicht, dass es sich auf die Note negativ auswirkt. Oder so, also das blend' ich dann aus quasi. (Transkript 1).

Wie bei der Lehrenden 1 gilt auch in den Proseminaren von der Lehrenden 2 „schreiben Sie in der Sprache, die ich kann und die für Sie gut ist zum Schreiben.“ (Transkript 2). Wobei sie nicht aktiv auf Studierenden zugehen und ihnen anbietet, ihre Arbeiten in anderen Sprachen als Deutsch zu verfassen, vielmehr müssen die Studierenden selbst nachfragen. Da ihre Proseminare jedoch in der Arbeitssprache Deutsch abgehalten werden, besuchen Studierende, die lieber in anderen Sprachen schreiben wollen, laut ihren Angaben, eher Seminare, die auf Englisch angeboten werden.

Lehrende 2 geht sehr reflektiert mit der Fragestellung, inwiefern auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eingegangen werden sollte, um. Sie hat sich schon viele Gedanken zu diesem Aspekt gemacht und denkt intensiv darüber nach, wie diese Arbeiten, in denen das Deutsch nicht ganz fehlerfrei ist, beurteilt werden sollten. Sie beobachtet, dass sich die wissenschaftlichen Schreibkompetenzen im Laufe des Studiums erheblich verbessern können, „[d]ie lernen ja auch viel noch und so. Und das kann sich ja auch noch entwickeln.“ (Transkript 2). Gleichzeitig sei es nicht möglich, nur inhaltliche Aspekte von Proseminararbeiten zu bewerten und sprachliche Aspekte komplett auszublenden. Grammatik und Rechtschreibung spielen für sie eine Rolle bzgl. der Bewertung der Proseminararbeiten, gleichzeitig werden Fehler toleriert, wenn die Inhalte gut sind.

ich glaube es ist auch wirklich ein Problem, jetzt nicht im Sinne von alle müssen Deutsch oder alle müssen auf Englisch, aber diese, wie damit umgehen in der Beurteilung. Ja, also welchen Stellenwert hat dieses Sprachliche, die Kompetenz. Wenn man jetzt zum Beispiel die Position vertritt, ja wir arbeiten ja auf Deutsch und dann muss das eben auch der Maßstab sein. [...] Aber oft sind ja auch die Inhalte interessant, ja auch, wenn sie noch nicht richtig formuliert sind. Und diese Menschen, die das als Nicht-Muttersprachler ausdrücken wollen, das ist ja ein Prozess, ja. Und wie kann man das mit an, honorieren und trotzdem sie nicht in Sicherheit wiegen oder so, weil sie müssen ja auch die Rückmeldung bekommen, ja, ‚schau nochmal die Grammatik oder, schau‘. Oder? Ja, und das find' ich, find' ich ein interessantes Problem und jeder Mensch, der mal in einer anderen Sprache versucht hat, seriös wissenschaftlich zu arbeiten und das ist nicht so eine fluently Sprache und ich hab' in meinem Lebtage, schon in England aufgewachsen und so, hat ja das, also die Gedanken sind relevant und interessant, aber der sprachliche Ausdruck ist noch nicht da. Und da sind wir an der Uni, ja, glaub' ich nicht wirklich gebrieft, wie wir damit umgehen. Entweder man sagt, ja gut oder man hat den Anspruch, es soll Deutsch, gutes Deutsch sein. Ja, also wenn wir da mal so ne Handreichung bekämen oder an, so ein bisschen darüber reflektieren könnten, fänd' ich gut. (Transkript 2).

Dieser Ausschnitt aus dem Interview illustriert die Gedanken und den Zugang der Lehrenden 2 zum Umgang mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Sie stellt die Frage, welche Relevanz sprachliche Korrektheit hat, wenn es um die Bewertung von Proseminararbeiten geht. Sie sieht die Inhalte und die äußere, sprachliche Form als getrennt voneinander. Denn laut ihr können Inhalte zwar relevant und interessant sein, aber wenn die Studierenden nicht die sprachlichen Kompetenzen im Deutschen haben, um diese angemessen zu verschriftlichen, müssen diese sprachlichen Aspekte trotzdem eine Rolle bei der Bewertung spielen. Sie regt eine Handreichung der Uni Wien an, damit die Lehrenden Anhaltspunkte für den Umgang mit diesem Thema hätten. Ebenso fände sie es wichtig, über diese Thematik zu reflektieren. Sie sieht auch die Möglichkeit der Verbesserung der Deutschkenntnisse der Studierenden, so sei es ein Prozess und die Studierenden würden viel Neues lernen und ihre Kompetenzen im wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch verbessern können, wenn sie das auch wollten. Ihr ist wichtig, dass die Studierenden sich anstrengen und dafür arbeiten, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern.

Lehrender 3 spricht davon, dass seine Student*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch teilweise auf Deutsch schreiben wollen, um ihre Kenntnisse zu verbessern und zu vertiefen. Laut ihm ist es sehr individuell, wie mit diesen Studierenden umgegangen wird. So sagt er „es kommt drauf an. Individuelle Fälle“ (Transkript 3). Auch in seinen Proseminaren dürfen die Studierenden ihre Arbeiten auf Englisch verfassen. „Ich sage immer, weil Englisch ist eine der Sprachen der Uni, sage ich immer, dass wer will auf Englisch schreiben. Das ist erlaubt.“ (Transkript 3). Dieses Angebot, Arbeiten auf Englisch zu verfassen, nutzen in seinen Proseminaren vor allem Erasmus-Studierende oder internationale Student*innen. Er geht aber davon aus, dass 90% seiner Student*innen ihre Arbeiten auf Deutsch verfassen.

Lehrender 4 geht ähnlich wie Lehrender 3 davon aus, dass die Studierenden individuell zu betreuen sind. In Situationen mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ist sein Zugang: „Ja, also in solchen Fällen, schaut man sich immer an im Prinzip, was sind die Bedürfnisse oder Probleme, die die Leute haben“ (Transkript 4). Je nachdem unterscheidet sich dann auch die Vorgehensweise oder der Umgang mit diesen Studierenden, wobei es immer das Angebot gibt, „dass er seine Arbeit auf Englisch schreiben könnte. Wenn das irgendwie besser geht“ (Transkript 4).

Auch in den Proseminaren der Lehrenden 5 gibt es das Angebot, die schriftlichen Arbeiten auf einer anderen Sprache als Deutsch zu verfassen. Sie spricht jedoch davon, dass hauptsächlich Erasmus-Studierende oder internationale Studierende, die nicht planen, im deutschsprachigen

Raum zu bleiben, dieses Angebot wahrnehmen. Studierende, die in Österreich leben, schreiben, ihren Beobachtungen nach, die schriftlichen Arbeiten auf Deutsch. Bei den Arbeiten selbst ist ihr wichtig, dass diese Korrektur gelesen wurden und für sie verständlich sind. Sind Arbeiten für sie unverständlich, gibt sie diese an die Studierenden, mit der Bitte sie zu überarbeiten, zurück. Im Interview erklärt sie außerdem, wie sie mit der sprachlichen Korrektheit von Arbeiten umgeht:

und sonst, ja eben, solange's verständlich ist, bewerte ich das gar nicht. Also kommt das eigentlich gar nicht in die Bewertung hinein, ob da jetzt viele Fehler sind. Außer, ich weiß, dass die Menschen sozusagen Deutsch sehr gut beherrschen und das Schlampigkeitsfehler sind eher, also bei, ja, eben Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache, genauso also ich versuch' das irgendwie zu ignorieren und eher dann auf den Inhalt oder eben auf die, auf die Techniken des Schreibens und die Verständlichkeit der Argumentation einzugehen, ähm, eben genau und wenn ich merke, es geht einfach gar nicht, also es ist so wahnsinnig viel Arbeit, das zu versuchen zu verstehen, dann geb' ich's meistens zurück und frage, ob sie da nochmal irgendwie jemanden bitten, da drüberzuschauen. Um einfach auch sprachlich. (Transkript 5).

Sie macht eindeutig einen Unterschied zwischen Studierenden mit der Erstsprache Deutsch und Studierenden, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache lernen. Sprachliche Fehler bei der ersten Gruppe kategorisiert sie als Schlampigkeitsfehler und bei der zweiten Gruppe versucht sie, sprachliche Fehler zu ignorieren, und stattdessen mehr Fokus auf andere Aspekte zu legen. Arbeiten, die nicht ihren Anforderungen entsprechen, gibt sie an die Studierenden mit der Möglichkeit, sie zu überarbeiten, zurück, und bewertet diese nicht sofort negativ.

Zusammenfassend lässt sich über den Umgang mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Folgendes festhalten: Die interviewten Lehrenden bieten Studierenden, die keine ausreichenden Kompetenzen im wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch haben, an, dass sie ihre Arbeiten auf Englisch oder in anderen Sprachen verfassen dürfen. In dieser Hinsicht wird offensichtlich kein Wert daraufgelegt, innerhalb des Studiums insbesondere im Proseminar zu vermitteln, wie man wissenschaftliche Texte auf Deutsch verfasst. Gleichzeitig wurde in den Interviews betont, dass meist nur Erasmus-Student*innen oder internationale Studierenden ihre Arbeiten auf Englisch verfassen und alle anderen, auch Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die gerne im deutschsprachigen Raum arbeiten möchten, ihre Arbeiten tendenziell eher auf Deutsch verfassen. Schreiben Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch trotz nicht ausreichender Kompetenzen im wissenschaftlichen Schreiben ihre Arbeiten auf Deutsch, wird nicht allzu großer Wert auf sprachliche Korrektheit in den Arbeiten gelegt. Gleichzeitig scheint es einigen Lehrenden aber trotzdem wichtig zu sein, dass die Arbeiten gut lesbar und verständlich sind. Andernfalls werden sie meist an die Studierenden, mit der Bitte zu überarbeiten, zurückgegeben.

Ein gemeinsamer Nenner aller fünf Interviewpartner*innen ist, dass sie den Studierenden keine direkte Hilfe beim Erwerb der wissenschaftlichen Schreibkompetenzen bieten. Sie nehmen zwar Rücksicht auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, indem sie diese ihre Arbeiten in anderen Sprachen verfassen lassen oder bezüglich grammatischer/sprachlicher Fehler nicht so streng sind, aber sie zeigen den Studierenden nicht wirklich Möglichkeiten auf, wie diese ihre Schreibkompetenzen verbessern können. Vermutlich, weil sie in ihren Proseminaren nicht den passenden Rahmen dazu sehen und ein gewisses sprachliches Niveau schon voraussetzen. Das Proseminar scheint als Raum, in dem wissenschaftliches Schreiben vermittelt wird, gesehen zu werden, aber nicht als der Raum, in dem Studierenden bei nicht ausreichenden Deutschkompetenzen geholfen werden kann.

Von der Universität Wien gibt es diverse Fördermaßnahmen zum wissenschaftlichen Schreiben. Diese wurden in Kapitel 4.1 vorgestellt. Laut Everke Buchanan und Meyer (2016: 56) sind „Stellen mit schreibdidaktischer Expertise [...] wichtige Einrichtungen an der Universität, um den Bildungsauftrag hinsichtlich wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu stärken.“ In den Interviews wurde auch danach gefragt, wie die Lehrenden mit den verschiedenen Fördermaßnahmen der Universität umgehen und inwiefern sie diese auch nutzen. Die Frage wurde offen gestellt, sodass die Lehrenden über Maßnahmen, die sie für die Studierenden in Anspruch nehmen, sowie auch Angebote für die eigene Lehre, erzählen konnten.

Lehrende 1 nutzt die Angebote der Universität Wien insofern, als dass sie Angebote, die an sie herangetragen werden und die sie kennt, an die Studierenden weiterleitet. „Das mach‘ ich schon. Dass ich sie auf diese Angebote aufmerksam mach‘, ob sie die dann in Anspruch nehmen, ist natürlich ihre Sache“ (Transkript 1). Während des Sommersemesters 2020 war die Lehrende in einem Moodle-Kurs zum Thema „Schreibintensive Lehre digital unterstützen“ eingeschrieben. Die Materialien, die in diesem Moodle-Kurs hochgeladen wurden, leitete die Lehrenden an ihre Student*innen weiter.

Lehrende 2 ist der Meinung, dass den Studierenden an der Universität Wien viel Hilfestellung angeboten wird. Sie selbst macht in ihren Kursen viel Werbung für das Schreibmentoring. „[D]a versuch‘ ich grad am Anfang immer zu sagen, wenn ich merke, es ist so ein bisschen schwierig mit dem Schreiben, nehmen Sie das in Anspruch, gehen Sie dahin und lassen Sie sich dabei helfen.“ (Transkript 2). Doch die Lehrende schickt nicht nur ihre Student*innen zu Fördermaßnahmen der Universität, sie selbst hat während einer Stelle auf einem Graduiertenkolleg eine Schreibwerkstätte besucht und dabei positive Erfahrungen gemacht. Sie

erzählte, dass viele ihrer Kolleg*innen „sich gesperrt [haben], das anzunehmen, weil sie dachten, hä, ich kann doch schreiben, was soll ich damit? Meine Zeit verschwenden. Und so. Aber man kann eigentlich da nie genug lernen, find‘ ich, oder?“ (Transkript 2). Wie man an dieser Aussage erkennen kann, hat sich die Lehrende auch mit ihren eigenen Schreibprozessen befasst und findet, dass man in dieser Hinsicht nie auslernen kann.

Lehrender 3 schickt seinen Studierenden immer Links mit Angeboten zu Fördermaßnahmen weiter. Inwiefern diese die Angebote auch nutzen, kann er nicht wirklich beurteilen, jedoch meinte er im Zuge des Interviews „Um ehrlich zu sein, ich glaub‘ nicht, dass jemand von meinen Studenten ist, hat diese Hilfe genutzt. Ja.“ (Transkript 3). Die Fördermaßnahmen scheinen für ihn keine wichtige Rolle zu spielen bzw. scheint er keinen großen Wert darauf zu legen, dass Studierende leicht Zugang zu ihnen finden.

Der Umgang von Lehrendem 4 mit den Fördermaßnahmen ist sehr ähnlich, er gibt den Studierenden Hinweise auf die Fördermaßnahmen und verweist auf die verschiedenen Angebote. Er selbst kennt die Angebote und nutzt sie insofern, dass er die Student*innen darauf aufmerksam macht. Wenn jemand eine Fördermaßnahme in seinen Lehrveranstaltungen vorstellen möchte, dann kann er*sie das gerne machen. Inwiefern Studierende die Angebote tatsächlich auch nutzen, kann der Lehrende nur vermuten, „[w]ird meines Wissens nach viel zu wenig genutzt und vor allem auch nicht von denen Leuten, die’s am bittersten nötig hätten.“ (Transkript 4). Eine ähnliche Beobachtung machen Gherairi und Hirschfelder (2015: 6), sie gehen davon aus, dass Studierende, „die zwar deutliche Defizite beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten haben, sich dessen aber entweder nicht bewusst sind oder sich ihrem Problem nicht stellen“ Förderangebote zum wissenschaftlichen Schreiben eher weniger oft nutzen. Warum Studierende die Angebote nicht so intensiv, wie es nach Meinung des Lehrenden angemessen wäre, nutzen, könnte seiner Vermutung nach u.a. daran liegen, dass die Inanspruchnahme der Angebote keine ECTS-Punkte für den Studienfortschritt bringt. Gleichzeitig könnte es seiner Ansicht nach auch „eine maßlose Selbstüberschätzung oder eine Geringschätzung der Ausdrucksweise oder des Schreibens“ sein (Transkript 4).

Lehrende 5 hat die Fördermaßnahmen bisher noch nicht genutzt, weil sie diese entweder nicht kannte oder sie noch gar nicht existiert haben, zu einem Zeitpunkt, als sie für sie relevant hätten sein können, nämlich besonders zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit. Auch Everke Buchanan und Meyer (2016: 56) sprechen davon, dass schreibdidaktische Angebote besonders für Nachwuchswissenschaftler*innen relevant sein können, „da sie durch ihre neue Rolle in der Lehre in diesem Bereich Kompetenzen erwerben müssen.“ Lehrende 5 hätte generelles

Interesse daran, die Angebote in Anspruch zu nehmen, hat jedoch schon ihre eigenen Methoden entwickelt, um das wissenschaftliche Schreiben in ihren Seminaren zu thematisieren, insofern sieht sie keine Notwendigkeit die Fördermaßnahmen zu nutzen.

Aber, wenn ich das vor fünf Jahren gesehen hätte, hätt' ich das total toll gefunden. Also ich glaub' grad so für [...] Anfänger*innen, die jetzt gerade erst beginnen mit der Lehre, is' es sicher total super und vielleicht für andere Personen, die sich nicht selbst dafür interessieren. So sehr. Oder die das sich auch gar nicht aneignen wollen. (Transkript 5).

Sie selbst zeigt großes Interesse am wissenschaftlichen Schreiben und hat sich schon intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt, für Lehrende, die kein Interesse an dem Thema haben, findet sie die Angebote sehr gut, da den Studierenden das wissenschaftliche Schreiben eben über diese externen Angebote nähergebracht werden würde, wenn die Lehrveranstaltungsleitung sich selbst nicht dazu im Stande fühlt oder diese Aufgabe übernehmen möchte. Lehrende 5 erzählte im Interview auch davon, dass sie einzelne Studierende zu Angeboten geschickt habe, wenn sie bemerkt, dass jemand noch mehr Unterstützung braucht, als sie selbst geben kann.

Das CTL und diverse Fördermaßnahmen sind den Lehrenden durchaus bekannt, werden aber nur indirekt genutzt, indem die meisten Lehrenden ihre Studierenden über die Angebote informieren. Inwiefern die Student*innen die Angebote in weiterer Folge nutzen, können die Lehrenden nicht beurteilen, sondern nur vermuten. Generell scheint Konsens zu sein, dass nicht viele der Studierenden die Angebote nutzen. Gherairi und Hirschfelder (2015: 6) sprechen über die Nachteile solch freiwilliger Fördermaßnahmen, denn laut ihnen nutzen „nur jene Studierende, die bereits sensibilisiert sind und den Mut haben, sich ihrem Problem zu stellen oder einen hohen Verbesserungswillen zeigen, [...] solche Angebote.“ Besonders das Schreibmentoring scheint eine unter den Lehrenden sehr bekannte Maßnahme zu sein, die oft empfohlen wird. Die Angebote für die Lehrenden selbst, werden nicht wirklich genutzt und von den Lehrenden, die diese angesprochen haben, zwar als positiv bewertet, aber für die eigene Lehre als nicht notwendig erachtet, da sie bereits ein Konzept zum Umgang mit wissenschaftlichen Schreibkompetenzen erarbeitet haben.

Sowohl hinsichtlich des Umgangs mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als auch hinsichtlich der Fördermaßnahmen der Universität Wien, zeigten sich viele Übereinstimmungen zwischen den Lehrenden. Auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wird insofern eingegangen, als dass sie ihre Arbeiten in einer anderen Sprache als Deutsch verfassen dürfen. Die Fördermaßnahmen werden den Studierenden zwar empfohlen, es wird aber nicht erhoben, inwiefern diese genutzt werden.

Im nächsten Teil werden interessante Themen, die während der Interviews angesprochen wurden, diskutiert. Diese Themen wurden nicht im Vorhinein antizipiert, sondern traten im Rahmen der offenen Leitfadeninterviews auf und da diese Platz für unerwartete Erkenntnisse bieten, sollen diese hier vorgestellt werden.

4.4.8 Weitere interessante Erkenntnisse

In den Interviews wurden einige Themen angesprochen, die nicht direkt für die Forschungsfrage relevant erscheinen. Die Interviews wurden aber als offene Leitfadeninterviews geführt, was durchaus Raum für neue, nicht erwartete Erkenntnisse lässt, deshalb sollen diese interessanten Aspekte, die von den Lehrenden angesprochen wurden, an dieser Stelle erwähnt werden.

Lehrende 1 sieht eine Verschlechterung der Sprachkompetenzen der Studierenden in den letzten Jahren. Diese Verschlechterung führt sie darauf zurück, dass ihrer Meinung nach jüngere Menschen weniger lesen. Sie erkennt in den Arbeiten der Studierenden eine „Verarmung des Wortschatzes“ sowie die „falsche Verwendung von [...] Fachwörtern oder Fremdwörtern“ (Transkript 1).

Lehrender 3 hat selbst eine andere Erstsprache als Deutsch, Deutsch ist für ihn nur eine vierte oder fünfte Sprache, er lernt noch nicht sehr lange Deutsch. Seine eigenen Deutschkompetenzen spricht er in einem Teil des Interviews an und erklärt:

Ja, ich sage immer, besonders im Seminar, in Seminaren, dass ich werde mitteilen mit den Studenten, was ich weiß, kenne, besser, das ist meine Spezialität, meine Disziplin, die Kenntnisse, die ich habe darüber. Aber ich werden vielleicht auch ihre Hilfe brauchen, in was sie kennen besser als ich. Das heißt, die deutsche Sprache.

Dem Lehrenden ist durchaus bewusst, dass seine eigenen Deutschkenntnisse, hinter denen vieler seiner Student*innen zurückliegen. Das sieht er jedoch nicht als Problem, sondern sieht die Situation in den Lehrveranstaltungen als gegenseitigen Austausch an, in dem sowohl er selbst als auch die Studierenden was lernen können. Jede Seite ist Experte*in für einen anderen Aspekt, der Lehrende für die fachlichen Inhalte und die Studierenden für die deutsche Sprache.

Lehrender 4 spricht eine interessante Thematik an. Seiner Meinung nach wird man über das wissenschaftliche Schreiben in dieser Form in einigen Jahren so nicht mehr sprechen müssen, denn formale Aspekte der Texte werden von „Textverarbeitungsformatierungshilfen“ übernommen werden. In seiner Vorstellung der Zukunft werden Studierende ihren Computern den Text diktieren und diesen dann in schriftlicher Form nur noch überarbeiten müssen. Diese

Entwicklungen werden sich seiner Ansicht nach positiv auf die Qualität der studentischen Texte auswirken.

Außerdem spricht der Lehrende noch über eine Korrelation zwischen der Qualität des Inhalts und der sprachlichen, äußeren Form. Seinen Beobachtungen während seiner zwanzigjährigen Lehrtätigkeit sind, dass inhaltlich gute Arbeiten meist auch vom Aspekt des wissenschaftlichen Schreibens her gut sind. Dies habe er zwar nicht wissenschaftlich untersucht, ist sich jedoch ziemlich sicher, dass es diese Übereinstimmung gibt. Auch Buff und Jörissen (2015: 34) thematisieren die Fragestellung, „inwiefern sich die wissenschaftlichen Inhalte und ihre sprachliche Darstellung überhaupt trennen lassen“, sie kommen zu dem Schluss, dass dies je nach Fach unterschiedlich ist. So sehen sie in den geisteswissenschaftlichen Fächern den Inhalt enger mit der sprachlichen Form verknüpft als in naturwissenschaftlichen Fächern (Buff und Jörissen 2015: 35).

Bei der Lehrenden 5 kann man stark erkennen, inwiefern sie von ihren eigenen Erfahrungen als Schülerin und Studentin an der Universität Wien geprägt wurde und all diese Erfahrungen in ihre eigene Lehre einfließen lässt. In ihrer eigenen Bildungslaufbahn lernte sie das Schreiben nicht als erlernbare Kompetenz kennen, Vedral und Ederer-Fick (2015: 217) sprechen in diesem Zusammenhang vom „Mythos vom Schreibgenie“, den es im deutschsprachigen Raum gibt. Der Lehrenden fehlte außerdem immer der Austausch bzw. das Gespräch über das (wissenschaftliche) Schreiben als Prozess, der erlernbar ist. Deshalb rückt sie in ihrer eigenen Lehre das wissenschaftliche Schreiben in den Fokus und spricht mit den Student*innen über Schreibprozesse. Selbst hat sie eine Ausbildung im writer's studio gemacht und ihre Schreibprozesse intensiv reflektiert. Dieses Beispiel zeigt, wie sehr die eigenen Erfahrungen der Lehrenden ihre jeweilige Lehre beeinflussen und prägen können.

4.5 Beantwortung der Forschungsfrage und der Subforschungsfragen

Nach der detaillierten Analyse der Forschungsergebnisse sollen an dieser Stelle nochmals alle Forschungsfragen systematisch und kurz beantwortet werden. Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden offene Leitfadeninterviews mit fünf Lehrenden der Universität Wien geführt. Die Lehrenden haben in den letzten Semestern bzw. leiten immer noch Proseminare an der Universität Wien im Rahmen eines geisteswissenschaftlichen Faches. Für eine genauere Beantwortung der Forschungsfragen siehe Kapitel 4.4, hier werden nur die relevantesten Erkenntnisse vorgestellt.

Welche Einstellungen zur Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben haben ausgewählte Lehrende der Universität Wien und wie wirken sich diese auf ihre Lehre aus?

Die fünf interviewten Lehrenden hatten alle sehr ähnliche Einstellungen zur Vermittelbarkeit von wissenschaftlichem Schreiben. Alle sehen das (wissenschaftliche) Schreiben als lehr- und lernbare Kompetenz. Sie sehen die Notwendigkeit, wissenschaftliche Schreibkompetenzen zu vermitteln und lehren wissenschaftliches Schreiben in ihren Proseminaren. Ihre Einstellung wirkt sich insofern auf die Lehre aus, als, dass das wissenschaftliche Schreiben als Lehr- und Lernziel Teil des Proseminars ist. Die Studierenden sollen in den Proseminaren (bzw. im universitären Studium) wissenschaftliches Schreiben erlernen. Dementsprechend wird das wissenschaftliche Schreiben in den Proseminaren der Lehrenden thematisiert, es werden die Grundregeln des wissenschaftlichen Schreibens vorgestellt bzw. wiederholt. Die Erstellung einer Proseminararbeit wird in mehrere kleinere Schritte aufgeteilt (z.B.: Literaturrecherche, Erarbeitung einer Forschungsfrage, etc.), Schreibprozesse werden teilweise, wenn es der Betreuungsschlüssel zulässt, begleitet. Von den Studierenden wird nicht erwartet, dass sie schon (fehlerfrei und perfekt) wissenschaftlich Schreiben können.

Wo sehen die Lehrenden die Zuständigkeit für die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen?

Die Lehrenden sehen die Universität als Ort, an dem wissenschaftliches Schreiben gelehrt und gelernt werden sollte. Sie sehen weder die Schule als den Ort der Vermittlung, noch erwarten sie, dass die Studierenden im Eigenstudium wissenschaftliches Schreiben lernen. Sie sehen die Vermittlungsverantwortlichkeit bei der Universität und behandeln ihre Lehrveranstaltungen, in diesem Fall Proseminar, als den Ort, an dem die Kompetenzen vermittelt werden sollten. Wobei

in einigen Fällen von anderen Lehrveranstaltungen im Studium, in denen das wissenschaftliche Schreiben vermittelt wird, gesprochen wird.

Laut Römmer-Nosseck et al. (2018: 219) gibt es im deutschsprachigen Hochschulkontext die „weit verbreitete Haltung, Schreiben werde in der Schule gelehrt und gelernt.“ Diese Einstellung konnte in keinem der Interviews gefunden werden, vielmehr nehmen die Lehrenden die Vermittlungsverantwortlichkeit wahr.

Unterrichten die Lehrenden wissenschaftliches Schreiben in ihren LVs? Wenn ja, in welchem Ausmaß und inwiefern (integriert im Fach oder im Zuge expliziter LVs)? Wenn nein, wieso nicht (kein Bedarf, keine Zeit, etc.)?

Die Lehrenden unterrichten und vermitteln wissenschaftliches Schreiben in ihren Proseminaren. Sie arbeiten mit einer Vermittlung integriert im Fach. Die Studierenden lernen das wissenschaftliche Schreiben innerhalb ihrer jeweiligen Studienfächer. Das ist laut Buff und Jörissen (2015: 40) eine sinnvolle Vorgangsweise, denn so besteht nicht die Gefahr, dass Studierende „das wissenschaftliche Schreiben als selbstzweckhafte Angelegenheit auffassen, die wenig mit ihnen und ihrem Studium zu tun hat“. Die Relevanz des wissenschaftlichen Schreibens wird von allen Lehrenden als hoch bewertet, insofern ist es nicht verwunderlich, dass dem wissenschaftlichen Schreiben auch ein großer Teil im Proseminar eingeräumt wird.

Inwiefern gehen Lehrende auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ein?

Die Lehrenden gehen insofern auf Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ein, dass sie Rücksicht nehmen und den Student*innen anbieten, ihre Arbeiten in anderen Sprachen als Deutsch zu verfassen. Als Beispiel wurde besonders häufig Englisch genannt, aber meistens sind alle Sprachen, die die Lehrenden ausreichend beherrschen, in Ordnung. Gefördert werden Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht, sie bekommen auch keine weiteren Hilfestellungen bzgl. des Erwerbs der deutschen Wissenschaftssprache von den Lehrenden. Die Lehrenden nehmen jedoch Rücksicht bei der Benotung und lassen eventuelle sprachliche Schwierigkeiten außen vor, sondern konzentrieren sich in solchen Fällen tendenziell eher auf die Inhalte.

Nutzen/Kennen die Lehrenden Fördermaßnahmen der Uni Wien?

Die Arbeit und Angebote des CTLs sind allen fünf Interviewpartner*innen ein Begriff. Die Lehrenden nutzen die Angebote jedoch eher passiv und indirekt, als aktiv darauf

zurückzugreifen. So informieren sie die Studierenden in den Lehrveranstaltungen über die jeweiligen Angebote, die sie kennen, oder lassen zu, dass in ihren Lehrveranstaltungen Werbung für die Angebote gemacht wird. Teilweise sprachen die Lehrenden in den Interviews an, dass sie die Angebote nützlich und relevant finden, jedoch nicht einschätzen können, ob und inwiefern Studierende die Angebote tatsächlich für sich nutzen.

Unter welchen Rahmenbedingungen findet die Lehre statt?

Die Rahmenbedingungen in der Lehre unterscheiden sich zwischen den einzelnen Lehrenden. Lehrende, die in Fächern mit geringen Studierendenanzahlen lehren, können dementsprechend mehr Zeit in die einzelnen Studierenden investieren und eine intensivere, nähere Betreuung der Schreibprozesse leisten. Lehrende in Massenstudien haben nicht die (zeitlichen) Ressourcen, sich ausreichend um die Studierenden und ihre Schreibprozesse zu kümmern. Die Rahmenbedingungen wirken sich weniger stark auf die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen aus, sie wirken sich jedoch sehr darauf aus, wie intensiv Lehrende die Schreibprozesse der Studierenden begleiten können.

5. Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, im Feld des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität Wien einen spezifischen Aspekt, nämlich die Einstellungen von Lehrenden zur Vermittelbarkeit wissenschaftlichen Schreibens und die Auswirkungen dieser Einstellungen auf die Lehre zu untersuchen. Wissenschaftliches Schreiben ist ein sehr großes, umfassendes Forschungsfeld, mit vielen verschiedenen Aspekten, die erforscht werden. In dieser Arbeit wurde die Perspektive der Lehrperson in den Fokus gerückt. Außerdem wurde ein Fokus auf die Rahmenbedingungen der Lehre und das gesamte Feld der Universität Wien bzgl. des wissenschaftlichen Schreibens gelegt. Um neue Forschungsergebnisse zu erlangen und einen Beitrag zum Forschungsfeld zu leisten, wurden offene Leitfadeninterviews als Methode der Datenerhebung gewählt. Da ich vor den Interviews bereits ein Bild des Forschungsfeldes hatte, sowohl aufgrund eigener Erfahrungen bzw. Beobachtungen als auch aufgrund intensiver Lektüre der Forschungsliteratur, konnte ich Fragen im Vorfeld ausarbeiten, um auf Datengrundlage der Interviews meine Forschungsfragen zu beantworten. Es handelt sich beim Forschungsinteresse um einen Aspekt, der noch nicht erforscht wurde, deshalb sollte die Datenerhebungsmethode Raum für neue Erkenntnisse bieten.

In einem ersten Schritt der Arbeit wurde der theoretische Hintergrund bereitgestellt. Der Fokus wurde auf die Definition(en) von Wissenschaftssprache in Abgrenzung zu Gemein-, Fach- und Bildungssprache, sowie die Fragestellungen, was wissenschaftliches Schreiben ausmacht und wie wissenschaftliche Schreibkompetenzen entwickelt werden, gelegt. Außerdem wurde die Schreibdidaktik an der Hochschule genauer in den Blick genommen, ein Überblick über die Entwicklung dieser wurde gegeben, die Aufgaben der Schreibdidaktik, die Rolle der Schule, die prozessorientierte Schreibdidaktik und integrative Vermittlung im Fach wurden behandelt. Da in dieser Arbeit die Perspektive der Lehrenden in den Vordergrund gerückt wird, wurden empirische Studien, die sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben aus der Lehrendenperspektive beschäftigen, exemplarisch vorgestellt. In einem zweiten Schritt wurde das methodische Vorgehen der Arbeit beschrieben, die Rahmenbedingungen der Forschung, Forschungsinteresse und Forschungsfragen wurden vorgestellt, das Forschungsdesign besprochen, Gütekriterien, Forschungsprinzipien und ethische Überlegungen dargelegt, und Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse wurden aus einer methodischen Perspektive heraus präsentiert. In einem dritten Schritt folgte nach Theorie und Methodik der empirische Teil der Arbeit, in dem die Interviewstudie vorgestellt wurde. Dabei wurde zuerst das Hauptaugenmerk auf das Forschungsfeld, also das wissenschaftliche Schreiben und die Universität Wien, gelegt,

danach wurden die Interviewpartner*innen einzeln vorgestellt, die Limitationen und Grenzen der Studie wurden reflektiert und die Analyse durchgeführt. Anhand von acht Kategorien wurden die Ergebnisse der Studie präsentiert und diskutiert. In einem letzten Schritt wurden noch die Forschungsfrage und die Subfragen zusammenfassend beantwortet.

Laut Kruse und Jakobs (1999: 19) ist das Schreiben „zentrales Medium der Darstellung, Speicherung und Kommunikation von Wissen“ und Hochschulen sind verpflichtet, „Schreiben zum Gegenstand der Lehre zu machen, wenn sie ihr hochschuldidaktisches Potential ausschöpfen wollen.“ Ohne wissenschaftliches Schreiben - kein Universitätsstudium oder Studienabschluss. Auch Buff und Jörissen (2015: 35) argumentieren dafür, dass das wissenschaftliche Schreiben „im Studium systematisch vermittelt und geübt werden“ sollte. Die Rolle und Bedeutung, die das wissenschaftliche Schreiben an der Hochschule einnimmt, ist sehr groß, dennoch gebe es kein demensprechendes Problembewusstsein in der Hochschullehre (vgl. Kruse und Jakobs 1999: 20). Diese Aussage konnte in meiner Interviewstudie nicht belegt werden. Als Ausgangspunkt für Überlegungen bzgl. wissenschaftlichem Schreiben an Universitäten wird oft angenommen, dass Lehrende mit den wissenschaftlichen Schreibkompetenzen ihrer Studierenden unzufrieden sind, jedoch keine Verantwortung für die Vermittlung dieser übernehmen. In meinen Interviews zeichnete sich ein anderes Bild ab. Alle fünf Lehrenden gehen sehr reflektiert mit dem wissenschaftlichen Schreiben in ihren Lehrveranstaltungen um und vermitteln wissenschaftliche Schreibkompetenzen innerhalb ihrer Proseminare. Alle legen großen Wert auf wissenschaftliches Schreiben, sehen es als erlernbare Kompetenz, die an der Universität gelehrt und gelernt werden muss. Sie übernehmen Vermittlungsverantwortlichkeit für das wissenschaftliche Schreiben und arbeiten in ihren Lehrveranstaltungen mit wohlüberlegten Konzepten das wissenschaftliche Schreiben betreffend, um den Studierenden diese, für das Studium unerlässliche, Kompetenz näher zu bringen.

Alle fünf Interviewpartner*innen haben ein schreibdidaktisches Konzept, mit dem sie in ihren Proseminaren arbeiten. Die Tatsache, dass alle reflektiert mit dem wissenschaftlichen Schreiben in ihren Proseminaren umgehen, lässt darauf schließen, dass sich nur Lehrende, die der Thematik eine gewisse Relevanz zuschreiben und sich damit beschäftigt haben, auf meine Interviewanfrage geantwortet haben. Aus eigener Erfahrung als Studentin und Schreibmentorin der Universität Wien, weiß ich, dass nicht alle Lehrenden so reflektiert und wohlüberlegt in ihren Proseminaren vorgehen, wenn es um die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen geht. Gleichzeitig wird in vielen wissenschaftlichen Publikationen davon

gesprächen, dass die Lehrenden mit dem wissenschaftlichen Schreiben der Studierenden unzufrieden sind, jedoch keine Verantwortung für die Vermittlung der wissenschaftlichen Schreibkompetenzen übernehmen. Es erschien mir jedoch nicht möglich, andere Lehrende, die eine unterschiedliche Sichtweise auf das wissenschaftliche Schreiben haben, für Interviews zu gewinnen. Insofern kann der Schluss gezogen werden, dass es an der Universität Wien durchaus viele das wissenschaftliche Schreiben betreffend engagierte Lehrende gibt, die sich um die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen in ihren Proseminaren kümmern. Gleichzeitig dürfen auf Basis dieser fünf Interviews keine Schlüsse für das Feld der ganzen Universität Wien und alle Proseminare gezogen werden. Es wurden Lehrende interviewt, die alle ähnliche Sichtweisen und Vorgehensweisen haben. Das könnte man auch als größte Limitation der Studie bezeichnen. Es konnte kein umfassender Blick auf verschiedene Einstellungen von Lehrenden und deren Auswirkungen auf ihre Lehre geworfen werden, weil sich die Einstellungen der Lehrenden zum wissenschaftlichen Schreiben sehr ähnelten. Da aber nicht zu erwarten war, dass Lehrende mit anderen Einstellungen auf meine Interviewanfrage reagieren würde, entschied ich nach fünf Interviews, keine weiteren mehr zu führen.

Diese Interviewstudie arbeitete mit einem sehr kleinen Sample, nur fünf Lehrende wurden interviewt, bis sich eine Sättigung einstellte. Um herauszufinden, welche anderen Einstellungen Lehrende zur Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens haben, könnte sich eine quantitative Datenerhebungsmethode anbieten, um mehr Proband*innen zu erreichen. In meiner Interviewstudie entschied ich mich jedoch gegen eine quantitative Datenerhebungsmethode, weil ich im Rahmen einer qualitativen Erhebung herausfinden wollte, welche Einstellungen sich finden lassen und das Ziel war, diese und die Auswirkungen auf die Lehre genau zu beschreiben. Im Vorhinein hatte ich nicht damit gerechnet, dass ich in den Interviews immer wieder auf dieselben bzw. auf ähnliche Einstellungen stoßen würde, insofern hätte das Forschungsdesign rückblickend anders gestaltet werden können, um eine solch einseitige Perspektive zu verhindern. Die Perspektive der Lehrenden zu untersuchen, bleibt nach wie vor ein Desiderat der Forschung, da sie eine sehr relevante Rolle hinsichtlich der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen spielen und einen großen Handlungsspielraum haben, um mögliche Probleme zu lösen und die Situation das wissenschaftliche Schreiben betreffend an der Universität zu optimieren.

Hinsichtlich Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch könnte angeregt werden, ein Konzept zu entwickeln, wie man an der Universität Wien mit Student*innen, die nicht Deutsch als Erstsprache haben, umgehen möchte. Es scheint nicht die optimale Lösung zu sein,

diese Studierenden ihre Arbeiten einfach in anderen Sprachen verfassen zu lassen. Auch der Betreuungsschlüssel scheint ein besonders wichtiger Faktor zu sein, wenn es um die Begleitung von studentischen Schreibprozessen geht. Selbst wenn Lehrende gerne intensiver die Schreibprozesse ihrer Studierenden betreuen möchten, ist das nur möglich, wenn sie die zeitlichen Ressourcen und Rahmenbedingungen dazu vorfinden.

Das wissenschaftliche Schreiben ist nach wie vor ein sehr relevantes Forschungsfeld und es gibt Handlungsbedarf, da viele Studierende Probleme mit dem wissenschaftlichen Schreiben haben. Der Handlungsbedarf wurde von Universitäten, auch der Universität Wien, schon erkannt und aktuelle Entwicklungen, wie z.B. die Angebote des CTLs oder Errichtung verschiedener Schreibzentren, und der Ausbau der schreibdidaktischen Angebote, sind positiv zu bewerten und deuten darauf hin, dass die Universität ihre Vermittlungsverantwortlichkeit übernimmt. In weiterer Folge führen diese Entwicklungen hoffentlich dazu, dass weniger Studierende Probleme mit dem wissenschaftlichen Schreiben haben und Lehrende die Möglichkeiten, die sie in ihrer Lehre zur Vermittlung haben, nutzen.

Literaturverzeichnis

Ammon, Ulrich (1977): Probleme der Soziolinguistik. 2. durchgeseh. und erg. Aufl. Tübingen: May Niemeyer.

Arntz, Reiner; Picht, Heribert und Felix Mayer (2004): Einführung in die Terminologiearbeit. 5. verb. Aufl. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Bärenfänger, Olaf; Lange, Daisy und Jupp Möhring (2015): Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase. Leipzig: Institute for Test Research and Development (Research Papers in Assessment, Volume 1).

Bongo, Giancarmine (2010): Der theoretische Raum der Wissenschaftssprache. Untersuchungen über die funktionale Konstitution einer Wissenschaftssprachtheorie und deren Anwendung in der Praxis. Bern: Peter Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik, 365).

Bonnemann, Arwed und Marion Hartung (2003): Wissenschaftliches Schreiben an der Universität der Bundeswehr Hamburg. Ein Pilotprojekt zur Etablierung von Schreibveranstaltungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 3, S. 38-54.

Buff Keller, Eva und Stefan Jörissen (2015): Abschlussarbeiten im Studium anleiten, betreuen und bewerten. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Burwitz-Melzer, Eva und Ivo Steininger (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. und Karen Schramm (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 256-269.

Caspari, Daniela; Helbig, Beate und Lars Schmelter (2003): Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bauch, Karl-Richard; Christ, Herbert und Hans-Jürgen Krumm: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 499-505.

Caspari, Daniela (2016): Grundlagen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. und Karen Schramm (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 7-21.

Caspari, Daniela und Lars Schmelter (2016): Qualitative Forschung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. völlig überarb. und erw. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 583-587.

Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix und Julia Settinieri (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 103-122.

Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 213-227.

Dengscherz, Sabine (2019): Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess. Berlin: Peter Lang.

Dittmann, Jürgen; Geneuss, Katrin A.; Nennstiel, Christoph und Nora A. Quast (2003): Schreibprobleme im Studium - Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, Konrad und Angelika Steets (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen. Berlin: De Gruyter, S. 155-157.

Dörnyei, Zoltán (2007): Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies. Oxford: Oxford University Press.

Dvorecký, Michal und Rene Fischbacher (2018): Schreibdidaktik integrieren. Ein didaktisches Modell für die universitäre Hochschullehre zur mehrdimensionalen Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz im Kontext des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: Bongo, Giancarmine; D'Angelo, Mariapia; Dvorecký, Michal und Elisabeth Wippel (Hrsg.): Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen. Wien: Praesens, S. 157-187.

Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, S. 13-42.

Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L. und Harald Weinrich (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: Walter de Gruyter, S. 326-351.

Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 26(1), 3-24.

Ehlich, Konrad und Angelika Steets (2003a): Einleitung. In: Ehlich, Konrad und Angelika Steets (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen. Berlin: De Gruyter, S. 1-9.

Ehlich, Konrad und Angelika Steets (2003b): Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter Professorinnen der LMU. In: Ehlich, Konrad und Angelika Steets (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen. Berlin: De Gruyter, S. 129-154.

Ehlich, Konrad (2018): Wissenschaftlich schreiben lernen - von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher und Lisa Niederdorfer (Hrsg.): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster: Waxmann, S. 15-32.

Everke Buchanan, Stefanie und Heike Meyer (2016): Wissenschaftliches Schreiben lernen - integriert im Fach. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Vol. 11(2), S. 45-61.

Feilke, Helmuth und Torsten Steinhoff (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Ehlich, Konrad und Angelika Steets (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen. Berlin: De Gruyter, S. 112-128.

Feilke, Helmuth (2017): Schreibdidaktische Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim und Torsten Steinhoff (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, S. 153-172.

Feilke, Helmuth (2019): Bildungssprache. LMU, Sprache im Fach.
https://epub.ub.uni-muenchen.de/61963/1/Feilke_Bildungssprache.pdf [letzter Zugriff am 6.4.2020]

Flick, Uwe (2017a): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 252-265.

Flick, Uwe (2017b): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Völlig überarb. Neuaufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fluck, Hans-Rüdiger (1996): Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. 5., überarb. und erw. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag.

Friedl, Marie-Theres (2020): Die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch im universitären Kontext. Eine Mixed-Methods-Untersuchung. Masterarbeit. Universität Wien.

Gherairi, Jasmina und Nicole Hirschfelder (2015): Wissenschaftliches Schreiben als Herausforderung im Studienalltag. Ein integriertes Schreibprojekt im Fachbereich Amerikanistik. In: Baatz, Christine; Fausel, Andrea und Regine Richter (Hrsg.): Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik. Band 11/1.

Girgensohn, Katrin (2007): Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, Ingrid und Imke Lange (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara und Mechtilde Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127.

Graefen, Gabriele (1997): Der Wissenschaftliche Artikel - Textart und Textorganisation. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Grotjahn, Rüdiger (1987): On the Methodological Basis of Introspective Methods. In: Færch, Claus und Gabriele Kasper (Hrsg.): Introspection in Second Language Research. Clevedon: Multilingual Matters LTD, S. 54-81.

Grotjahn, Rüdiger (2003): Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bauch, Karl-Richard; Christ, Herbert und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 493-499.

Gruber, Helmut; Huemer, Birgit und Karin Wetschanow (2014): Die Vorwissenschaftliche Arbeit – Annäherung an eine Textsorte. In: Esterl, Ursula und Karin Wetschanow (Hrsg.): *ide. informationen zur deutschdidaktik*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 4-2014. 38. Jahrgang. StudienVerlag Innsbruck, S. 24-34.

Grum, Urška und Michael K. Legutke (2016): Sampling. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. und Karen Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 78-89.

Hackenberg, Anna (2021): Probleme mit der Wissenschaftssprache Deutsch im DaF-Kontext in ausgewählten Lehrveranstaltungen an der Universität Wien. Eine qualitative Untersuchung. Masterarbeit. Universität Wien.

Harju, Bärbel und Tina Werner (2019): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. In: Noller, Jörg; Beitz-Radzio, Christina; Kugelmann, Daniela; Sontheimer, Sabrina und Sören Westerholz (Hrsg.): *Methoden in der Hochschullehre. Interdisziplinäre Perspektiven aus der Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-43.

Hayes, John R. und Linda S. Flower (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. und Erwin R. Steinberg (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. London: Routledge, S. 3-30.

Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hoffmann, Lothar (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 2., völlig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung, 1).

Hoffmann, Nora und Till Seipp (2015): Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz. In: *Zeitschrift Schreiben*, S. 1-13.

Hoffmann, Nora (2017): Konzept eines schreibdidaktischen Workshops für Fachlehrende. In: *JoSch. Journal der Schreibberatung* 14(2), S. 41-50.

Hopf, Christel (2017): Qualitative Interviews - Ein Überblick. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Ines Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 349-360.

Huber, Bernadette (2018): Die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz mehrsprachiger Studierender. Eine qualitative Untersuchung der Verwendung der alltäglichen Wissenschaftssprache in Seminararbeiten. Masterarbeit. Universität Wien.

Hug, Theo und Gerald Poscheschnik (2020): *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. 3., überarb. und erg. Aufl. München: UVK Verlag.

Jakobs, Eva-Maria (1999): Normen der Textgestaltung. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria und Gabriela Ruhmann (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand, S. 171-190.

- Kissling, Walter (2006): Einleitung: Über einige aktuelle Rahmenbedingungen wissenschaftlichen Schreibens im Studium. In: Kissling, Walter und Gudrun Perko (Hrsg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen. Desiderate. Konzepte. Innsbruck: StudienVerlag, S. 7-24.
- Kniffka, Gabriele und Thorsten Roelcke (2016): Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Knorr, Dagmar (2018): Schreibentwicklung in der Hochschule: wissenschaftliche Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Griebhaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike und Karen Schramm (Hrsg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter (DaZ-Handbücher, 1), S. 135–149.
- Kowal, Sabine und Daniel C. O’Connell (2017): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 437-447.
- Kruse, Otto und Eva-Maria Jakobs (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria und Gabriela Ruhmann (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand, S. 19-34.
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad und Angelika Steets (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen. Berlin: De Gruyter, S. 95-111.
- Kruse, Otto (2006): Das Schreiben und die Universität: Was blockiert die Institutionalisierungen schreibpädagogischer Projekte In: Kissling, Walter und Gudrun Perko (Hrsg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen. Desiderate. Konzepte. Innsbruck: StudienVerlag, S. 25-34.
- Kruse, Otto und Gabriela Ruhmann (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: Kruse, Otto; Berger, Katja und Marianne Ulmi (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern: Haupt Verlag, S. 13-35.
- Kruse, Otto; Meyer, Heike und Stefanie Everke Buchanan (2015): Schreiben an der Universität Konstanz. Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden. Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. (Working Papers in Applied Linguistics 12).
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lahm, Swantje (2016): Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lamnek, Siegfried und Claudia Krell (2016): Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material. 6., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.

Lange, Imke und Ingrid Gogolin (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann.

Lieberknecht, Agnes und Yomb May (2019): Wissenschaftlich formulieren: ein Arbeitsbuch. Mit zahlreichen Übungen für Schreibkurse und Selbststudium. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp (2017): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 468-475.

Meibauer, Jörg und Markus Steinbach (2007): Einleitung. In: Meibauer, Jörg; Demske, Ulrike; Geilfuß-Wolfgang, Jochen; Pafel, Jürgen; Ramers, Karl Heinz; Rothweiler, Monika und Markus Steinbach (Hrsg.): Einführung in die germanistische Linguistik. 2., aktualis. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 1-14.

Mempel, Catarina und Grit Mehlhorn (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 147-166.

Moll, Melanie und Winfried Thielmann (2017): Wissenschaftliches Deutsch. Wie es geht und worauf es dabei ankommt. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius.

Ortner, Hanspeter (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, Ulla (Hrsg.): Rhetoric and stylistics 2, Bd. 2. Berlin: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 31, 2), S. 2227–2240.

Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer/De Gruyter.

Pohl, Thorsten (2015): Wissenschaftliche Schreibkompetenzen zwischen Schule und Universität. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine und Eike Thürmann (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann, S. 235–248.

Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. erw. Aufl. München: Oldenbourg.

Redder, Angelika (2014): Wissenschaftssprache - Bildungssprache - Lehr-Lern-Diskurs. In: Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella und Daniela Sorrentino (Hrsg.): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster: Waxmann, S. 25-40.

Rheindorf, Markus (2016a): Die Vorwissenschaftliche Arbeit im österreichischen Schulsystem. Überlegungen zu Anforderungen und Betreuung. In: Bräuer, Christoph und Melanie Brinkschulte (Hrsg.): Akademisches Schreiben - Lehren und Lernen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, S. 13-39.

Rheindorf, Markus (2016b): Die Figurativität der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen. In: Linguistik Online, Vol. 76(2), S. 177-195.

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 15-31.

Riemer, Claudia (2016a): Forschungsmethodologie. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. völlig überarb. und erw. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 571-578.

Riemer, Claudia (2016b): Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. und Karen Schramm (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 155-173.

Römmer-Nosseck, Brigitte; Rismondo, Frano P.; Pokitsch, Doris; Entringer, Nathalie; Kaur, Jadpreet; Macho, Claudia; Unterpertinger, Erika; Zernatto, Eva und Lena Schoissengeyer (2018): Pilotprojekt Schreibassistenzen in der Lehre. Die Wiener Writing-Fellows-Implementierung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher und

Lisa Niederdorfer (Hrsg.): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster: Waxmann, S. 219-240.

Scheuermann, Ulrike (2016): Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln. 3., durchgesehene Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Schindler, Kirsten (2017): Studium und Beruf. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim und Torsten Steinhoff (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, S. 109-123.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33-45.

Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Nora; Ebner, Christopher und Lisa Niederhofer (2018): Einleitung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher und Lisa Niederdorfer (Hrsg.): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster: Waxmann, S. 7-11.

Schramm, Karen (2016a): Aufbereitung und Analyse von Dokumenten, Texten und Daten. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. und Karen Schramm (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 218-220.

Schramm, Karen (2016b): Gestaltung des Designs. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. und Karen Schramm (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 376-382.

Schramm, Karen (2016c): Gewinnung von Dokumenten, Texten und Daten. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. und Karen Schramm (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 121-123.

Schulze Heuling, Dagmar (2016): Wissenschaftliches Schreiben will gelehrt sein. Zeitschrift für Politikwissenschaft, Vol. 26 (3), S. 365-374.

Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 57-71.

Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.

Steinke, Ines (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319-331.

Vedral, Johanna und Elfriede Ederer-Fick (2015): Schreibforschung und Schreibdidaktik. Modelle und Theorien wissenschaftlichen Schreibens. In: Egger, Rudolf; Wustmann, Cornelia und Anke Karber (Hrsg.): Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 217-238.

Viebrock, Britta (2009): Fremdsprachenforschung und *Research Ethics*. In: Lütge, Christiane; Kollenrott, Anne Ingrid; Ziegenmeyer, Birgit und Gabriela Fellmann (Hrsg.): Empirische Fremdsprachenforschung. Konzepte und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 39-59.

Anhang

Interviewleitfaden

	Leitfrage	Check - Wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen Wie wichtig ist das wissenschaftliche Schreiben für den Studienerfolg?
1	<i>Einleitungsfrage:</i> Welche Rolle spielt das wissenschaftliche Schreiben an der Universität Wien?			
2	In welchem Rahmen sollte wissenschaftliches Schreiben Ihrer Meinung nach vermittelt werden?	Institutionen: Schule & Universität Bzgl. Uni: In Frage kommende Lehrveranstaltungen (einführende Übungen, Proseminare, Vorlesungen)		Welche Rolle spielt die Uni? die Schule?
3	In welchem Rahmen wird wissenschaftliches Schreiben tatsächlich vermittelt?	Schule Uni Niemandwo?		Wie wichtig ist die Initiative der Studierenden selbst? Wer ist für die Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben konkret zuständig? Wer kümmert sich darum?
4	Wie wird das wissenschaftliche Schreiben in Ihren Proseminaren thematisiert? Auf welche Aspekte (des wissenschaftlichen Schreibens) legen Sie besonderen Wert?	Vorgaben zu den PS-Arbeiten? Übungen während des Semesters - integriert im Fach Fokus auf Schreibprozess oder Schreibprodukt Gründe: kein Bedarf, keine Zeit....	Wenn ja, wie? Wenn nein, wieso nicht?	Gibt es Vorgaben bzgl. der PS-Arbeiten? Welche? Machen die Studierenden Übungen zum wiss. Schreiben? Wie bewerten sie die Relevanz von Schreibprodukt und Schreibprozess? Warum thematisieren Sie wiss. Schreiben nicht in Ihren Proseminaren?
4	Inwiefern gehen Sie auf DaF/Z-Studierende ein?	Möglicher Förderbedarf während des Semesters erkannt oder erst beim Bewerten der PS-Arbeit?		Haben Sie ein Beispiel dazu? Können Sie dazu noch mehr erzählen?
5	Wie gehen Sie mit den Fördermaßnahmen (zum wissenschaftlichen Schreiben) der Uni Wien um?	- Schreibmentoring - Schreibassistenz - Schreibdidaktik Pop-Ups - Materialien auf der CTL-Homepage - Fortbildungen für Lehrende - Online Angebote (digitale Lehre)		Können Sie die Angebote des CTL? Kennen Sie [konkretes Angebot]? Haben Sie diese schon genutzt? Empfehlen Sie Ihren Student*innen solche Angebote wahrzunehmen?
6	Unter welchen Rahmenbedingungen unterrichten Sie ihre Proseminare?	- Anzahl der betreuten PS-Arbeiten pro Semester - Zeit für einzelne Studierende - Zeit zur Vermittlung von wiss. Schreibkompetenzen im PS-Seminar	Wie viele Proseminararbeiten müssen Sie pro Semester betreuen? Wie viel Zeit können Sie sich für einzelne Studierende nehmen? Wie viel Zeit haben Sie im PS, um wissenschaftl. Schreiben zu besprechen?	
7			Möchten Sie noch etwas hinzufügen?	

Einverständniserklärung



Smolzer Anna, BA BA
Institut für Germanistik
Universitätsring 1
A-1010 Wien

E-Mail: ao1347875@unet.univie.ac.at

Wien, 15. September 2020

Einverständniserklärung

zur Teilnahme an einem Interview zum Thema
„Wissenschaftliches Schreiben an der Universität Wien“
(Masterarbeitsprojekt)

Ich wurde von der verantwortlichen Person für die oben genannte Studie vollständig über Wesen, Bedeutung und Tragweite der Studie aufgeklärt. Ich hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Ich habe die Antworten verstanden und akzeptiere sie. Ich hatte ausreichend Zeit, mich zur Teilnahme an der Studie zu entscheiden und weiß, dass die Teilnahme freiwillig ist.

Das Interview wird mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet und wird für Forschungszwecke im Rahmen der Masterarbeit transkribiert. Die Aufnahme wird anschließend gelöscht. Die im Rahmen der Studie angegebenen personenbezogenen Daten werden anonymisiert verzeichnet und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Ich wurde darüber informiert, dass ich jederzeit und ohne Angabe von Gründen diese Zustimmung widerrufen kann, ohne dass dadurch Nachteile für mich entstehen.

Ich erkläre hiermit meine freiwillige Teilnahme an dieser Studie und gebe mein Einverständnis für die Aufnahme des Interviews.

Datum, Ort

Name, Unterschrift

Transkripte der Interviews

Transkript 1

Welche Rolle spielt Ihrer Meinung und Ihrer Erfahrung nach das wissenschaftliche Schreiben an der Uni Wien?

Welche Rolle? Also ja ich denke, was vielleicht ein Problem grad bei den größeren Studienrichtungen ist, das hab ich auch von Studierenden, die zum Beispiel Geschichte studieren gesagt bekommen, weil die ja teilweise bei uns EC-Kurse machen, wo sie eben wissenschaftliche Arbeiten schreiben müssen. Das eben in diesen Massenstudien ja eigentlich kaum mehr die Möglichkeit besteht so wissenschaftliche Arbeiten zu schreiben, einfach weil zu viele Teilnehmer pro Kurs sind und da müssen sie, wenn nur so Kurzarbeiten schreiben, aber jetzt keine Proseminararbeiten von sag mal zehn, fünfzehn Seiten. Also sozusagen dieses, ja sozusagen, wo sie das alles durchexerzieren müssen, was bei wissenschaftlichen Arbeiten zu berücksichtigen ist und wo sie auch ein ausführliches Feedback dann von den Lehrenden bekommen. Ich glaub' das kann fast nur in kleineren Fächern stattfinden, weil sonst einfach die Belastung für die Lehrperson natürlich wahnsinnig wäre, wenn ich Proseminare mit fünfzig Teilnehmern habe, da kann ich nicht jeden fünfzehn Seiten schreiben lassen. Also das kann ich dann nicht mehr in einer sinnvollen Zeit sozusagen für den Studierenden in einer sinnvollen Weise kommentieren und ihm zurückschicken. Von dem her haben's wir jetzt bei uns am Fachbereich [Name des Fachbereichs] gut, weil wir sind ja ein sehr kleines Fach mit niedrigen Studierendenzahlen, also ich hatte einmal ein Proseminar mit vier Teilnehmern. Glaub ich das, also ich meine, der größte Kurs war mit zehn. Und da geht das natürlich relativ gut, also da kann man die Studierenden auch während dem Schreibprozess sehr gut betreuen und man kann eben auch wirklich detailliertes Feedback auf die Arbeiten geben. Also man kann sich Zeit für die Korrektur der einzelnen Arbeiten nehmen und das ist schon sehr wichtig hab' ich festgestellt, weil also, in der Schule heutzutage man sollte es zwar mehr lernen als früher noch durch diese vorwissenschaftliche Arbeit, die man ja im Rahmen der Matura schreibt, aber ich muss sagen, also die meisten Studierenden, am Anfang, also da muss man schon auch sehr stark eingreifen, bei den schriftlichen Arbeiten, weil da einfach grundlegendes Wissen noch fehlt.

Ok, also würden Sie sagen in der Schule wird wissenschaftliches Schreiben eben nicht ausreichend vermittelt?

Nein, auf jeden Fall nicht. Also da muss ich sagen bei uns kommt nämlich noch dazu, dass die Studierenden am Anfang vom Studium noch einen extra Kurs, oder eine Übung ist das, besuchen. Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Wo ihnen da mal die methodischen Grundlagen vermittelt werden und das besuchen Sie im Idealfall vor dem ersten Proseminar, also da haben sie dann auch schon ein bisschen mehr Vorwissen, aber trotzdem sind die ersten ein, zwei Arbeiten meistens doch noch, also sehr, sehr fehlerhaft. Einfach auch von den Formalitäten her, Zitierweise. Ja, und einfach auch sauberes Arbeiten, also, dass man spürt, ja, die haben das auch Korrektur gelesen, geschaut, dass es sozusagen sinnvolle, also grammatikalisch richtige deutsche Sätze drinnen sind. Also auch das ist oft ein Problem, muss man sagen. Also ich seh' da eigentlich großen Handlungsbedarf, grad Anfang Studium, dass man den Studierenden das beibringt.

Also sozusagen die Aufgabe eben bei der Universität da einzugreifen durch zusätzliche Angebote wie diese Übung wissenschaftliches Arbeiten und so?

Ja, also das find' ich schon sehr, sehr nützlich. Doch.

Innerhalb von Ihren Proseminaren, wie thematisieren Sie das wissenschaftliche Schreiben in diesen Proseminaren?

Ja, also ich mach' eben, weil ich gesehen hab', dass da oft der Wissensstand oder die Ausgangsbasis recht unterschiedlich ist, mach' ich meistens am Anfang von meinen Proseminaren, in einer Einheit, eine Stunde so mal die Grundlagen, eben wie ich mir erstens

das Referat und zweitens dann eben die schriftliche Arbeit vorstelle. Also was jetzt so die formalen Richtlinien sind, auf was sie achten sollen. Also da mach' ich einfach eine kurze Präsentation, wo ich halt diese wichtigen Punkte mit den Studierenden durchgehe und sie halt nochmal sensibilisiere für das, was jetzt im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit wichtig ist.

Also hauptsächlich formale Angaben wie Titelblatt, Inhaltsverzeichnis?

Ja, dann eben auch Zitierweise. Also wo setze ich die Fußnoten. Was muss ich alles in Fußnoten angeben, bei wörtlichen Zitaten natürlich, dass ich die mit Anführungszeichen kennzeichne. Welche Zitierrichtlinien sie verwenden sollen, weil da gibt es ja auch von Fach zu Fach unterschiedliche Konventionen, also, dass man eben auch sozusagen ihnen das nahelegt oder irgendwie sagt, wo sie diese Zitierrichtlinien finden und ihnen diese auch erklärt, wenn nötig. Und was ich natürlich immer mache, dass sie jederzeit, also in Vorbereitung des Schreibprozesses und während des Schreibprozesses zu mir kommen können. Ihre Gliederungen mit mir besprechen können. Natürlich geb' ich ihnen auch Literaturtipps, wenn, also zuerst versuch ich meistens, dass sie selber mal so ein Grundgerüst zustande bekommen, aber wenn das gar nicht geht, dann helf' ich natürlich auch da weiter und dann eben die Literaturliste wird natürlich auch mit mir dann besprochen bevor sie sich wirklich ans Schreiben setzen. Also eben bei der Literaturauswahl Hilfestellung ist ganz wichtig und dann eben auch mal die Gliederung einfach anschauen quasi sind alle wichtigen Punkte da oder fehlt für mich was Essentielles.

Machen Sie das dann als freiwilliges Angebot, dass die Studierenden eben Ihnen ihre Gliederung zeigen können oder gibt's da eine Abgabefrist und die müssen das machen?

Nein, das mach' ich eigentlich als freiwilliges Angebot. Also ich sag', sie müssen es mir nicht, aber sie können es jederzeit und ich würd' mal sagen, ja vielleicht so die Hälfte nimmt das in Anspruch. Also es sind jetzt nicht alle, aber die Hälfte oder ein bisschen mehr als die Hälfte kommt dann schon auf dieses Angebot zurück.

Ok und die besprechen dann eben mit Ihnen ihre Gliederung und das haben Sie gesagt, machen Sie immer in der ersten Einheit vom Semester vom Proseminar, dass Sie eben die Vorgaben besprechen?

Genau, ja, also diese formalen Sachen bespreche ja, in der ersten oder zweiten Stunde, also Anfang Semester, dass sozusagen das gleich mal klar ist und das bekommen die Studierenden dann auch schriftlich natürlich quasi als pdf mit den wichtigsten Punkten aufgeführt, also das haben sie dann auch für ihre Unterlagen.

Und wird dann im Laufe des Semesters im Proseminar auch noch irgendwas gemacht zum wissenschaftlichen Schreiben?

Ja, das hängt jetzt ein bisschen davon ab, eben wie viel Teilnehmer sind, wie viele Zeitkapazitäten man hat. Also wenn jetzt eher viele Teilnehmer sind oder Stunden auch mal ausfallen, dann kann's auch sein, dass bis zur letzten Stunde quasi Referate sind und Stoff gemacht wird. Bei weniger Teilnehmern da, ja, da ist gegen Ende dann meistens auch nochmal eine Sitzung, wo man auch eben aktuelle Probleme besprechen kann. Jetzt bei der Vorbereitung der schriftlichen Arbeit oder bei der Literaturrecherche also, ja. Aber eben, das ist ein bisschen abhängig einfach von, ja den Zeitressourcen.

Sie haben gesagt, sie begleiten den Schreibprozess auch so gut es geht. Und bewerten Sie das dann auch, eben wie die Studierenden den Schreibprozess anlegen, oder wird nur das Endprodukt bewertet?

Ja, natürlich fließt das schon auch ein, also jetzt, wenn jemand von Vornherein sich viel Mühe gibt bei der Gliederung, wenn ich jetzt da merke, okay der oder diejenige hat sich Gedanken gemacht, hat sich schon damit auseinandergesetzt, dann ja, macht das für mich natürlich ein besseres Bild, wie wenn jemand kommt, einfach nur quasi Einführung-Hauptteil-Schluss so quasi, aber dann da noch keine Inhalte hat. Also wenn ich sozusagen sehr stark eingreifen muss, damit dann das Endergebnis halbwegs akzeptabel ist, dann tendiere ich schon dazu, dass das

natürlich auch in die Bewertung einfließt. Also, dass ich dann schon berücksichtige, dass ohne meine Mithilfe, da etwas viel Schlechteres herausgekommen wäre. Also, ja es hat schon einen Einfluss würd' ich sagen. Also das, da sortiere ich mir dann auch irgendwann und schau' mir das natürlich dann vor der endgültigen Bewertung nochmal an, eben quasi, wo hab' ich jetzt eingreifen müssen und was war schon von Vorherein da einfach von Seiten des Studierenden.

Haben Sie auch Studierende die Deutsch als Fremd- oder als Zweitsprache haben? Und gehen Sie auf diese extra ein oder inwiefern gehen Sie auf diese extra ein?

Ja, das hatte ich schon. Muss ich grad überleben, bei den Proseminaren, weiß ich jetzt nicht, aber bei den Seminaren zumindest, also das ist ja dann ähnlich. Ja, bei einem Proseminar auf jeden Fall auch. Ja, da geh' ich halt insofern ein, dass ich natürlich zu denen sage, sie können die Arbeit auch zum Beispiel auf Englisch schreiben, also dieses Angebot besteht immer bzw. einmal hatte ich da einen, einen Italiener, der hat mir dann auf Italienisch abgegeben. Hab' ich gesagt, ist auch okay, also wenn ich sozusagen die Muttersprache beherrsche, dann biete ich auch das an. Sozusagen. Und sonst halt Englisch, also Englisch können Sie auch abgeben. Und natürlich und ja unterm Kurs, also die Kurse sind prinzipiell auf Deutsch bei mir, aber man kann natürlich jederzeit, wenn irgendwie Verständnisprobleme sind, wird das auch in einer anderen Sprache dann besprochen. Aber das war eigentlich bisher, also höchstens so kleinere Ausdrücke, die dann halt nicht geläufig waren. Also im Großen und Ganzen konnten alle immer gut dem folgen, eigentlich.

Also da gibt es keine Probleme?

Also was natürlich schon ist, bei schriftlichen Arbeiten selber, da berücksichtige ich natürlich schon, wenn jetzt das Deutsch schlechter ist, dass die eben nicht Muttersprachler sind. Das ist klar, also das ist dann irgendwie, nicht, dass es sich auf die Note negativ auswirkt. Oder so, also das blend' ich dann aus quasi.

Also wenn die dann trotzdem auf Deutsch abgeben?

Ja, ja, ja, also da ist klar natürlich, dass das nicht so fehlerfrei sein kann, wie, wenn es ein Muttersprachler oder eine Muttersprachlerin macht.

Und es gibt ja verschiedene Fördermaßnahmen zum wissenschaftlichen Schreiben von der Uni Wien. Schreibmentoring, Schreibassistenz, kennen Sie diese Angebote?

Ja, also ein bisschen. Ich hab' jetzt im Zug vom letzten Semester, wo ja eben alles digital war, hab' ich da oder war ich eingeschrieben bei diesem, bei so einem Moodlekurs vom Center for Teaching and Learning. Wo es um ja, glaub', wie hat es schreibintensive Lehre unterstützen oder so hat der geheißen. Wo halt immer so, ja so Unterlagen hochgeladen worden sind. Zum Beispiel eben vom Thema zum Exposé und so, also wo die Studierenden dann einfach Tipps bekommen haben für ihren Schreibprozess, wie sie das angehen können, gerade dann auch für Bachelorarbeiten und so. Und ja und glaub' ich von der Philosophie bin ich mal auf irgendsoein pdf gestoßen, auch wo's irgendwie ums wissenschaftliche Schreiben ging. Tipps und Einführung in das wissenschaftliche Schreiben auch mit Hinweisen und das schick' ich dann teilweise den Studierenden entweder über ein Rundmail halt oder stell' es in den Moodlekurs hinein oder schicke ihnen den Link zu diesen Websites. Das mach' ich schon. Dass ich sie auf diese Angebote aufmerksam mach', ob sie die dann in Anspruch nehmen, ist natürlich ihre Sache.

Ok, also das können Sie dann nicht sagen, inwiefern die das dann auch nutzen?

Nein, da ist es meistens so, wenn man so was rumschickt, man bekommt keine Rückmeldung, ob das irgendwie registriert worden ist und in Anspruch genommen wird. Das ja und jetzt so im letzten Semester, wo ich das vermehrt gemacht habe, da habe ich die Studierenden halt auch nicht fragen können, weil ja wir haben uns halt nicht gesehen. Wirklich, also es war der Austausch generell schwierig mit den Studierenden halt auch.

Und jetzt noch eine letzte Frage zu den Rahmenbedingungen. Da haben Sie eh schon ein bisschen was erzählt. Sie haben in Ihren Proseminaren zwischen vier und zehn Studierende?

Ja, also genau. Ich hatte zwei, drei Proseminare und da war das so, dass Spektrum zwischen vier und zehn.

Und würden Sie sagen, dass das eine gute Zahl ist, wenn Sie zehn haben? Ist das gut machbar, zehn Studierende mit den Proseminararbeiten zu betreuen im Semester?

Ja, also zehn ist eine sehr gute Zahl. Vier war dann schon zu wenig im Endeffekt, weil es geht ja dann auch ums Diskutieren in den Stunden und so, das war dann schon schwierig, aber so, also ja, zwischen acht und zwölf, das ist so irgendwie die optimale Zahl, also da kann man sich noch ausreichend Zeit für die jeweiligen Themen nehmen und eben das Korrigieren, das geht dann auch vom Zeitaufwand sehr gut.

Führen Sie dann Feedbackgespräche mit den Studierenden oder bekommen die schriftliches Feedback auf ihre Proseminararbeiten?

Also ich kommentiere immer die abgegebenen pdfs, also im pdf-Korrekturmodus halt, da mach' ich immer sehr ausführliche Anmerkungen. Im Begleitmail schreib' ich dann nochmal so die wichtigsten Punkte rein, sozusagen was positiv war, was negativ war und dann biet' immer auch eine persönliche Nachbesprechung an, falls gewünscht, aber das ist auch fakultativ. Also ja, weil ich denke wichtiger ist schon dieses schriftliche Feedback eben, das sie sich jederzeit anschauen können, dann auch vielleicht vor der nächsten Arbeit, die sie schreiben, dass sie das einfach auch nochmal vor Augen haben, okay, was waren damals meine Stärken, woran muss ich noch arbeiten, also darum primär schriftlich, aber man kann's natürlich immer noch persönlich besprechen dann auch.

Und nutzen das die Studierenden manchmal, dass sie dann noch zu Ihnen kommen, um sich Tipps zu holen?

Sehr wenig muss ich sagen. Also vielleicht ein Fünftel der Studierenden oder so. Also sind eher wenige, die da, also eben manchmal denk' ich mir, ich hoffe, sie schauen sich das auch an, diese zurückgeschickten korrigierten Arbeiten, weil so lernen sie dann natürlich auch was. Wissen eben, was sie richtig und falsch gemacht haben, weil ja, man ist halt auch im Studierendenalter eigenverantwortlich für seinen Erfolg auch und für sein Fortkommen, denk' ich mir. Also die, die das ernsthaft machen, bei denen spürt man schon, okay, die schauen sich das an, die bedanken sich dann oft auch für das ausführliche Feedback und sind sehr froh drum, weil eben in anderen Studienrichtungen ist das ja so gar nicht möglich, da bekommen sie einfach unkommentiert eine Note, ohne Feedback und ja, von dem her schätzen also eben die, die's ernsthaft machen auch das ganze Studium, die schätzen das schon sehr und bei manchen, ja, da kann man's schwer einschätzen. Also da kommt eben nicht viel retour.

[Kurze Erzählung übers Ziel der MA-Arbeit auf Nachfrage]

Is sicher interessant, weil eben so, was ich halt so als Feedback bekommen habe, grad so von Geschichtestudenten, die da wahnsinnig dankbar sind, dass sie bei uns auch mal ein richtiges Referat halten können und auch eine richtige Arbeit schreiben können, weil eben in ihrem Fach geht das aufgrund der Studentenmenge einfach gar nicht mehr und so also darum, ja denke ich schon, dass da halt die kleinen Fächer diesen Vorteil bieten, dass man halt auch im größeren Umfang schriftliche Arbeiten vergeben kann und korrigieren kann und so die Studenten schon auf diesen Weg des wissenschaftlichen Arbeitens bringen kann und sie vor allem auch intensiv begleiten kann. Also da denk' ich mir ja, eben wir sind jetzt nicht darauf angewiesen multiple choice test zu machen, sondern können da auch irgendwie, ja ein bisschen stärker gewisse Kompetenzen schulen, um diese es auch geht im Endeffekt bei einem Universitätsstudium. [...] weil ich denk' mir auch, ich mein' man sagt dann zwar immer, ja so Rechtschreibfehler sind egal, aber ich streich' auch die an, weil also man muss einfach auch lernen sauber zu arbeiten und die können dann später, wenn sie für irgendwelche journals schreiben auch nicht irgendwelche fehlerhaften Texte abgeben und so, also das muss man ihnen schon beibringen. Dass sie die Sachen eben Korrektur lesen müssen und ja sich einfach auch Zeit nehmen dafür und das nicht nur schnell runterschreiben und dann abschicken, also so was stört mich dann schon immer sehr, weil ich mich eben dann gar nicht respektiert fühle, wenn da jemand so eine

fehlerbehaftete Arbeit abgibt, da denk' ich mir dann immer, sie haben ja die Deutsch-Matura irgendwie bestanden, dann muss das besser gehen. Aber ja, also wie gesagt, da seh' ich auch schon ein bisschen einen Auftrag von uns Lehrenden, dem da ein bisschen nachzubohren und ein bisschen lästig zu sein, damit sie sich das angewöhnen. [...] Also das ist aus meiner Sicht schon ein Problem, dass sich glaub' ich die letzten Jahre verstärkt hat, also das eben vieles einfach schneller gemacht wird oder auch, ja vielleicht Sprachkompetenzen fehlen, weil die Jungen weniger lesen vielleicht, ich mein', man hat ja früher gesagt immer, lesen, das ist wichtig auch für die eigene Ausdruckskompetenz und so und ja da spürt man vielleicht schon einfach, dass ein bisschen eine Verarmung des Wortschatzes auch da ist. Oder teilweise eine falsche Verwendung von so Fachwörtern oder Fremdwörtern, was ja dann auch gar nicht geht, also, ja da muss man schon. Also den persönlichen Stil ändern, das kann man eigentlich nicht oder soll man ja auch nicht, aber es muss halt korrektes Deutsch sein zumindest, also was sie schreiben. Und ja, da seh' ich mich auch ein bisschen dazu bemüßigt ihnen das nochmal, ja eben zu sagen und darauf zu bestehen auch einfach, weil sonst wird das mit dem wissenschaftlichen Arbeiten nicht funktionieren auf Dauer, denk' ich mir.

Transkript 2

Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach und Ihren Erfahrungen nach das wissenschaftliche Schreiben an der Uni Wien?

An der Uni Wien? Also ich kann's jetzt ja nur für unser, für unseren Studiengang sagen. Und da spielt's eine sehr große Rolle. Als tatsächlich, wenn ich Proseminare, Seminare abhalte, ist das schriftliche Ergebnis oder eben die schriftliche wissenschaftliche Arbeit für mich das Hauptendprodukt. Es gibt am meisten Prozente bei der Benotung und für mich ist das so der Kern dessen, was ich ausbilden möchte, dass man sich eben wissenschaftlich betätigt, das verschriftlicht und das dann in diesen schriftlichen Diskurs gibt. Es ist vielleicht etwas old school, also ich mach' keine Podcasts oder irgendwelche Datenbanken oder so, was ja andere auch unterrichten, dass man eher so kleiner Schreibtextformen produziert. Für mich ist das so der Essay oder der Aufsatz in einem wissenschaftlichen Journal oder so. Das ist für mich das Ziel, wenn ich die Seminare geb', dass sie eben das mal gemacht haben.

Also es spielt für den Studienerfolg der Studierenden eine große Rolle?

Ja, ich denk' schon. Die Abschlussarbeiten, Bachelor, Master, bei der Promotion, das sind ja alles schriftliche Arbeiten. Große Texte, Bücher am Ende dann. Ich denk', das ist immer noch bei uns der Kern, der dann als Ergebnis dann da sein soll.

Ich hab' gesehen in ihren Proseminaren zählt die schriftliche Hausarbeit am Ende auch 55% der Note?

Ich hab's zum Teil manchmal so gemacht, dass ich sagte, es geht eigentlich nur um die schriftliche Arbeit und Referat und Mitarbeit sind für mich so, so anteilig. Also man kann dann jetzt im Ergebnis nicht schlechter werden, aber wenn man so zwischen Zwei und Drei ist und dann ist das Referat super gut, dann gibt's eben die Zwei. So, aber im Moment mach' ich das auch ein bisschen mit den Prozenten mehr, also das Referat und Mitarbeit doch noch mehr eingerechnet werden. Aber es, also damit steht und fällt eigentlich der Erfolg des, des Seminars. Mit dem wissenschaftlichen Schreiben.

Und in welchem Rahmen wird dann das wissenschaftliche Schreiben vermittelt?

Ja, das ist ne sehr gute Frage. Eigentlich kann man da noch viel machen in unserem Fach. Es gibt die Tutorien zu Beginn, also ich find' grad hier in Wien wird viel Hilfestellung gegeben, ehrlich gesagt, also das kenn' ich auch anders. Und es gibt hier das Angebot des Schreibmentoring, also das is' nicht vom Institut, sondern von dem Center for Teaching and Learning. Und da bewerb' ich, also da mach' ich viel Werbung in den Kursen. Also ich weiß jetzt nicht, wie das andere machen, aber da versuch' ich grad am Anfang immer zu sagen, wenn

ich merke, es ist so ein bisschen schwierig mit dem Schreiben, ‚nehmen Sie das in Anspruch, gehen Sie dahin und lassen Sie sich dabei helfen.‘ Aber es ist ein externes Angebot, ja, und ich kenne auch Kollegen, die, die haben den, wie soll ich sagen, die legen den Schwerpunkt sehr aufs Üben, also, dass man dann auch mal kleine Texte stimuliert und abgibt und Zwischenfeedback bekommt und so. Das mach’ ich jetzt nicht, also für mich is’ so, die sollen halt einfach mal machen und am Schluss justiere ich, also ich anerkenne immer, dass das die ersten Versuche sind. Erster, zweiter dritter Versuch. Ja, aber sie sollen halt einfach auch mal machen. Und diese ganzen Probleme auch haben, die mit dem Schreiben kommen, weil dann verstehen sie vielleicht einfach auch die Relevanz von einem Schreibmentoring.

Und würden Sie sagen, wenn die Studierenden jetzt frisch von der Schule kommen, dass da schon eine Basis gelegt wurde im wissenschaftlichen Schreiben?

Ich finde, ja. Ja, also ich les’ sehr selten Texte, wo ich das Gefühl hab’, da ist gar nichts an... Also da muss man von vorne anfangen sozusagen. Ich finde, die bringen sehr viel mit.

Sie haben kurz diese Tutorien erwähnt, die gehören dann eben zum [Fach]studium?

Genau, also die, die, das is eben jetzt bei uns so am Institut oder in unserem Curriculum. Es gibt Fallstudie 1, so heißt das und das is’ das erste Seminar, das nach vorbereitenden Vorlesungen besucht wird. Im kleinen Rahmen. Wo sie Referate und Hausarbeit zum ersten Mal machen. Und es gibt dann einen Tutor, eine Tutorin, das is’ eine Studierende, also ein Student oder eine Studentin aus dem [Studienfach] fortgeschritten, die werden ausgewählt, also da kann man sich bewerben. Die bekommen dann ja eine spezielle Schulung, ich weiß nicht genau was, aber sie werden nicht einfach so auf die Studierenden losgelassen. Bekommen auch ganz viel Materialien und sind halt dann auch in engem Austausch mit den Tutoren, den Tutorinnen, die das davor gemacht haben, also diese Ablöse, das ist eigentlich ganz gut. Und die sind dann der Fallstudie zugeordnet. Das heißt, ich hab’s bis jetzt so gemacht, dass vorher war das Tutorium und danach war mein Seminar und sie bekommen im Tutorium alle wissenschaftlichen, also diese Handreichungen, wie zitiere ich, Einleitung - Hauptteil - Schluss, wie muss das aussehen und so. [...] Und bei mir üben sie halt an einem Thema. Und ich finde die Struktur super, also ich hab’ dann in der Fallstudie 1 echt gute Ergebnisse, wirklich. Und später wird’s dann immer wieder ein bisschen schwächer, also meistens so Fallstudie 2, 3, da machen die das eben nochmal und nochmal. [...] Ohne Tutorium. Und da vergessen die vieles dann. Aber der Einstieg ist sehr gut, muss ich sagen.

Und dieses Tutorium, besuchen die Studierenden das freiwillig?

Nein. Das sind zehn ECTS, also fünf fürs Tutorium und fünf für meinen Kurs, also das ist viel und sie müssen auch alles machen, also es gibt so fünf oder sechs Sitzungen, so Recherchen, sie müssen mal eine Bibliothekenführung machen, wie schreibe ich, wie präsentiere ich und wenn sie da zu einer Sitzung nicht kommen, dann müssen sie schauen, dass sie in das Tutorium von einer anderen Veranstaltung kommen. Das ist klar, also fünf Fallstudien und sie müssen alles mal machen. Das ist ganz streng.

Das heißt im Tutorium geht’s nicht so sehr um die Inhalte, sondern ums wissenschaftliche Arbeiten selbst?

[zustimmendes Murmeln]

Also das merkt man dann auch, dass das den Studierenden hilft?

Ich find’, ja.

Das heißt das wissenschaftliche Schreiben ist aus ihren Proseminaren ausgelagert. Eben die Anleitung, wie man eine wissenschaftliche Arbeit schreibt? Das wird ins Tutorium ausgelagert. Und Sie selbst in Ihren Proseminaren, in Ihren Fallstudien, machen dann auch noch irgendwas zum wissenschaftlichen Schreiben oder da gibt’s dann gar nichts mehr und am Ende wird die Arbeit geschrieben?

Also ich hab’ angefangen, ein bisschen, so Meilensteine vorzugeben. Und damit eigentlich auch erreicht, dass fast alle abgeben. Also ich mach’ jetzt hier, ich weiß gar nicht, seit vier Semestern immer zwei Kurse und meistens diese Fallstudien. [...] Und die Aufgabe ist, am Ende, also zum

Beispiel, wir hatten jetzt ein Seminar über [Thema] und dann werden die Themen verteilt und das Endziel ist die schriftliche Arbeit. Okay, eine Etappe ist das Referat, wo sie bei mir jetzt, also das machen Kollegen anders und Kolleginnen, ein, wie so einen Werkstattbericht geben, also wo steh' ich, was habe ich rausgefunden, was ist meine Frage, was muss ich noch tun. Und das ist ganz spannend, weil die Referate ziemlich gut werden, also sie schaffen inhaltlich was zu erzählen, aber auch auf dieser Metaebene, also ich muss für Forschungen da recherchieren oder diese Person hat das gesagt, aber da komm' ich nicht weiter. Also da kann man das ganz gut vermitteln, so dieses...

Der Forschungsprozess an sich? Über den sie dann schon reflektieren?

Genau, sie müssen darüber reflektieren, weil das ist Teil der Aufgabe zu erzählen, was sie schon machen und wo sie stehen und da kann sich dann auch jeder so ein bisschen andocken. Und also ich find's sehr erfolgreich, deswegen mach' ich das jetzt auch schon zum dritten Mal oder so, also seit drei, vier Semestern. Dann müssen sie relativ früh im Semester so eine Bibliographie-Übung machen, wo sie einfach mal recherchieren und das so ein bisschen mir erklären, was sie gefunden haben. Dann müssen sie eine Gliederung schon mal abgeben, relativ früh, wo ich dann immer sag 'ja, das muss nicht so bleiben', aber sie sind einfach mal gezwungen, ja, und sie müssen relativ früh mir sagen, was sie für eine Frage entwickeln und das ist halt so der Clue, das is' der Aufhänger.

Die Forschungsfrage.

Genau, also das unterstützt sie jetzt nicht beim Formulieren oder so. Aber beim, bei diesen Schritten, der ja, der Gliederung oder Recherche. Und so.

Und da gibt's dann innerhalb vom Semester immer gewisse deadlines und bis dahin muss das abgegeben werden? Da wird dann auch vorgebeugt, dass alles aufgeschoben wird?

Genau, ja und das klappt. Ja, und ich mach' die Frist immer eine Woche nach Semesterende, also relativ früh, ja. Und viele stöhnen dann natürlich, dann sind viele Prüfungen, dann schieb' ich's meistens noch eine Woche nach hinten, dann sind alle glücklich. So ein kleines Bonbon, aber die sind dann halt schon weit und haben Stress gehabt und haben's halt auch vorwärts gebracht und unterm Semester sind sie oft hier eigentlich und dann sag' ich immer, das ist ein Vorteil, ja sie, dann sind keine Sommerferien dazwischen, es is' einfach dann gemacht und von dem her ist der ganze Schreibprozess eigentlich das Semester. So versteh' ich das auch.

Und das können Sie dann eben auch begleiten, in gewissem Rahmen?

In gewissem Rahmen, was ich nicht mache ist, so was mal lesen oder so, weil das ist so viel Arbeit. Ja, also das schaff' ich einfach nicht und das möchte ich auch nicht, dann so nen Text qualitätsbeurteilen. Wenn mich jemand fragt, dann sag' ich ja, aber ich biet's nicht an. Ja.

Und grad am Anfang haben sie ja wahrscheinlich das Tutorium, wo sie diese Fragen dann auch stellen. So, meine nächste Frage ist: Inwiefern gehen Sie auf Studierende, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache haben, ein?

Das is' nämlich echt ein interessantes Thema. Weil das ist sehr schwer zu beurteilen, wie ich damit umgehen kann, ja. Weil das ist auch manchmal Thema hier, weil, wie soll ich das sagen, also wir arbeiten, ja in meinen Kursen ist Deutsch die Arbeitssprache. Es gibt natürlich auch Kurse, die auf Englisch angeboten werden und wenn jetzt eine Person sagt, sie kann passiv Deutsch, aber sie möchte gern lieber auf Englisch schreiben, dann ist das kein Thema. 'Also klar, ja machen Sie das, schreiben Sie in der Sprache, die ich kann und die für Sie gut ist zum Schreiben.' Wenn die Person das so im Deutschen macht, dann is' es schwierig, das so, wie soll ich sagen, die schriftliche Arbeit dann zu beurteilen, wenn das Deutsch eben etwas radebrechend ist, ja. Weil ich finde, gerade am Anfang sollte das jetzt nicht das K.-o.-Kriterium sein. Die lernen ja auch viel noch und so. Und das kann sich ja auch noch entwickeln. Und dennoch spielt's schon eine Rolle, also ich kann jetzt nicht, wenn da grammatikalisch ganz viel daneben ist oder die Rechtschreibung ist nicht, oder es ist nur so ein translater benutzt worden oder so, finde ich, kann ich nicht nur aufs Inhaltliche gehen. Ja, aber das ist wirklich dann auch nicht so, dass es für mich bedeutet, ja, da hab' ich keine Lust mich durchzuarbeiten. Weil es ist

ja dann auch vom Korrigieren, vom Lesen, anstrengend. Was will sie jetzt und so oder er, meistens ist es eine sie. [...] Ja, ich finde das schwierig, dann so abzuwägen, ja, inwieweit ist das jetzt. Ich hatte mal eine russische Studierende, das war eigentlich am krassesten, weil sie hat einfach nur halt das Deutsche rausgenommen, zusammengefrickelt, hat sich überhaupt nicht mit der Sprache beschäftigt. Und, das waren dann so Blöcke einfach, hä? Das geht einfach nicht. Und dann hat sie eben genau gesagt, ‚ja, ich lerne noch‘ und so, aber ich hab’s gemerkt, sie hat sich einfach keine Mühe gegeben, sie wollte einfach irgendwie durchkommen oder so. Und andere, ich hab’ eine Studierende, auch aus, ne aus der Ukraine, und die ist super, ich hab’ sie jetzt im zweiten Semester und sie lernt so viel die Sprache und letztes Semester, also vorletztes Semester war sie noch so ein bisschen, radebrechend, aber inhaltlich merkt man, sie ist da dran, ja. Und jetzt dieses Semester war es so eine Entwicklung, ja, das ist dann toll, da geb’ ich dann auch nicht die Vier oder so, sondern das wird dann halt mehr der Inhalt für mich relevant, aber sie sollen, sie sollen schon merken, okay, sie müssen einfach sprachlich, wenn sie im Deutschen schreiben wollen und im deutschen Markt irgendwie bleiben wollen, müssen sie’s eben sprachlich auch nochmal mehr überarbeiten. Ja, find’ ich schwierig das einzuordnen. **Aber ja, ist immer schön wenn man dann eine Entwicklung sieht, nicht? Wenn man sieht, jemand verbessert sich auch und wissen Sie in dem Fall von der Studentin, hat die dann das Schreibmentoring besucht oder selbst gearbeitet oder ist schwer zu beurteilen wahrscheinlich?**

Ja, das weiß ich jetzt nicht. Hab’ nicht gefragt. Ich weiß nicht, wie sie’s gemacht hat. Ich finde, sie ist begeistert und sie will einfach irgendwie im Deutschen arbeiten glaub’ ich. Ich glaub’ sie will in [...] arbeiten und dann zeigt sie halt total, zeigt sie halt viel Engagement. Und ja, so was ist halt mehr von der Benotung her anzuerkennen, ja, am Anfang.

Und nehmen das Angebot auf Englisch zu schreiben viele Studierende wahr?

Also ich biet’s nicht an, wir haben, ich hab’ wenig, ich hab’ eigentlich wenig nicht Muttersprachler. Ja, die gehen dann in die Kurse, die eh auf Englisch angeboten werden und ich mach’s auf Nachfrage und ich glaub’ ich hab’ das erst zwei- oder dreimal.

Meine nächste Frage wäre, wie sie mit den Fördermaßnahmen zum wissenschaftlichen Schreiben der Uni Wien umgehen? Sie haben schon erzählt, Sie machen Werbung fürs Schreibmentoring. Kennen Sie sonst irgendwelche Angebote, die Sie wahrnehmen und die Sie nutzen?

Hm, für die Studierenden?

Ja, oder eben für sich selber auch.

Fürs Schreiben?

Ja, genau, eben fürs wissenschaftliche Schreiben.

Nein, jetzt so spontan nicht. Ich hab’ jetzt viel mit diesem Center for teaching and learning zu tun gehabt. Aber wegen der Lehre, also insgesamt, nicht wegen dem Schreiben selber. Und ich hatte während der, also nicht auf dieser Stelle, hab’ ich das mal ein bisschen in Angriff genommen. Da hatten wir so, das hieß Schreibwerkstatt, das war auf einem Graduiertenkolleg und da hatten wir eine eingeladen, die eben genau solche Tricks und so, wie komm’ ich mit Angst vorm weißen Blatt und solche Sachen, und das fand’ ich ziemlich hilfreich. Aber auf dem Level, ist eigentlich interessant, das waren eben Promovierende, war ein Graduiertenkolleg. Und da haben die sich sehr gesperrt, das anzunehmen, weil sie dachten, ‚hä, ich kann doch schreiben, was soll ich damit? Meine Zeit verschwenden.‘ Und so. Aber man kann eigentlich da nie genug lernen, find’ ich, oder?

Ja, würd’ ich auch sagen.

Ja, mir hat das viel geholfen damals. Ist schon länger her, ja.

[...]

Und dann noch kurz zu den Rahmenbedingungen, unter denen Sie ihre Proseminare unterrichten. Wie viele Arbeiten betreuen Sie zirka pro Semester?

Fünzig, also zwei Kurse. Und immer zwischen zwanzig und fünfundzwanzig Personen. Und jetzt hab' ich einen Kurs, das heißt Übung oder manchmal mach' ich auch eine Exkursion, das sind dann fünfzehn Personen, also so zwischen vierzig und fünfzig, würd' ich sagen. Jedes Semester.

Und würden Sie sagen, ist das gut machbar? Der Arbeitsaufwand mit so vielen Arbeiten?

Also wär' ich jetzt hauptberuflich nur dafür zuständig, is' es gut machbar, da ich noch andere Dinge nebenher mache, ist es eigentlich immer zu viel. Ja, deswegen ist es wichtig, ich hab' ja diese Weiterbildung gemacht in der Lehre und dann wollt' ich eben rausfinden, an welchen Stellen brauchen die denn am meisten Hilfe, dass ich mich nicht überarbeite und irgendwelche Dinge verlange, die ihnen dann gar nichts nutzen, ja. Sondern, dass ich eben an bestimmten Punkten, wo ich merke, da brauchen die. Zum Beispiel, dass sie verstehen, sie müssen mal eben früh anfangen nach Literatur zu suchen, zum Beispiel, wo kann ich ein bisschen helfen. Ja, und nicht 'ja schicken Sie mir mal Ihren Text und den les' ich durch', das hab' ich schon gelesen, so was ist ne tolle Feedbackkultur, dass sie mir mal ne Vorarbeit schicken, ich les' durch und sag' machen Sie da mal und da mal, da mal, und dann revidieren die das, das is so, dass das Schreiben selber mehr begleitet wird, die Texte, die sie einem im Ergebnis zeigen, aber das schaff' ich einfach nicht. Das ist einfach zu viel. Ja, einfach zeitlich, es ist nicht drin. Und wahrscheinlich könnte man so schreiben, mit ner Gruppe von, jetzt hier mal im Tagesgeschäft, vielleicht mit zehn Leuten oder so, würde man mal ganz intensiv schön machen können. Wenn's wirklich nur um den Text dann geht.

Also es sind zu viele Studierende dann auch einfach?

Um das ganz nahe zu begleiten auf jeden Fall.

Ja, und wie ging's Ihnen letztes Semester, das über die Ferne zu betreuen?

Eigentlich gut, es war sehr viel mehr zu schreiben, ich hab' nichts, ich hab' nicht über Videokonferenzen unterrichtet, das ging für mich nicht. Ich hab' das nicht. Ich konnte damit nicht so arbeiten. Weil mich genervt hat, dass wir die meiste Zeit, wir haben manchmal so, so Gruppen, also wir haben uns manchmal schon zusammengesaltet, über Jitsi oder Big Blue Button, aber dann war ja das Hauptproblem, hören sie mich, hört ihr mich? Video weg, hier, blibliablu. Und das hab' ich genutzt, um so, so Organisatorisches zu besprechen. Und die inhaltliche Lehre haben wir nur schriftlich gemacht oder sie haben eben Präsentationen hochgeladen und dazu eben sich so aufgenommen, oder audioaufgenommen. Das hat gut geklappt und ich hab' immer schriftlich Rückmeldung gegeben. Das war so viel Arbeit, wirklich. Also ich werd' das ja wieder machen, es war, weil man sagt was in fünf Minuten und schreibt's aber in fünfundvierzig Minuten oder so, mit Links und da und so. Also das war sehr aufwendig. Hatte allerdings den Vorteil, dass wir, dass wir sehr konzentriert gearbeitet haben und ich fand's vom Inhalt sehr ergiebig auch mal. Also oft rauschen diese Sitzungen an mir vorbei, ja, und da konnt' ich mir ein bisschen mehr Zeit nehmen, ja. Für diese, was sie auch in den Foren geschrieben haben und so. Und ich muss ehrlich gestehen, jetzt bei mir waren die Hausarbeiten sehr qualitativ, also wirklich es hat großen Spaß gemacht, die waren alle mit dran und es haben wirklich in beiden Kursen nur jeweils zwei oder drei nicht abgegeben, weil sie halt, ich weiß nicht, das is ja normal, eigentlich? Nur einer hat gesagt, ich kann nicht mit diesem komischen Zuhause oder so. Und das fand ich wirklich gut, ich war echt stolz, dass die das schaffen, alleine, dass sie sich auf dieses Level gebracht haben. Und es ging auch, weil ich jetzt nicht so viel Wert auf die Recherchen gelegt hab', weil ich gedacht hab', 'schauen Sie, was Sie online finden', das war jetzt für mich nicht wichtig, also, wenn ich jetzt eine Promotion schreibe, dann natürlich, ist das ein Problem, aber im Moment, müssen sie das bei mir ja nur mal üben, überhaupt mal was zu lesen und so und deswegen sind die ganz gut durchgekommen und haben dann halt mit dem Material, was sie hatten, haben sie halt was gemacht draus. Und das war für mich okay. Und was halt, also schreiben und hometeaching und so, kein Problem. Präsentieren ist ein Problem, weil das wird auf Dauer nicht zu üben sein, zuhause.

Das geht unter. Aber das kann man so zuhause über Kamera nicht so...

Find' ich gar nicht. Geht gar nicht, ist eine ganz andere Sache.

[...] Aber das Schreiben hat super funktioniert?

Find' ich, ja.

[...]

Und möchten Sie noch irgendetwas hinzufügen, was Ihnen noch einfällt zum Thema?

Also, aber ich finde, dieses, was in der Mitte, dieses, was Sie angesprochen haben mit den als Fremdsprache. Also deswegen hab' ich auch gedacht, kommen Sie auf jeden Fall her, ich glaube es is' auch wirklich ein Problem, jetzt nicht im Sinne von alle müssen Deutsch oder alle müssen auf Englisch, aber diese, wie damit umgehen in der Beurteilung. Ja, also welchen Stellenwert hat dieses Sprachliche, die Kompetenz. Wenn man jetzt zum Beispiel die Position vertritt, ja wir arbeiten ja auf Deutsch und dann muss das eben auch der Maßstab sein. Oder, also soweit ich weiß, in Frankreich ist das so hart mit der Sprache, wenn man's nicht perfekt kann, is' das so ,uh, was ist das für eine Sprache? das les' ich jetzt gar nicht. Das ist nicht perfekt.' Aber oft sind ja auch die Inhalte interessant, ja auch, wenn sie noch nicht richtig formuliert sind. Und diese Menschen, die das als Nicht-Muttersprachler ausdrücken wollen, das ist ja ein Prozess, ja. Und wie kann man das mit an, honorieren und trotzdem sie nicht in Sicherheit wiegen oder so, weil sie müssen ja auch die Rückmeldung bekommen, ja, ,schau nochmal die Grammatik oder, schau.' Oder? Ja, und das find' ich, find' ich ein interessantes Problem und jeder Mensch, der mal in einer anderen Sprache versucht hat seriös wissenschaftlich zu arbeiten und das ist nicht so eine fluently Sprache und ich hab' in meinem Lebtage, schon in England aufgewachsen und so, hat ja das, also die Gedanken sind relevant und interessant, aber der sprachliche Ausdruck ist noch nicht da. Und da sind wir an der Uni, ja, glaub' ich nicht wirklich gebrieft, wie wir damit umgehen. Entweder man sagt, ja gut oder man hat den Anspruch, es soll Deutsch, gutes Deutsch sein. Ja, also wenn wir da mal so ne Handreichung bekämen oder an, so ein bisschen darüber reflektieren könnten, fänd' ich gut.

Wie man damit umgeht...

Und Deutsch als Wissenschaftssprache is' ja eh ein interessantes Thema, weil alles soll auf Englisch sein, Englisch, Englisch. Aber grade jetzt in einem historischen Fach, ja oder jetzt in den Geisteswissenschaften. Da ist so viel Reichtum in der deutschen Sprache. Das ja auch andere Sprachen wiederum bei uns schätzen, ja. Und das irgendwie zu bewahren und trotzdem nicht so konservativ zu sein, da nen guten Weg zu finden. Von dem her ist das ein wichtiges Thema.

Ja, wär' schade, wenn dann alles plötzlich nur mehr auf Englisch ist, weil sich viele mit Englisch leichter tun.

Ja, also in manchen Fächern mag das funktionieren. [...] aber gerade wenn's auch, grade das Schreiben, ich mein', in unseren Fächern, alles, da is' nochmal so viel literarische Arbeit eigentlich dabei. Ja, wie man das ausdrückt. Gehört einfach irgendwie dazu.

Und es ist gleichzeitig so was Komplexes, da kann man halt nicht immer erwarten, dass das Studierende sofort können, wenn die einfach eine andere Erstsprache als Deutsch haben.

Ja, es is' auch interessant. Jetzt gerade zum Beispiel [unverständlich, weil zu leise], Menschen aus Russland oder diese ukrainische Studierende, da, das ist ganz poetisch ja oft, die Art wie sie eben an [Studienfach] herangeht, das ist irgendwie, so narrativ und so, ich weiß nicht und das is so ein Stil, der jetzt bei uns nicht so analytisch ist, wir sagen jetzt ,was schwafelt die da?', aber es ist auch ne andere Kultur das zu besprechen. Ja, okay was mach' ich jetzt?

Also sozusagen die Tradition, wie das dort gemacht wird in dem Kontext, einfach übersetzt ins Deutsche?

Ja, genau! Und dann ist das irritierend, ja, hä was is das für ne blumige Sache. Das interessiert doch jetzt niemanden. Und für sie ist das aber so ne Art, ne Stimmung zu erzeugen, ja. Irgendwie. [...] ja, und dann das zu beurteilen am Anfang, ist das jetzt ein Stil, wo ich sag' ,ja toll, aber bei uns, in unserer Wissenskulturr ist das eher, was weiß ich, analytischer oder

so', oder ist es jetzt ein Zugang den ja manche aus dem Deutschen heraus auch haben, weil sie eben ganz schwelgen im 19. Jahrhundert, das ist echt ganz witzig, wenn die übers 19. Jahrhundert forschen, manchmal haben die so, dann sprechen die wie Hegel, wo man sich denkt buh... is' es eben, weil sie, weil sie eben das so nachahmen, aus der alten Literatur. Ja, da muss ich sagen, da ist der Modus noch nicht gefunden. Ja, Sie sehen, das ist irgendwie, mach' ich mir da viele Gedanken.

Transkript 3

Meine erste Frage ist, welche Rolle Ihrer Meinung nach und Ihrer Erfahrung nach das wissenschaftliche Schreiben an der Universität Wien spielt?

Ja, wenn Sie sagen, wissenschaftliches Schreiben, wollen Sie sagen, die Artikel und wissenschaftliches Schreiben als. Oder auch die Seminararbeiten?

Genau, also mich interessiert, was die Studierenden schreiben.

Okay. Ich vermute, dass besonders für die Seminare, es ist, das wissenschaftliche Schreiben ist, was die Studenten, die Studierenden sollen lernen. Zu machen. Wie ein Argument konstruiert ist, gemacht ist und wie, übrigens mein Deutsch ist nicht sehr gut.

Das macht ja nichts.

Ist die vierte Sprache, in der ich unterrichte in meinem Leben, deswegen, ja. So, ja, wie an allen Universitäten, das wissenschaftliche Schreiben ist ein skill, es sollte gelernt werden von den Studenten, deswegen gibt's als Teil des Curriculums die Seminare, um das zu üben und lernen.

Und würden Sie sagen, dass das wissenschaftliche Schreiben wichtig ist für den Studienerfolg? Also ist es wichtig, dass die Studierenden diese Kompetenz haben, um erfolgreich zu sein im Studium?

Sicher, es ist schon Teil der, der Dinge, der skills, die sie sollten lernen, um eine, um ihr Diplom, ihr Studium fertig zu machen. Wollen Sie auch, dass ich sage warum?

Wenn Sie eine Meinung dazu haben, gerne.

Ich glaube, das ist eine, abgesehen des Studiums, welches Studium folgt jemand, aber das rationale Denken ist wichtig und die Argumentierung in einer dokumentierten Art und Weise auch, deswegen ist es eine der wichtigsten Sachen, man muss lernen während einem Universitätsstudium.

Also damit man seine Argumentationen zu Papier bringen kann.

Und dokumentieren auch. Sagen, das kann man finden dort und dort und so weiter. In unserer Zeit, wo die, ich weiß nicht, die Information ist zugänglich leicht im Internet und so weiter. Das wichtigste für ein Universitätsstudium ist, dass man kann ihre Quelle, die Informationen kritisch lesen und sagen was ist zum Nutzen, woher kommt es und so weiter.

Also die kritische Betrachtung der Quellen. Dass man nicht alles als Wahrheit nimmt, was irgendwo steht?

[zustimmendes Murmeln]

Und wo würden Sie sagen lernen die Studierenden wissenschaftliches Schreiben, also wo wird das vermittelt, diese skills?

In den Kursen, auch in einigen Einführungen an der Uni. Einige Vorlesungen sind Einführungen, in der ein oder anderen Disziplin. Es gibt die Grundlagen einer wissenschaftlichen Arbeit, wie man arbeitet, wie man schreibt und so weiter. Und es gibt auch die Seminare, die sind auch, die haben als Thema das wissenschaftliche Schreiben. Ja. Bei uns zum Beispiel gibt's pro Semester ein Proseminar über das wissenschaftliche Arbeiten der Studenten.

Das heißt, das ist ein Proseminar und in diesem Proseminar lernen die Studierenden wissenschaftliches Arbeiten?

Ja, und auf jeden Fall die Übungen jedes Proseminar, wo gibt's keine Abschlussprüfung, zum Beispiel gibt Abschlussarbeiten, wo man lernt, übt das zu machen. Weil für mich zum Beispiel, in meiner Erfahrung, ich gebe immer an die Studenten die Möglichkeit zurück zu mir zu kommen, um zu fragen, während des Schreibens ihrer Arbeit, zu fragen, wie kann man das oder das machen oder ich empfehle auch immer, dass sie geben mir die Arbeit vor der Frist, um einige Korrekturen, Bemerkungen, in wie man präsentiert seine Quellen, wie man wählt seine Quelle aus und so weiter.

Also die Studierenden können immer zu Ihnen kommen und sie lesen auch

Oder schicken einfach ein Mail, ihre Arbeit in eine, ja, nicht einen Entwurf, aber ihre Arbeit, wie sie sieht aus, ja.

Wie sie in dem Moment halt aussieht?

Ja, Ende der Arbeit und ich gebe eine Korrektur und Empfehlungen, wie man kann das besser sagen, das ist nicht klar oder hier es gibt keine Fußnote und so weiter, ja.

Und machen das viele Studenten, dass sie Ihnen eben die Arbeit schicken?

Es kommt drauf an, die, die sind mehr interessiert, um das zu lernen. Sie machen das ja.

Und können Sie einschätzen, wenn die Studierenden gerade aus der Schule kommen, die Matura gemacht haben, können die dann schon ein bisschen wissenschaftliche schreiben von der Schule her oder beginnt man das dann eben erst auf der Uni zu lernen?

Ja, meistens später. Meistens, am Anfang die sind erste Jahr Studenten und so weiter, ja, sie haben eine Idee, dass man kann sammeln Informationen hier und dort im Internet, auf Google oder Wikipedia und so weiter und dann, das zusammenlegen und schicken. Deswegen das ist ein Prozess, ein Übungsprozess in den Seminaren, wo man für ein nächstes Mal das macht, um das zu erklären, überzeugen die Leute, was wichtig, nicht nur für die formelle, die Formen der Arbeit, der Seminararbeit, aber auch für die rationale Argumentation im Leben und so weiter, was nützlich, nicht nur für ein Proseminar, oder ja.

Also der Inhalt auch der Arbeit, nicht nur die Form?

Ja.

Und in Ihren Proseminaren, machen Sie da Übungen zum wissenschaftlichen Schreiben? Gehen Sie da irgendwie aufs wissenschaftliche Schreiben auch ein?

Ja, ich, in meinen Proseminaren, es gibt immer zwei mündliche Präsentationen, wo die Leute sollen ihre Hauptideen oder ein Thema und so weiter präsentieren, diskutieren. Kurz, in zehn, fünfzehn Minuten und dann gibt's eine Diskussion mit anderen des Seminars und so weiter. Für mich das ist immer eine Gelegenheit, zuerst zu sehen, wie man handelt seine Ideen, seine Argumente und so weiter. Danach auch, haben auch eine Idee, wie kann man helfen oder die Leute ein bisschen besser ihre Schreiben verbessern. Ihre Struktur, ihre Arbeit, Quelle, Dokumentation, Bibliotheksnutzung. Zum Beispiel es gibt auch Leute, die können nicht eine Bibliothek-Database nutzen und so weiter. Es gibt einige skills für das wissenschaftliche Schreiben und ja, was ich mache ist, dass ich nutze diese mündlichen Präsentationen, um zu sehen, weil jede Person ist eine einzelne Person, um meine Empfehlungen und Unterricht ein bisschen, ja, adaptieren. Ja.

Darauf einzugehen. Also wenn Sie jetzt merken bei der Präsentation, die Quellen sind noch nicht so gut, dann gehen Sie eben da drauf ein und helfen oder weisen darauf hin, dass man da

Ja, oder zum Beispiel jemand, eine Studentin hat ein Thema über diesen griechischen Schriftsteller geschrieben, aber sie hat nur die Literatur, die Schriften von dem Schriftsteller und keine kritische Literatur verwendet, so da gebe ich einige Empfehlungen und sage, dass es gibt doch eine Literatur über das Thema und man muss zuerst diese Literatur konsultieren und so weiter.

Das heißt bei den Präsentationen merken Sie das dann, wo noch Hilfe benötigt wird?

Ja, es schon, ja, sichtbar.

Und jeder muss dann zwei Präsentation machen im Semester?

Es kommt drauf an, wie viele Leute. Wenn es gibt drei, vier. Nur drei, vier Leute. Drei, vier Studenten, ja. Wenn es gibt zehn oder zwölf haben keine Zeit für das. Aber die Idee ist, ja, zweimal um sehen ein bisschen den Fortschritt der Studierenden. Ja.

Okay, also die arbeiten dann halt an ihrem Thema und dann gibt's im Idealfall eine erste Präsentation?

Die erste Präsentation generell ist ein allgemeines Thema, manchmal was methodologisch oder theoretisch über die Frage oder das Thema des Seminars und dann gibt's die zweite Präsentation, die ist irgendwie, die erste Präsentation der Abschlussarbeit des Seminars. Sie präsentieren schon ihren Plan für die Abschlussarbeit und wir diskutieren. So es hilft auch für die letzte Arbeit ein bisschen, weil ich gebe einige Ideen oder. Und auch die anderen Studierenden.

Also in der Diskussion kommen dann noch neue Dinge auf?

Sie haben Glück hier, weil es gibt nicht so viele Leute in unserem Studium. Wir können das machen, wir haben ja Zeit ein bisschen mit fünf oder sechs Studenten in einem Proseminar. Ist einfach, ja ich war in anderen Instituten, wo gibt zwölf, fünfzehn Leute im Seminar, ist nicht immer so leicht so zu machen.

Hm, da wird's dann schwieriger. Und noch eine Frage, die Studierenden schreiben dann die Abschlussarbeiten auf Deutsch oder in welcher Sprache?

Ich sage immer, weil Englisch ist eine der Sprachen der Uni, sage ich immer, dass wer will auf Englisch schreiben. Das ist erlaubt. So es gibt einige, zum Beispiel es gab Erasmus-Studierende, die sind, haben mein, ein Proseminar ausgewählt und sie haben auf Englisch geschrieben. Ja. Oder auch ein paar internationale Studenten, die würden lieber ihre Arbeit auf Englisch schreiben. Ja, aber generell 90 Prozent schreiben auf Deutsch.

Okay, also die meisten Arbeiten sind auf Deutsch?

Aber es gibt einige, die sind auf Englisch und ich sage nie ‚nein‘, also die dürfen das nicht machen.

Also das ist für Sie in Ordnung, wenn die dann auf Englisch Schreiben?

Auch die Leute, die wollten zum Beispiel danach einen Master in einer anderen Universität machen und so weiter. Mit einer Arbeit auf Englisch, in, ich weiß nicht, nicht nur im englischsprachigen Raum, zum Beispiel England oder USA, aber auch in anderen Ländern ist es einfacher das zu präsentieren. Englisch ist eine, mehr international als Deutsch.

Also das liegt dann bei den Studierenden?

[zustimmendes Murmeln]

Und haben Sie auch Studierende, die eben Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache haben? Bei denen Deutsch eben nicht die Erstsprache ist und, wenn die dann auf Deutsch schreiben oder schreiben die dann meistens auf Englisch?

Und es, es kommt drauf an. Es gibt Leute, die wollen auf Deutsch schreiben, auch um das, ihre Kenntnisse zu verbessern. Vertiefen. Oder auch es gibt Leute, die haben Deutsch als Muttersprache, ich kann mich erinnern, eine Studentin, die ist Halbgriechin, Halbdeutsche. Sie studiert hier, aber sie wollte auf Englisch schreiben. Weil das war für sie die wissenschaftliche Sprache, also ihr Objekt auch und so weiter. Also sie wollte vielleicht auch danach irgendwo im englischsprachigen Raum weiterstudieren. So, ja. Es gibt auch, es kommt drauf an, es gibt auch Leute, die haben, die sprechen Deutsch und die wollen nur auf Deutsch schreiben. Aber, wie gesagt, es kommt drauf an. Individuelle Fälle.

Und Sie kennen Ihre Studierenden ja dann auch ganz gut, wenn das nur so wenige sind und dann kann jeder selber entscheiden.

Ja, das ist für mich auch bei den Prüfungen, die Prüfungen von den Vorlesungen. Ich sage immer ‚okay, die Fragen sind auf Deutsch.‘. Aber ich sage immer ‚wer will auf Englisch schreiben, weil es gibt dort, dort gibt's mehrere Erasmus-Studierende und so weiter, ich sage immer, wer will auf Englisch schreiben, ja, der kann. Der darf.

Also dann einfach Englisch nutzen, aber in den Proseminaren selbst ist Deutsch die Arbeitssprache?

Ja, okay, manchmal auch. Es ist mir passiert auch, dass ich kann nicht was in Deutsch, auf Deutsch sagen, so ich hab' das auf Englisch gesagt im Seminar und ich hab' gefragt die Hilfe der Studierenden, das korrekt auf Deutsch zu sagen.

Also man nimmt die Sprache, die halt grad passt. Sozusagen.

Ja, aber generell wir sprechen Deutsch. Ich sage nur, dass es halt für mich eine zweite, dritte, vierte Sprache ist, das Deutsch. So, ja.

Da kann man sich ja helfen mit einer anderen Sprache.

Ja, ich sage immer, besonders im Seminar, in Seminaren, dass ich werde mitteilen mit den Studenten, was ich weiß, kenne, besser, das ist meine Spezialität, meine Disziplin, die Kenntnisse, die ich habe darüber. Aber ich werde vielleicht auch ihre Hilfe brauchen, in was sie kennen besser als ich. Das heißt, die deutsche Sprache.

So ein Austausch ein bisschen?

Ja.

Und es gibt ja von der Universität Wien Fördermaßnahmen zum wissenschaftlichen Schreiben. Also es gibt das Schreibmentoring, es gibt die Schreibassistenz, es gibt diese Workshops. Kennen Sie diese Angebote und inwiefern nutzen Sie diese auch?

Ich hab' nicht persönlich genutzt, aber ich weiß, dass sie helfen die Studierenden und so weiter. Generell ich schreibe meine eigene wissenschaftliche Texte auf Englisch. [...] So, ja ich schreibe auf Englisch. Ja, so.

Aber schicken Sie dann die Studierenden zu solchen Sachen oder?

Ich schicke immer für die, die wollen, die Links.

Okay.

Um das bekannt zu machen. Sie haben diese Möglichkeit auch, wer will, ja.

Kann da hingehen.

Ja.

Also Sie leiten das weiter?

Ja. Um ehrlich zu sein, ich glaub' nicht, dass jemand von meinen Studenten ist, hat diese Hilfe genutzt. Ja.

Aber sie kriegen die Informationen und können damit machen was sie wollen?

Genau.

Und jetzt habe ich noch eine letzte Frage. Eben zu den Rahmenbedingungen, also Sie haben gesagt, sie betreuen in den Proseminaren zirka drei bis zehn Arbeiten?

Ja, es kann so sein. Ja. Zwischen drei und zehn.

Also mehr eher selten?

Hier ja, ich hab' das irgendwo anders gemacht, weil ich hab' auch Erfahrungen in anderen Ländern. Aber hier, nein. Es gibt, ja das Maximale war acht, neun.

Und würden Sie sagen, das ist gut machbar, eben diese neun Arbeiten zu betreuen in einem Semester?

Ja und auch für die Diskussion der Gruppe auch. Zwischen fünf, sechs und zehn ist, ja die bessere Nummer, um eine Diskussion zu haben, aber auch, um Raum für den Ausdruck der Idee der Studierenden zu haben. Raum und Zeit.

Also Sie haben dann genug Zeit für die einzelnen Studierenden, um auf die einzugehen?

[zustimmendes Murmeln]

Das war's dann auch schon wieder. Möchten Sie noch irgendetwas hinzufügen, fällt Ihnen noch was ein, was Sie zum wissenschaftlichen Schreiben sagen wollen?

Nein, ich glaube, ich habe alles gesagt.

Transkript 4

Meine erste Frage an Sie wäre dann gleich: Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach und Ihren Erfahrungen nach das wissenschaftliche Schreiben an der Uni Wien?

Also ich kann das wirklich nur verallgemeinern für meinen eigenen Studiengang, in dem ich seit zwanzig Jahren oder vielleicht sogar mehr an verschiedenen Funktionen daran tätig bin. Was die Universität Wien allgemein angeht, erlaube ich mir kein Urteil sozusagen, aber wir, hier im Bereich der [Studienfach] haben von Anfang an, also historisch gesehen von Anfang an, schon immer sehr viel Wert darauf gelegt, eine entsprechende Vorbereitung zu schaffen für den Umgang mit wissenschaftlichen Materialien, mit wissenschaftlichen Ausdrucksformen, mit wissenschaftlichen Formalia. Also wir legen großen Wert darauf, dass die Grundlagen recht früh erworben werden, damit die dann also auch sitzen, wenn's dann später um Seminararbeiten oder bei Abschlussarbeiten, die entsprechenden Anforderungen dann zu erwarten sein dürfen.

Ist auch gut im Curriculum verankert, hab' ich gesehen. Also es kommt immer wieder vor. Also das wissenschaftliche Schreiben als sehr wichtig für den Studienerfolg in diesem Studium?

[zustimmendes Murmeln]

Und das heißt das wissenschaftliche Schreiben wird im Rahmen des Studiums vermittelt?

Ja, das ist ja kein Sprachstudium. Bei uns sind die Sprachkenntnisse eine wichtige Voraussetzung, um mit dem Material arbeiten zu können, das wir für die soziale oder kulturwissenschaftliche Forschung benötigen. Aber es ist nicht das Ausbildungsziel. Es ist eigentlich auch nur eine notwendige Maßnahme, die wir hier im Rahmen unserer Stundenkontingente erfüllen müssen, wenn es nach unseren Vorstellungen gehen würde, wissenschaftliche, also wissenschaftliches Arbeiten als Hauptinhalt des Studiums vermitteln zu können, müssten wir eigentlich davon ausgehen, dass die Studierenden bereits [Sprache] können, wenn sie hierher kommen. Das ist aber nicht der Fall. Deswegen wird da so sehr viel, letztendlich fünfundsechzig Prozent, sechzig Prozent, fünfundfünfzig Prozent ungefähr, also unseres Stundenkontingentes in Richtung Sprachausbildung hineininvestiert.

Und welche Rolle spielt die Schule, wenn's um die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens geht?

Also das, zum wissenschaftlichen Schreiben gehört meiner Meinung nach natürlich irgendwie auch eine gewisse Form von, also Regelkonformität. Ne Konsistenz, eine Sauberkeit, eine Exaktheit des Ausdrucks und der Verwendung oder der Einhaltung von bestimmten Regeln. Und da sehe ich also schon, dass die Schule uns ziemlich im Regen stehen lässt. Das also in vielerlei Hinsicht, was die Ausdruckssicherheit angeht und was vor allem auch autographische Kenntnisse angehen, die Leistungen der Studierenden alles andere als, also der Studienanfänger, alles andere als normal oder zufriedenstellend oder sattelfest sind. Ich hab' manchmal Seniorstudierende in meinen Lehrveranstaltungen, die dann darüber klagen, wie schwer es für sie ist mit unseren modernen Lehrplattformen zurechtzukommen, ja, aber die dann sagen, seinerzeit, also als sie dann das erste Studium in den Sechziger-, Siebziger- Jahren gemacht haben, da wäre man ja also eben aus dem Kurs rausgeflogen, wenn irgendwie drei Kommafehler in dem Text drinnen gehabt hätte.

Also würden Sie sagen diese, die Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit in der Schule, hat

Ja, also auch das ist letztendlich, also auf einem gewissen Niveau durchaus ne, also ne tolle Leistung, die die Schüler*innen mit häufiger Unterstützung von ihren Lehrer*innen, Betreuer*innen oder vielleicht auch von ihren Eltern oder Freunden, erstellen. Aber, also im Endeffekt, auch wenn das also komplett selbständig erarbeitete Arbeiten sind, so wie's sein sollte, dann muss man davon ausgehen, dass das als Niveau, also auch nur ein klitzekleiner erster Schritt ist und alles danach, also da warten noch so viele Sachen, die unklar sind und

vermittelt werden müssen, dass man da also jetzt nicht wirklich sehr, sehr weit drauf aufbauen könnte.

Okay, also Sie haben da jetzt keinen Unterschied gemerkt seit, also, dass die Studierenden irgendwie

Ich weiß auch nicht wie groß der Anteil der Studierenden, also der Studienanfänger ist, die bereits vorher eine wissenschaftliche Arbeit geschrieben haben. Ich glaube, das ist immer noch eine Minderheit.

Und in Ihren Proseminaren selber, inwiefern thematisieren Sie da das wissenschaftliche Schreiben?

Also Sie haben ja schon vom Curriculum gesprochen, in dem das verankert drinnen ist. Wir fangen bereits vorher an, also in einem mehrstufigen Prozess das Problembewusstsein zu schärfen. Einer der großen Unterschiede zwischen dem Schreiben an der Schule und dem Schreiben an der Universität ist meiner Meinung nach, dass man also in der Schule über Sachen schreibt, die nach allgemeinen Vorstellungen als gegeben angenommen werden dürfen. Das ist irgendwie Wissen, das ist ein Kanon, das wird nicht in Frage gestellt, während wir an der Universität immer davon ausgehen müssen, dass, was wir an Wissen vermitteln oder worüber wir auch verfügen, letztendlich ein Kompromiss ist. Ja, also der also auf der derzeitigen Wissensbasis und auf den derzeitigen, also Grundannahmen basiert, aber letztendlich nicht so wie in der Schule eine Art von eins zu eins Abbildung der Wirklichkeit da draußen darstellt. Also das vermitteln wir also eben.

Okay, also das und in den Proseminaren selbst? Geben Sie da nochmal die formalen Vorgaben oder wissen die das schon alles oder?

Also wir haben, das Proseminar fängt bei uns im zweiten Jahr an. Wir haben vorher, also ein Einführung in das wissenschaftlich, in die Wissenschaft, die quasi ne Art von, ja Wissenschaftsgeschichte [Studienfach] ist und die unterschiedlichen Sichtweisen, Verständnisweisen und Bewertungen von [Land] in einem Prozess von mehreren hundert Jahren, das ist eine Einführungsvorlesung, als Bestandteil der Studieneingangs- und Orientierungsphase und dann geht's eigentlich los in kleinen Gruppen im zweiten Semester mit dem Basiskurs wissenschaftliches Arbeiten. Und da wird also sehr viel Wert auf die Vermittlung von entsprechenden Grundkenntnissen oder Grundtechniken gelegt. Die idealerweise, also wenn man sich das vorstellt, da ist der Syllabus, da steht alles drinnen und so macht man das, dann sitzt das und dann kann man im Proseminar schon darauf aufbauen, das kann man im Proseminar nicht nur drauf aufbauen, sondern als gegeben voraussetzen, ist natürlich nicht immer so. Ja, gerade weil's das erste Mal ist, dass also in der Form gearbeitet wird, weil auch noch keine eigene eigenständige wissenschaftliche Arbeit von den Studierenden als Ganzes am Ende dieses ersten Kurses geschrieben wird. Also kann man auch nicht davon ausgehen, dass das, was man vorher veranschauend, anschaulich, theoretisch, durchaus auch schon anwendungsorientiert vermittelt hat, aber, dass das soweit sitzt, dass man das direkt wieder, darauf aufbauen kann. Man muss das noch einmal reaktivieren, also wir haben zum Beispiel also eben auch die Formalia des Zitierens, des Umgangs mit Sekundärliteratur, der Kennzeichnung von unterschiedlichen Textsorten.

Aber im Idealfall geht's in den Proseminaren schon mehr um die Inhalte?

Klar, also da geht's definitiv jeweils, also Proseminare, wir sprechen uns untereinander ab, im Kollegenkreis, was so die allgemeinen Lehrziele sind, aber wie die erreicht werden, vermittelt werden, mit welchem Thema, mit welchem Anschauungsmaterial, da gehen wir ganz unterschiedliche Wege. Ja, also ich leg' im Prinzip mehr als manche meiner Kolleg*innen Wert darauf, den Leuten, wie gesagt, das methodische Arbeiten zu vermitteln, im Bereich der Proseminare, weil das also bei [Fachgebiet] häufig sehr, sehr kurz kommt, es gibt keine Kernkompetenzen, die sie anhand von einer Methode oder einem Theorienblock darstellen lassen würde, sondern eben verschiedene Möglichkeiten uns damit, also zumindest innerhalb dieser verschiedenen Möglichkeiten, auch bestimmte Techniken vorhanden sind, die die

Studierenden dann selbstbewusst anwenden können. Leg' also ich von Anfang an Wert darauf, wenn's darum geht eigenständig etwas zu produzieren und eigenständig den Text, dass man den auch mit einem eigenständigen Forschungskonzept in Verbindung bringt und einer eigenständigen kleinen Leistung, dann also eben auch umgesetzt.

Okay, also der methodische Hintergrund ist Ihnen

Ist ein wichtiger, ein ganz wichtiger Aspekt.

Aspekt, auf den Sie großen Wert legen?

[zustimmendes Murmeln]

Und inwiefern gehen Sie auf Studierende, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache haben, ein?

Ja, also wir haben häufig Studierende, die aus Osteuropa kommen, wir haben viele Studierende auch, die also im Rahmen eines Austauschjahres an unserer Universität sind, also wir schicken viele Leute nach [Land], kriegen auch viele [Land als Adj.] Studierende, die nicht unbedingt unser Fach studieren, aber bei uns eben bestimmte Punkte, Kurse sammeln können, die sie sich Zuhause anrechnen können und hier haben sie halt ein Umfeld, in dem sie auch mit [Sprache] ganz gut zurecht kommen oder likeminded people treffen können. Ja, also in solchen Fällen, schaut man sich immer an im Prinzip, was sind die Bedürfnisse oder Probleme, die die Leute haben, wir bieten sicherlich grundsätzlich jedem an, dass er seine Arbeit auf Englisch schreiben könnte. Wenn das irgendwie besser geht. Und im, in manchen Fällen ist auch [Sprache] eine Option. Für das Schreiben. Wobei ich persönlich, also für mich ist [Sprache] eine Dritt-, Viertsprache oder so etwas, die ich leidlich gut genug beherrsche für meine Forschungszwecke, fürs Lesen, fürs Forschen, auch fürs Publizieren, Sie haben auch [Sprache] Publikationen dabei, nur kann ich selber nicht wirklich beurteilen, also wie man zum Beispiel anregend oder interessant auf [Sprache] schreibt. Also so ne stilistische Sicherheit, so ne spielhaften Umgang mit der Sprache, wie's im Englischen ganz klar, ganz gut funktioniert, könnte ich im [Sprache] nicht machen. Entsprechende Schwierigkeiten würde ich dann auch haben den, also die Stilsicherheit beurteilen zu können.

Also einfach die Option auf Englisch zu schreiben, wenn sich jemanden im Deutsch nicht sicher genug fühlt?

Definitiv, das auf jeden Fall. Also [Sprache] ist auch etwas, was eigentlich in der Regel, wenn dann überhaupt von den [Sprache als Adj.] Austauschstudierenden gewünscht wird.

Okay, dass die Arbeiten auf [Sprache] verfasst werden?

Klar, also gerade in Proseminaren, das ist ja auch für die Studierenden das zweite Jahr der Ausbildung, da ist man noch sehr weit davon entfernt, also irgendwie umfassendere [Sprache als Adj] Texte selber zu verfassen.

Grad wissenschaftliche Texte, nicht?

[zustimmendes Murmeln]

Und es gibt ja diverse Fördermaßnahmen zum wissenschaftlichen Schreiben von der Uni Wien, nutzen Sie diese? Inwiefern nutzen Sie diese?

Also ich nutz' die zum Beispiel in der Form, dass ich den Studierenden immer wieder mal Hinweise darauf gebe, es gibt zum Beispiel für unsere Studienprogrammrichtung, gibt es eben dieses Angebot, von Schreibmentoring auf verschiedenen Levels. Geht's doch dahin! Oder wenn sie irgendwie englischsprachige Sachen machen wollen, dafür gibt's auch eigene Kurse. Also es gibt eben viele Sachen, von denen ich weiß, die dann von mir eben auch soweit genutzt werden, dass ich die Studierenden darauf aufmerksam mache. Manchmal kommen die Leute auch zu mir und fragen, ob sie ihr Programm bewerben dürfen und dann räumt man denen so nen zehn Minuten Block am Rande einer Vorlesung oder einer Übungseinheit ein und dann stehen sie im Raum und bewerben ihre Sachen. So und das ist aber so das was wir aktiv machen, um die Leute darauf aufmerksam zu machen, also die heranzuziehen. Wird meines Wissens nach viel zu wenig genutzt und vor allem auch nicht von denen Leuten, die's am bittersten nötig hätten.

Aja, okay.

Vielleicht weil's keine Credits dafür gibt. Vielleicht ist das irgendwie die Logik, ich weiß es nicht. Vielleicht ist es irgendwo auch eine maßlose Selbstüberschätzung oder eine Geringschätzung der Ausdrucksweise oder des Schreibens, aber dabei ging's dann eigentlich nicht nur, nicht nur um stilistische Fragen oder um Ausdrucksfragen, es geht auch um Fragen der Textorganisation oder um die Organisation eigentlich der Gedanken, wenn man so ein Problem hat, bevor man überhaupt anerkennt, das dann nachher zu verschriftlichen. Es sind also auch so Hilfestellungen von den Kursen für das wissenschaftliche Arbeiten oder wissenschaftliche Schreiben geliefert werden. Aber wird glaub ich, nicht sehr, nicht so stark nachgefragt, wie es eigentlich hätte, Sinn machen würde.

Und schicken Sie dann auch konkrete Studenten hin, also wenn sie merken, die oder der hat Probleme. Oder wird das nur so allgemein beworben?

Eigentlich nicht, ne? Es gibt schon Fälle, in denen ich also irgendwie Leute darauf aufmerksam mache, dass es gut wäre, wenn sie sich mit dem Programm auseinanderzusetzen, aber das ist nun wirklich also auch so Problemkandidaten. So Leute, die also irgendwo durchkommen würden, aber die's vielleicht auch irgendwie besser verdienen würden, wenn sie sich ein bisschen mehr damit auseinandersetzen würden oder einen anderen Zugang finden könnten. Denen, also denen hab' ich das bisher noch nie individuell angeboten oder angeraten.

Okay, und merken Sie dann eben die Probleme immer erst am Ende, wenn die Proseminararbeit abgegeben wird oder merken Sie das schon während des Semesters?

Also das merke ich schon während des Semesters und ich versuche meistens in den Proseminaren oder ähnlichen Lehrveranstaltungen die Übungsschritte so anzubieten, dass die also eben bereits als Teilleistung für das Endprodukt erbracht werden können. Wenn es also darum geht, zum Beispiel den Umgang mit verschiedenen Datenbanken bei der Literaturrecherche auszusuchen, dann sollte man idealerweise schon ein Problem im Kopf haben, dem man nachgehen möchte und dann dementsprechend die Suchparameter aussuchen, dass es eben die Recherche dann von der Literatur diesen neuen Datenbanken dann bereits in das Literaturverzeichnis oder in den Literaturkorpus des eigenen, der eigenen Arbeit hineinfließen können. Ja, und wenn's darum geht mit Zahlen zu arbeiten, Statistiken zu vergleichen oder ja, so, ne, die verschiedenen Arbeitsschritte, die bereits schon während Hausübungen zu machen sind, dass die also in diesen Endprozess hineinfließen und da kriegt man dann relativ schnell mit, hm, also wo der Hase langläuft.

Okay, also da gibt's dann während des Semesters immer so Übungen und die bauen dann schon auf und aus dem wird dann die Proseminararbeit?

Ja, falls die Leute ihr Thema im Kopf haben, ne? Falls sie dem auch treu bleiben. Ja, häufig ist es ja auch so, dass also bei, also ich weiß nicht, ob das in allen Studienrichtungen so ist, aber es kommt mir zumindest so vor als würde in unserer Studienrichtung das in den letzten Jahren zunehmend der Fall sein, dass die Auseinandersetzung mit einem selbstgewählten Thema erst sehr spät anfängt, weil wohl auch dieser Abgabetermin irgendwo noch sehr weit hinten ist und gerade die zeitaufwendige Sprachausbildung, verlangen von den Leuten permanent sehr viel Zeit, das Erlernen von Schriftzeichen und von Ausdrucksweisen, von Vokabeln da hinein investieren. Dadurch fehlt dann also auch die notwendige, zeitintensive Recherche und irgendwo kommt die zu kurz. Ja, das macht man vielleicht später dann, um Pfingsten herum oder man macht's dann in den Weihnachtsferien. Also solche Gedanken führen dann dazu, dass die von mir sehr wohlüberlegte, schrittweise Heranführung an die Arbeit, also dann für die Katz' ist. Weil die kommen dann erst nachher drauf, so wie sie sich das vorstellen, kann man das Thema nicht bearbeiten, weil da gibt's keine Literatur dazu oder das haben tausend Leute schon gemacht. Oder das ist irgendwie eine widersprüchliche Aussage, die, also in sich, die sie da irgendwie zur Hypothese formulieren. Mit der man nicht arbeiten kann.

Aber an sich konzipieren Sie Ihre Proseminare so, dass eben die Arbeitsschritte hin zur Proseminararbeit schon während dem Semester stattfinden könnten?

Im letzten Semester beispielsweise haben wir ein Proseminar den Diskursen der [...] Tageszeitung verfolgt zu bestimmten Themen oder Problemen, Feldern der [nennt das Thema]. Und natürlich berichtet die Zeitung ja darüber, wir haben Zugang zu dem Volltextarchiv der Zeitung und die kleinen Arbeiten, inhaltsanalytisch, die machen sollten, die fingen dann von Anfang an an mit Entscheidung für ein Thema, Recherchen nach Sekundärliteratur, Herausarbeiten der eigenen Forschungsfrage, überlegen der Suchparameter, Identifikation des Textmaterials, das vorhanden ist, überlegen nach einer Samplingstruktur, wie man das Material komprimiert, reduziert und dann Übersetzungen, Vokabellisten, dann Codierungsschritte. Und denen hab' ich dann also eben auch mitgeteilt, wie ich mir das genau vorstellen würde, wie also bei dieser Art von inhaltsanalytischer Auseinandersetzung, dann die Struktur des fertigen Textes auszusehen hat. Und wenn man's den Leuten tatsächlich irgendwie so ziemlich genau vorgibt, dann hat man vielleicht eine gewisse Form von streamlining, aber unterm Strich gesehen war ich mit dem Ergebnis sehr zufrieden. Also besser wahrscheinlich, als wenn man mehr der Kreativität freie Hand lässt, ja. Die geht, die leidet etwas drunter natürlich, weil man als Studierender einfach, ne, dazu neigt, zu glauben, wenn der das sagt, das ist gut so zu machen, dann mach' ich das natürlich so. Aber eben, also der Durchschnitt ist schon gut nach oben angehoben worden.

Und meine letzte Frage, da geht's noch um die Rahmenbedingungen. Wie viele Proseminararbeiten betreuen Sie dann zirka in einem Proseminar pro Semester?

Ja, also zwanzig plus minus.

Mal mehr, mal weniger?

Ja, also wir schauen schon, dass die Studierenden dann einigermaßen gleichmäßig auf die verschiedenen Parallelkursen aufgeteilt sind. Jeder muss ja irgendwie eine bestimmte Stufe hindurch gehen und die Leute wissen manchmal, welche Themen bearbeitet werden. Und die haben dann manchmal einen Einblick über die Arbeitsweise der Lehrenden, die drei oder vier Kurse parallel anbieten. Dann kommt wohl auch das Kriterium dazu, wann die Leute Zeit haben oder wann sie glauben, dass es passt. Aber im Endeffekt, also, ja, also es kommen mal mehr, mal weniger in einen Kurs hinein. [unverständlich], die dann vielleicht auch bis zum Schluss dabei bleiben.

Und würden Sie sagen, dass sie sich genug Zeit nehmen können, um einzelne Studierende mit ihren Arbeiten zu betreuen?

Ja, glaub' ich schon. Jetzt nicht unbedingt im Rahmen der Lehrveranstaltung selber, da fehlt, also das ist nicht das richtige setting dafür. Aber ich hab' hier meine wöchentlichen Sprechstunden, meistens hab' ich die Tür auch offen, also in Nicht-Coronazeiten oder wenn's nicht zu kalt draußen ist. Und das ist dann immer ein Zeichen, dass man mich ja auch kontaktieren darf.

Nutzen das die Studierenden?

Wenig. Ich glaub' ich hab' schon meinen Ruf, dass ich hier eher der Strengere unter den Kolleginnen und Kollegen bin. Ja, also, das glaub' ich schon, dass es so ist. Die anderen sind weicher, entgegenkommender oder haben andere Ansprüche.

Also das wird dann nicht so genutzt, dass die eben kommen können und mit Ihnen was besprechen?

Es hängt auf alle Fälle von den Charakteren ab, also manche Leute sind dann eben dafür empfänglicher, denen macht das nichts aus gefordert zu werden oder die haben also irgendwie jetzt nicht unbedingt von Haus aus Respekt vor jemanden, nur weil er graue Haare hat oder ein Professor vor dem Namen steht, sondern also die durchaus davon auch ausgehen, dass das so Teil des Ausbildungs- oder des Leistungsangebots der Universität ist. Dass man also eben die Unterstützung von den human resources hier sucht. Also ich glaub', ich mein', ich biet's den Leuten halt immer an, aber das kann natürlich sein, das die dann [unverständlich], das sagt er nur so, aber ich bin froh, wenn ich den nicht sehen muss außerhalb der Lehrveranstaltungszeiten.

Und letztes Semester haben Sie auch ein Proseminar unterrichtet?

Genau.

Wie hat das funktioniert mit dem distance learning?

Mehr schlecht, als recht. Ja, also mein Zeitaufwand ist ungemein hoch gewesen, jetzt von meiner Seite aus, bei den Studierenden dürfte sich wahrscheinlich nicht so viel geändert haben, aber irgendwo die ganze Vorbereitung, die Umsetzung, Konzipierung und quasi auch das Kontaktaufnehmen, das hat also beim Proseminar, wie bei anderen Lehrveranstaltungen dazu geführt, dass der Faktor des Inputs um das Vielfache höher gewesen ist, als zu normalen Semesterzeiten und frustrierend es halt ist, wenn dann aus technischen Gründen oder aus Gründen, die außerhalb der Kontrolle, sowohl von mir also auch irgendwie von dem Kurs als Ganzem liegen, dann so bestimmte Sachen nicht funktionieren. Ja, also ich hab' kein Problem damit, obwohl ich hab' ein Problem damit, wenn ein einzelner Studierender irgendwo jetzt nicht mitmachen kann, weil sein Internet vielleicht zu langsam ist. Da kann ein Mensch ja im Endeffekt nichts dafür, weil es nicht, weil wir ja keine Fernuni sind. Also der hat sich ja nicht hier eingeschrieben um am long distance learning teilzunehmen und die verantwortlich dann dafür zu machen, sozusagen, also das ist, find' ich von der Universität jetzt nicht korrekt. Oder fände ich nicht korrekt.

Also haben Sie dann auch mit Big Blue Button oder mit Zoom gearbeitet, also mit so live tools?

Ja, also schon. Und da ist es dann auch also sicherlich ein großer Unterschied, ob die Studierenden sich selber miteinbringen wollen oder nicht. Und nachdem man keinen zwingen kann also irgendwie die Kamera einzuschalten, die manche ja vielleicht auch gar nicht haben, ja, ist das schon irgendwie eine Art der, also sind unterschiedliche Dynamiken, Intensitäten des Austausches, also Leute, die sichtbar sind, Leute, die gemutet sind komplett, also sowohl vom Ton als auch vom Bild her, weiß man ja nicht, was die jetzt gerade machen oder machen wollen. Und die dann irgendwie gezielt einzeln ansprechen, das ist für mich eigentlich ein Kindergarten, also Kindergartendidaktik, ja das mach' ich also im Live-Unterricht auch nicht, wenn ich sehe, dass Leute also schlafen oder sich mit anderen Sachen beschäftigen, na dann lass' ich die da nicht gerne aufplatteln oder also was sicherlich irgendwie immer besser funktioniert und das findet man mit der Zeit dann auch heraus, das ist zum Beispiel eben die Gruppierung der Studierenden in Lerngruppen. Also eben die Selbstverantwortung zu stärken, in dem man den Leuten dann irgendwie auch die Möglichkeit gibt in einer kleineren Form, mit einer ausgewählten oder zufallsgewählten Gruppe von Peers zusammen Sachen zu erarbeiten, also, wenn man's bei zwanzig Leuten, da können fünf Leute oder zehn Leute wunderbar schweigen, aber, wenn die irgendwie zu dritt in einer Gruppe oder zu viert sind, dann kann einer, es ist schon schwer sich komplett die ganze Zeit dann zurückzuhalten. Also das, so etwas funktioniert dann schon irgendwo besser und im Endeffekt, also wie gesagt und ich war ja auch sehr positiv angetan von der Qualität der Abschlussarbeiten, die ich da bekommen habe, aber es war mühsam, ja, also online teaching funktioniert überall dort, wo man nur noch sehr wenig vermitteln muss, also an Techniken und überall dort, wo das Infragestellen, das Problematisieren Teil des Lernprozesses ist, ja, ist ja also irgendwie diese Art von mediatisierter Wissensvermittlung nicht so gut geeignet.

Und möchten Sie noch irgendwas hinzufügen, was Ihnen noch einfällt zum wissenschaftlichen Schreiben?

Na, ich weiß nicht, keine Ahnung, vielleicht, also ich glaube man würde sicherlich irgendwie auch, also es, das wir zum Teil jetzt auch nur über Probleme reden, die sich im Laufe der nächsten Jahre lösen werden. Ich krieg das immer wieder mit, dass da so, auch bei meinen Kolleginnen und viel der Aufmerksamkeit, was so das Inhaltliche angeht, abgelenkt wird von Formalgeschichten. Diese Formalsachen sich eigentlich mehr und mehr standardisieren lassen sollten. Durch, also irgendwie Textverarbeitungsformatierungshilfen oder eben also durch bestimmte Routinen, mit denen also der Computer sozusagen den Menschen in der Erfüllung

von bestimmten Normen weiterverhilft. Und dann denke ich auch, dass also eben die Texterkennungssoftware, also nicht Texterkennung, die Spracherkennungssoftware soweit Fortschritte macht, dass es also auch für viele Leute leichter sein wird, sich auszudrücken indem sie statt Sachen vorzuformulieren [unverständlich] und schreiben einfach mehr sich selber zuhören und dann also die gesprochenen Texte nachher schriftlich redigieren werden. Also ich glaub', das wird sicherlich also auch dann einigen Leuten bei ihren Problemen beim wissenschaftlichen Schreiben weiterhelfen.

Interessanter Aspekt.

Meine eigenen Kinder glauben ja, dass Rechtschreibung überbewertet wird oder auch überbewertet worden ist, eben diese ganzen Formalgeschichten des Schreibens, aber dem kann ich nur bedingt zustimmen. Es is' so der erste Blick, der irgendwie bei der Auseinandersetzung mit geschriebenem Wissen und Erkenntnissen, also der bleibt irgendwie daran hängen, an den Äußerlichkeiten, der Form und wenn die Äußerlichkeiten sich dann irgendwie so als Mauer, ne, darstellen, weil sie einfach grottenschlecht oder grotesk schlecht sind, ne, und dann ist es schade um den Inhalt, der. Aber ich glaube auch, dass es, also in meinen zwanzig Jahren der Lehrerschaft heraus durchaus, also, eine Korrelation gibt, eine Übereinstimmung, dass die Leute, die also mit, die diesen Formen des Schreibens weniger Schwierigkeiten haben auch eher dazu tendieren inhaltlich gute, solide oder analytisch gute Arbeiten zu erstellen. Also das hängt häufig doch auch sehr stark miteinander zusammen, was mich dann wieder zu der Idee bringt, eigentlich bringen würde, dass das irgendwie eine Geschichte ist, die in der Schule dann vielleicht auch besser aufgehoben werden würde. Bestimmte, ja Techniken, na, des Umgangs mit Sprache, mit geschriebener Sprache, dort zu vermitteln, weil das letztendlich dann wohl auch den kognitiven Fähigkeiten, der kognitiven Selbstorganisation zugute kommen würde. Also nicht, dass ich mir das jemals auf einer wissenschaftlichen Ebene angeschaut hätte, das is' eine reine Beobachtung, die aber jetzt nicht ganz nur zufällig ist, weil es doch viele Jahre sind, die da zusammenfließen.

Transkript 5

Meine erste Frage an Sie wäre gleich: Ihrer Meinung und Ihrer Erfahrung nach, welche Rolle spielt das wissenschaftliche Schreiben an der Uni Wien, eben in Ihrem Studienfach?

Mhm. Welche Rolle? Na im Prinzip eine große Rolle, weil's natürlich Proseminare gibt und Seminararbeiten sozusagen ein Teil des Bachelorstudiums, also Proseminararbeiten Teil des Bachelorstudiums sind und Seminararbeiten Teil und wissenschaftliches Schreiben natürlich sozusagen das ist, was sozusagen das Produkt ist, nach dem man ja benotet wird. Ähm und ich weiß es gibt immer wieder viele Diskussionen auch äh unter den Lehrenden über schlechte Hausarbeiten oder Seminararbeiten und so weiter und also ich hab' selbst auch an der Uni Wien studiert und mir hat das zu meiner Studienzeit immer gefehlt, dass darüber gesprochen wird. Also es wird jetzt von allen erwartet, dass sie wissenschaftlich Schreiben können und ich werde dann danach benotet, aber eigentlich wurde es nie thematisiert, also in den Proseminaren, die ich zumindest, äh, an denen ich teilgenommen hab', also so quasi, ähm, die die 2000er Jahre, 2007 hab' ich damals das Diplomstudium abgeschlossen und da hab' ich in meinem, in meinen Proseminaren das schon immer auch ins Zentrum gerückt. Also auch jetzt mach' ich das noch, dass ich eigentlich das Schreiben der Proseminararbeit während des ganzen Semesters begleite und nicht sozusagen, wie ich das selbst noch erlebt habe, wo dann am Schluss von einem erwartet wird, dass man auf einmal eine Arbeit hat.

Mhm. Okay.

Und eigentlich, sozusagen das Schreiben selbst nicht thematisiert wird und so getan wird, als wär' das sozusagen nur der Inhalt eigentlich, der da ja produziert wird oder reproduziert werden

muss. Und weniger sozusagen das Schreiben selbst als auch etwas, ja, das man lernen kann überhaupt. Und soll.

Das ist spannend, das heißt Sie haben sozusagen von Ihren eigenen Beobachtungen als Studentin ausgehend, ähm, also das einfließen lassen, in Ihre Lehre, wie Sie jetzt Ihre Proseminare gestalten.

Genau. Also mir hat das gefehlt und ich hatte auch andere Kolleginnen, denen das gefehlt hat und war dann relativ stark beeinflusst von einer Kollegin, die im writer's studio in Wien, ich weiß nicht, ob Sie das kennen, ähm, dort eben so, diese, ähm, wie heißt das, 'frei geschrieben', also diese, diese Begleitung zur abschließenden wissenschaftlichen Abschlussarbeit, bei ihr war es die Diss und da bin ich dann auch durch sie sozusagen schon stärker ins Nachdenken und Reflektieren gekommen und hab dann selbst auch den Kurs da gemacht, verwende auch einige Methoden, die die dort verwenden und ja, hab mir selbst vielleicht auch nie so extrem leicht getan im wissenschaftlichen Schreiben und hab' dann auch eher so sozusagen durch diesen Zugang und durch das eigene, wie soll ich sagen, durch das eigene Üben des Schreibens ja auch gemerkt, dass es ja etwas ist, was man ja auch lernt und nicht sozusagen dann auch plötzlich kann. So, manche Leute tun sich leichter, manche Leute schwerer.

Das heißt, Sie würden sagen, das Schreiben muss auf jeden Fall vermittelt werden im Rahmen eines Universitätsstudiums?

Ja, weil ich war selbst im Gymnasium und natürlich muss man da Aufsätze schreiben und so weiter, aber da wurde mir eher vermittelt, dass man das kann oder nicht kann. Also so quasi, man ist gut im Schreiben oder nicht gut im Schreiben und die einen können's halt und die anderen nicht. Und wissenschaftliches Schreiben ist' natürlich was anderes als kreatives Schreiben, aber das ist ja auch etwas, ähm, ja wo die Stilistik natürlich wichtig ist, in dem Sinne, dass es verständlich ist und quasi, Inhalte so vermittelt, wie man sie eben vermitteln möchte, also präzise et cetera. Ähm, aber wo es vielleicht so, der Stil, ja dann sozusagen individuell sein kann und es kann einem gefallen oder nicht, nur muss man es dann verstehen, was die Person sagen möchte.

Und wenn Sie Studenten haben in Ihren Proseminaren, würden Sie sagen, die bringen schon Kompetenzen von der Schule mit, das wissenschaftliche Schreiben betreffend, weil es wurde ja auch diese vorwissenschaftliche Arbeit eingeführt, also haben Sie da irgendwas beobachtet, irgendeine Veränderung?

Ähm, ich glaube, seitdem ich unterrichte gibt's das auch schon, bilde ich mir ein. Ich habe 2012 oder so das erste Mal ein Proseminar gegeben und 2013, ähm, daher kann ich jetzt von keinem Unterschied sprechen, aber mir wär' das noch nie aufgefallen, dass es so einen großen Einfluss hätte, es ist für viele noch völlig unklar, also oft bin ich überrascht davon, wie unklar es ist, was zitieren bedeutet, obwohl, äh, ja, ich dachte dass es in einer vorwissenschaftlichen Arbeit eben auch vermittelt wird, also warum ich zitieren muss, was es bedeutet, ähm, was der Unterschied zwischen direktem und indirektem Zitat ist oder so und da bin ich manchmal überrascht, wie wenig Verständnis, also vor allem Verständnis dafür da ist, ähm, so die, das ein wenig zu unterscheiden. Da kann ich das sehr schwer sagen, aber ich glaub' das ist dann eben ja auch Teil des Bachelorstudiums, das ja auch zu lernen.

Also mit Verständnis meinen Sie, dieses nicht ,wie' man's macht, sondern ,warum' man's überhaupt macht?

Ja, genau. Ja, also so quasi einfach die, quasi, die eigene Stimme zu unterscheiden von Quellen. **Okay, also da ist am Anfang vom Studium von der Schule her, meistens noch nicht so das Vorwissen da?**

Das ist mein Eindruck bisher gewesen, ja. Dass das auf jeden Fall etwas ist, was im Proseminar auch vermittelt werden muss und auch so. Ich mach' dann auch oft so, ähm, konkrete, also wir diskutieren dann oft konkrete Stellen, die ich aus den sozusagen, aus kleinen Übungen, die sie machen müssen, ähm, anonymisiert raussuche und wir dann sozusagen Stellen diskutieren, wie man das unterschiedlich eben zitieren könnte oder sprachlich ändern könnte. Ja.

Und innerhalb vom Curriculum, gibt's eben die Proseminare, wo das wissenschaftliche Schreiben geübt wird. Gibt's da noch andere Übungen oder irgendwelche Vorlesungen, wo das ein Thema ist?

Also, ich glaub' sozusagen, manche legen das thematisch so an, dass wissenschaftliches Schreiben oder überhaupt Schreiben in unterschiedlichen Textsorten thematisiert wird, also auf der [Studienfach] ist es oft auch so, Kritiken schreiben, eben das hab' ich kürzlich gesehen in die Richtung oder journalistisches Schreiben oder eine Kollegin hat das auch mal gemacht im Kontext von [Fachbereich], also verschiedene Textsorten zu üben, aber sonst, ist es ja vor allem Proseminar, Seminar, ähm, es gibt auch in der [Studienfach] einen ethnographischen Schwerpunkt und da gibt's auch immer wieder dann Lehrveranstaltungen zum ethnographischen Schreiben, also auch zu beschreiben und beobachten und schreiben. Ähm, das heißt sozusagen, je nachdem, welcher Schwerpunkt in, also die [Studienfach] ist das eigentlich sozusagen relativ breit, dadurch, dass das Thema [...] eben so, sozusagen, teilweise aus eher, ja physikalischer Perspektive oder eher aus psychologischer Perspektive beleuchtet wird oder [...] historisch oder eben ethnographisch, dadurch ist das sozusagen, gibt's recht unterschiedliche Textsorten, eigentlich die, die man sozusagen je nach Schwerpunkt dann wählt und da gibt's immer wieder einzelne Lehrende, die was dazu machen, aber es ist sozusagen nicht im Curriculum festgeschrieben, sondern eigentlich nur im, also die Proseminare sind dazu da, dass sie quasi, wissenschaftliches Schreiben geübt wird, auch und gelernt wird und es wird auch inzwischen kaum noch an Externe Lehraufträge geben für Proseminare aufgrund dessen, weil, weil sozusagen der Wunsch besteht, ein gewisses Niveau an, ja an wissenschaftlichen Arbeitstechniken im Proseminar zu vermitteln.

Okay, also das wird dann sozusagen schon institutsintern auch besprochen?

Genau, also da war ich dann nicht mehr, ähm, am Institut oder da war ich noch nicht so wirklich am Institut, wie das versprochen wurde, aber es gab dann auch, es gibt bei uns am Institut seit, ja so 2015 oder 16 irgendwie so, auch einen Leitfaden zum wissenschaftlichen Arbeiten, wo's vor allem eben um's wissenschaftliche Schreiben von, von Bachelorarbeiten, Abschlussarbeiten geht. Und damals wurde das eben sehr stark thematisiert und daraus ist auch dieser Leitfaden entstanden, der eben von Lehrenden auch in der Lehrveranstaltung verwendet werden soll und ich mach' das auch, also ich find' das auch sehr hilfreich.

Also der Leitfaden ist für die Studierenden gedacht?

Genau, der ist für die Studierenden gedacht, der ist so um die 30 Seiten sogar. Wo halt unterschiedliche, also 'Wie schreibe ich eine wissenschaftliche Arbeit' im Prinzip von vorne bis hinten beschrieben und diskutiert wird und wie sozusagen, welches Zitiersystem an der [Studienfach] verwendet werden soll.

Okay, das heißt den verwenden Sie dann auch in Ihren Proseminaren, diesen Leitfaden?

Genau, ich verwend' den auch und weise auch bei sozusagen, bei Korrekturen von Arbeiten dann auch auf, 'Schauen Sie sich Seiten so und so an', weil da ja doch dieselben Sachen immer wieder kommen, ganz klarerweise und dann muss dann auch nicht immer ich sozusagen alles wieder von vorne aufrollen, sondern kann da auch auf bestimmte, äh, Sätze eben in diesen Richtlinien dann verweisen oder Seiten.

Okay, ja spannend. [...] Und meine nächste Frage wäre dann, wie Sie das wissenschaftliche Schreiben dann in Ihren Proseminaren konkret thematisieren? Also was machen Sie zu diesem Thema in der Lehre?

Also wissenschaftliches Schreiben, ich hab' jetzt gerade auch beim, beim Darübersprechen gemerkt, dass natürlich es schwer ist, das zu unterscheiden zwischen Arbeitstechniken allgemein und Schreiben, was ist denn das Schreiben ja überall irgendwie drinnen steckt. Also in den Proseminaren mache ich es so, dass die mehrere Aufgaben während des Semesters abgeben müssen, das Erste ist quasi ein Inhaltsverzeichnis mit Thema, wo's es sozusagen schon darum geht, wie schaut die Struktur einer wissenschaftlichen Arbeit aus. Nein, davor halt noch die Literaturrecherche, also eine Arbeitsbibliographie, dann das mit Forschungsfrage

entwickeln und dann nochmal so eine Übung, wo die Forschungsfrage noch weiter ausgebaut wird und zwei Zitate oder so drinnen, also ein direktes und oder indirekte und ein direktes Zitat oder so ähnlich. Wo's sozusagen darum geht, konkret die Arbeitstechniken im Kontext von wissenschaftlichem Schreiben zu üben und eigentlich bespreche ich dann immer die Aufgaben, die Abgaben sozusagen, dann nehme ich meistens so beispielhaft Sachen raus, um gewisse Stellen zu diskutieren. Und das wissenschaftliche Schreiben, im Sinne von, vielleicht auch kreativem Schreiben oder was heißt eigentlich wissenschaftlich im Schreiben, also abgesehen von Arbeitstechniken, das mach' ich meistens so mit Brainstormings, wo sie selbst so mit, draufkommen müssen, was sie als wissenschaftlich empfinden, beim Schreiben. Also was eine wissenschaftliche Arbeit sozusagen unterscheidet von einer journalistischen Arbeit oder von eben unterschiedlichen Textsorten und das hab' ich die Erfahrung gemacht, dass wenn ich das runterbete, dann bleibt das nicht hängen. [lacht] Sondern, dass es eben immer wichtig ist, dass es von den Studierenden selbst kommt und bei mir, also ich mach' das dann schlussendlich meistens so, dass ich am Schluss sage, ja, im Prinzip ist alles wissenschaftliches Arbeiten. Hauptsache, man verwendet Quellen aus unterschiedlichen Perspektiven, also wendet die an und stellt die quasi in Zusammenhang miteinander, gibt an, woher man die Quellen hat und versucht sozusagen eine eigenen Meinung zu bilden und macht das Ganze in präziser Sprache. Und wie es stilistisch dann genau aussieht, ist ja quasi, jetzt aus meiner Perspektive egal. Also ich glaub', dass das in anderen Instituten oft etwas normierter ist, was sozusagen, als wissenschaftlich ist. Also es muss, es müssen nicht Fremdwörter für alle Begriffe, die's auch auf Deutsch gibt, verwendet werden, um dann wissenschaftlich zu klingen. Sozusagen, sondern es geht eher darum, präzise zu vermitteln, was die eigene These ist. Und das versuche ich eigentlich zu vermitteln und das mach' ich meistens so mit Brainstorming und Dialog.

Okay, also und dann gibt's eben diese Aufgaben immer, die dann während des Semesters abgegeben und gemacht werden und die führen dann sozusagen zur Proseminararbeit?

Genau.

Das heißt, man steht dann nicht zu Ende des Semesters da und weiß nicht, was man machen soll?

Genau.

Sondern es wird schon vorgearbeitet?

Ja genau, und ich hab' dann die Erfahrung gemacht, wenn die Forschungsfrage schon mal eher steht, dann ist der Rest ja eh irgendwie gar nicht mehr so schwer und das ist schon etwas, mit dem ich stark arbeite. Also zu versuchen, zu vermitteln, Forschungsfragen zu entwickeln, um dann eben zu schreiben. Und das begleite ich sozusagen die ganze Zeit und geb' dann auch Feedback darauf, bevor also dann sozusagen die Proseminararbeit geschrieben wird.

Okay, genau. Da haben Sie dann natürlich auch einen Einblick und können noch eingreifen, wenn jemand Hilfe braucht?

Genau, also das ist auch mein Ziel. Also es ist ja oft auch eine Arbeitserleichterung für mich selbst, weil dann die Arbeiten besser sind und ich die dann nicht lesen muss, wenn die sehr wirr sind. Und da hab' ich die Erfahrung gemacht, dass das meistens sehr gut funktioniert, wenn ich da vorher schon gutes Feedback gebe, dass dann auch die Arbeiten besser werden.

Also sozusagen wirklich eine Begleitung des ganzen Schreibprozesses, die Sie da leisten im Proseminar.

Ja. Ich mach' aber auch so Nischenthemen. [lacht] Das heißt, ich hab' nie unendlich, also ich hab' nie dreißig oder so im Proseminar, das ist sicher bei anderen Kolleginnen anders.

Okay, das macht's natürlich leichter. Und welche Aspekte beim wissenschaftlichen Schreiben sind Ihnen da besonders wichtig? Worauf legen Sie großen Wert?

Ja, schon so, dass... Ein Gefühl zu entwickeln für, für auch die eigene Positioniertheit eben im Bezug auf Quellen, also sozusagen, da irgendwie klar sprachlich erkennbar zu machen, was die eigene Stimme ist und was sozusagen die Informationen aus den unterschiedlichen Quellen sind oder die Thesen aus den Quellen, die ich dann eben gegenüberstelle. Also das auf jeden Fall

etwas, was glaub' ich auch sehr schwierig ist für viele am Anfang und was aber eigentlich für mich ein ganz wichtiger Teil des wissenschaftlichen Schreibens ist. Eben schwer zu trennen von Arbeit, also wissenschaftlichem Arbeiten und wissenschaftlichem Schreiben. Und sonst, ja, dass natürlich die, die technischen, das technische Werkzeug wie zitieren und so was, dass das gekonnt wird, schon auch. Also gerade bei den Proseminararbeiten ist ja oft das Inhaltliche jetzt gar nicht so stark zu beurteilen, meiner Meinung nach, also natürlich muss die Recherche gut sein et cetera. Aber wo's viel auch darum geht, überhaupt zu wissen, wie ich zitiere eben und wie ich Inhalte präsentiere und strukturiere.

Und bei der Bewertung? Das heißt bewerten Sie dann nur das Endprodukt oder bewerten Sie den ganzen Prozess?

Ähm, also sie kriegen auch Punkte quasi für die Aufgaben. Da geht's aber weniger darum, ob die jetzt gut, ob die jetzt toll sind oder nicht. Sondern, dass sie's getan haben. Also ist sozusagen, in den Aufgaben wir dann gesagt, entwickeln Sie eine Forschungsfrage und geben Sie zum Beispiel diese drei Zitate und dann pro Zitat, wenn das da ist und halbwegs korrekt, dann kriegt das auch einen Punkt quasi. Und dann am Schluss, ja, hab' ich eigentlich, also da gibt's ja vom CTL auch so ein Bewertungsschema, das ich jetzt auch mal verwendet habe und das ist eigentlich so ähnlich wie das, das ich mir selbst mal entwickelt hab und mit Kolleginnen gemeinsam auch schon mal besprochen habe. Ähm, aber dieser Prozess wird schon auch bewertet, aber eher im Sinne von, dass er überhaupt gemacht wird. Und weniger jetzt, also inhaltlich oder so.

Ja, also wirklich der Prozess selber, dass der stattfindet.

Genau. Genau.

Ja, meine nächste Frage ist dann, inwiefern gehen Sie auf Studierende, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache haben ein?

Also ich sag' immer allen, dass sie das Korrektur lesen lassen müssen und ich hab' schon das eine oder andere Mal eine Arbeit zurückgegeben an Personen, die, die Deutsch als Fremdsprache würd' ich sagen, gelernt haben, weil's einfach nicht verständlich war. Für mich. Ähm, da versuch' ich das meistens dann irgendwie zu klären. Es ist für mich auch okay, wenn Studierende auf Englisch schreiben. Also manchmal sind auch Erasmus-Studierende, die dann auf Englisch lieber auch eine Arbeit abgegeben haben als auf Deutsch. Ähm, und sonst, ja eben, solange's verständlich ist, bewerte ich das gar nicht. Also kommt das eigentlich gar nicht in die Bewertung hinein, ob da jetzt viele Fehler sind. Außer, ich weiß, dass die Menschen sozusagen Deutsch sehr gut beherrschen und das Schlampigkeitsfehler sind eher, also bei, ja, eben Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache, genau so also ich versuch' das irgendwie zu ignorieren und eher dann auf den Inhalt oder eben auf die, auf die Techniken des Schreibens und die Verständlichkeit der Argumentation einzugehen, ähm, eben genau und wenn ich merke, es geht einfach gar nicht, also es ist so wahnsinnig viel Arbeit, das zu versuchen zu verstehen, dann geb' ich's meistens zurück und frage, ob sie da nochmal irgendwie jemanden bitten, da drüberzuschauen. Um einfach auch sprachlich. Das hab' ich bis jetzt nur ein- oder zweimal gemacht.

Und bekommen Sie dann oft Arbeiten auf Englisch auch abgegeben oder kommt das eher selten vor?

Also sehr häufig bei Erasmus-Studierenden, aber sonst bei Personen, die, die sozusagen in Österreich leben und hier Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, die wollen dann meistens auch auf Deutsch schreiben. Hab' ich, war halt so bisher so mein Eindruck. Also eher, so quasi von international Studierenden, die dann sowieso nicht vorhaben zu bleiben oder so.

Und die dann das Deutsche gar nicht so brauchen.

Genau, ja.

Sie haben schon das CTL auch vorher erwähnt. Es gibt ja diverse Angebote von der Uni Wien zum wissenschaftlichen Schreiben und mich würde interessieren, welche sie davon kennen beziehungsweise vielleicht nutzen?

Bisher habe ich noch keine genutzt, weil ich früher nicht davon gewusst habe oder das vielleicht noch gar nicht so existiert hat, diese, also wo man sich, da gibt's ja diese, wo man sich auch quasi jemanden reinholen kann, der das wissenschaftliche Arbeiten, also Schreiben dann quasi einmal übernimmt. Also, wenn ich das richtig verstanden hab', so quasi in einer Einheit. Ich hab' das, ich bin jetzt offiziell erst seit diesem Semester [technische Probleme, Skype-Gespräch erneut gestartet]

Hallo, soll ich die Kamera ausschalten, sonst zur Sicherheit, oder?

Nein, ich glaub' es funktioniert. Es geht schon.

Okay.

Danke.

Ich weiß nicht bis wohin Sie mich gehört haben?

Ich hab' Sie gehört mit, dass Sie erst seit letztem Jahr oder so irgendwie.

Aso, ja. Also ich bin jetzt seit September quasi fix an der Uni und hatte davor, also ich war für zig Jahre in Deutschland und hatte immer wieder auch Lehraufträge an der Uni Wien und hab' das dann eben nicht so mitbekommen mit dem CTL und erst quasi vor einem Jahr hatte ich dann eine Vertretungsstelle für ein Semester und da hat das dann ein Kollege erwähnt, dass es das gibt. Und da hab' ich mir schon mal gedacht, also es würd' mich mal interessieren, das mal in Anspruch zu nehmen. Wobei ich, bis jetzt habe ich eben schon so, also da schon so meine eigenen Methoden entwickelt, wie ich das quasi im Proseminar laufend auch disku, also diskutieren und einbringe, dass ich vielleicht gar nicht so die Notwendigkeit sehe. Aber, wenn ich das vor fünf Jahren gesehen hätte, hätt' ich das total toll gefunden. Also ich glaub' grad so für Studien, für Anfänger*innen die jetzt gerade erst beginnen mit der Lehre is' es sicher total super und vielleicht für andere Personen, die sich nicht selbst dafür interessieren. So sehr. Oder die das sich auch gar nicht aneignen wollen. Aber ich hab's jetzt eben noch nicht selbst genutzt.

Und wissen Sie, ob Ihre Studierenden die Angebote nutzen, weil es gibt ja auch viele Angebote für Studierende. Oder können Sie das nicht sagen?

Es hat noch nie wer erwähnt und ich hab's auch nicht, bisher noch nicht abgefragt. Ich hab' bei so einer Studentin vor einem Jahr, hab' ich mal gemeint, dass sie sich an die Studienrichtungsvertretung auch wenden soll, falls sie noch Unterstützung braucht, weil ich gemerkt hab, dass bei der, also, dass bei einer Bachelorarbeit und, da hab' ich gemerkt, die braucht noch mehr Unterstützung, als ich ihr da jetzt geben kann.

Also sozusagen dann weiterverwiesen auf externe Angebote?

Genau, also weil da gab's auch mal so ein Schreibmentoring. Eben von der Studienrichtungsvertretung bei uns. Und deswegen hab' ich dann gemeint, sie soll da mal hingehen und die können ihr sicher da auch nochmal im Detail helfen.

Okay, und dann bin ich auch eigentlich schon bei der letzten Frage. Noch kurz zu den Rahmenbedingungen, Sie haben gesagt, Sie haben nicht so viele Studierende in Ihren Proseminaren, wie viele Proseminararbeiten betreuen Sie dann zirka pro Semester, also wie viele Studierende sind da in einem Proseminar?

Irgendwo zwischen fünf und zwölf meistens.

Okay, zwischen fünf und zwölf. Und das ist für Sie angenehm zum Arbeiten?

Genau, da geht's. Da geht's noch, dass ich allen individuell Feedback gebe. Also ich schau' da schon immer drauf und wenn wer die Arbeit früher abgibt, dann haben die auch oft noch die Chance, das nochmal quasi zu überarbeiten. Ich glaub', wenn ich fünfundzwanzig hätte, würd' ich das wahrscheinlich stark einschränken müssen. Was so Feedbackgeben betrifft. Also im Detail.

Also genug Zeit für die einzelnen Studierenden, die Sie sich nehmen können?

Genau, jetzt hab' ich die noch und meistens wird das auch gut angenommen.

Okay, ja, genau, das war's eigentlich schon. Möchten Sie noch irgendetwas hinzufügen, was Ihnen noch einfällt zu dem Thema?

Fällt mir grad spontan nichts ein, also verallgemeinernd eben, kann ich nur sagen, dass sich das auf jeden Fall an der Uni Wien scheinbar stark verändert hat, wie das sozusagen auch von der Uni Seite unterstützt wird, durchs Center for Teaching an Learning. Ist so mein allgemeiner Eindruck, genau.

Also, dass sich da viel getan hat, in den letzten Jahren auch?

Ja, ich glaub' so gerade in den letzten zehn Jahren sehr viel.

Okay, sehr gut. Dankeschön.

Abstract

Das Thema der vorliegenden Masterarbeit ist die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens im Kontext der Universität Wien. Im theoretischen Teil der Arbeit geht es um wissenschaftliches Schreiben, die Wissenschaftssprache als Forschungsgegenstand und Schreibdidaktik an der Hochschule. Außerdem wird das Feld des wissenschaftlichen Schreibens an der Universität Wien beleuchtet. Diese Ausführungen bilden den theoretischen Rahmen für eine empirische Studie, bei der untersucht wird, welche Einstellungen Lehrende, die Proseminare an der Universität Wien leiten bzw. geleitet haben, zur Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben haben und wie sich diese auf ihre Lehre auswirken. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden Interviews mit fünf Lehrenden geführt, die anschließend anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet wurden.

Bei der Auswertung und Analyse der erhobenen Daten konnte festgestellt werden, dass die Lehrenden das wissenschaftliche Schreiben als lernbar betrachten. Weiters sehen die Lehrenden den Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen als Prozess, der an der Universität begleitet werden sollte, sofern die Rahmenbedingungen das ermöglichen. Die Einstellung, dass Schreiben gelehrt und gelernt werden sollte, führt dazu, dass die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens einen relevanten Teil in den Proseminaren der Lehrenden einnimmt. Dies geschieht prozessorientiert und eingebettet in die jeweiligen Proseminare, sodass fachliche Inhalte und wissenschaftliches Schreiben in Kombination gelehrt und gelernt werden.