



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden im wissenschaftlichen Schreiben und Strategien für die Schreibberatung“

verfasst von / submitted by

Laura Dingelmaier, MEd

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

Wien, 2023 / Vienna 2023

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:

Mag. Dr. Sabine Dengerscherz, Privatdoz.

Danksagung

Zuerst möchte ich mich bei meiner Betreuerin Mag. Dr. Sabine Dengerscherz bedanken, die mich im Prozess des Verfassens dieser Masterarbeit begleitet und betreut hat. Ihre fachliche Expertise und die Zeit, die sie sich auch kurzfristig für hilfreiche Tipps, wertvolle Lektürehinweise und konstruktive Kritik genommen hat, machten die Masterarbeit in dieser Form erst möglich. Herzlichen Dank!

Ein großer Dank gilt dem CTL und dem Schreibzentrum der Universität Hamburg. Die Ausbildung zur Schreibmentorin und studentischen Schreibberaterin weckte mein Interesse für dieses Thema. Die fachlichen Hinweise während der Themenfindung und die Unterstützung in der Datenerhebung haben wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

An dieser Stelle möchte ich mich auch bei den sieben Probandinnen bedanken, die an der Interviewstudie teilnahmen und mir ihre Zeit und Einblicke in ihre Erfahrungen beim wissenschaftlichen Schreiben schenkten. Ohne eure Bereitschaft hätte die vorliegende Arbeit nicht realisiert werden können. Vielen Dank!

Die Zeit des Verfassens konnte ich mit Studienkolleg:innen teilen, die bei Fragen und in Feedback-Runden immer ehrliche und hilfreiche Verbesserungsvorschläge machten. Danke für die motivierenden Treffen zum Schreiben in der Bibliothek!

Zuletzt möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mich stets positiv und ohne Druck bei all meinen Wünschen und Zielen unterstützen. Danke Papa, für die Hilfe beim Korrekturlesen. Ein großes Danke gilt auch meinem Freund Felix, der mich auf dem Weg zu dieser Abschlussarbeit durch Höhen und Tiefen begleitet hat. Für deine positiven Worte und die Motivation in herausfordernden Zeiten bin ich sehr dankbar.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Theoretischer Hintergrund	4
2.1 Positionierung im Forschungsfeld	4
2.2 Schreibberatung und Schreibmentoring an der Hochschule	4
2.2.1 Schreibmentoring an der Universität Wien	5
2.2.2 Schreibzentrum an der Universität Hamburg	6
2.3 Schreibkompetenz	7
2.4 Das Forschungsfeld Schreibentwicklung	12
2.4.1 Der Text	12
2.4.2 Der Prozess	13
2.4.3 Die Mehrsprachigkeit	17
2.5 Wissenschaftliches Schreiben	20
2.5.1 Wissenschaftliche Schreibkompetenz	23
2.5.2 Entwicklungspsychologische Ansätze	27
2.5.3 Schreibentwicklung im universitären Kontext	30
2.6 Ansätze zu Schreibprozessen	32
2.6.1 Besonderheiten im wissenschaftlichen Schreibprozess	32
2.6.2 Besonderheiten im Schreibprozess von mehrsprachigen Studierende	33
2.6.2.1 Das PROSIMS-Schreibprozessmodell von Dengersch (2019)	35
2.6.2.2 Das sprachensible Kompetenzmodell von Knorr (2019)	39
3 Methodisches Vorgehen	42
3.1 Forschungsinteresse und Fragestellung	42
3.2 Forschungsdesign	43
3.2.1 Auswahl der Forschungsmethoden	44
3.2.2 Gütekriterien	45
3.3 Datenerhebung	47
3.3.1 Retrospektive Interviews	47
3.3.2 Die Proband:innen	49
3.3.3 Praktische Überlegungen	54
3.4 Datenaufbereitung	54
3.4.1 Transkription der Daten	54
3.4.2 Transkriptionsregeln	55
3.5 Datenauswertung	56

4 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	61
<i>4.1 Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben.....</i>	<i>61</i>
4.1.1 Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten	61
4.1.2 Aktuelles Schreibprojekt.....	62
4.1.3 Gefühl nach der letzten Schreibeinheit	64
4.1.4 Vorgehen beim Schreiben.....	65
<i>4.2 Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben.....</i>	<i>66</i>
4.2.1 Prozessuale Herausforderungen	66
4.2.1.1 Aufgabenumgebung.....	66
4.2.1.2 Ort.....	67
4.2.1.3 Zeitplanung	68
4.2.1.4 Motivation.....	69
4.2.2 Textuelle Herausforderungen.....	71
4.2.2.1 Wissen über das Thema	71
4.2.2.2 Leser:innenfreundlichkeit.....	73
4.2.2.3 Textstruktur	75
4.2.2.4 Autor:innenrolle.....	76
4.2.2.5 Fachliche Konventionen und Intertextualität	78
4.2.3 Sprachliche Herausforderungen	78
4.2.3.1 Fachsprache	79
4.2.3.2 Alltägliche Wissenschaftssprache.....	81
4.2.3.3 Wortschatz	84
4.2.3.4 Grammatik	86
4.2.4 Sprachformale Herausforderungen.....	86
<i>4.3 Herausforderungen durch sprachliche Schwierigkeiten</i>	<i>87</i>
4.3.1 Wortschatz	87
4.3.2 Fachvokabular und -sprache.....	89
4.3.3 Grammatik.....	90
4.3.4 Alltägliche Wissenschaftssprache.....	91
4.3.5 Beeinflussung durch andere Sprachen	91
4.3.6 Keine Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten in der Erstsprache	93
4.3.7 Textstruktur	94
<i>4.4 Einsatz der sprachlichen Ressourcen</i>	<i>94</i>
4.4.1 Gespräche in der Erstsprache	94
4.4.2 Notizen in Erst- oder Fremdsprache(n).....	95
4.4.3 Schreiben der wissenschaftlichen Arbeit in der Erstsprache	96
4.4.4 Literatur in anderen Sprachen lesen	96
4.4.5 Schreiben in Erst- und Fremdsprache(n).....	97
<i>4.5 Strategien und Routinen beim wissenschaftlichen Schreiben.....</i>	<i>98</i>
4.5.1 Arbeit mit Wörterbuch oder Übersetzungsprogramm.....	98

4.5.2 Korrekturprogramme	100
4.5.3 Planung der Schreibarbeit.....	100
4.5.4 Selbstständige Überarbeitung und Korrektur	102
4.5.5 Feedback von außen einholen	103
4.5.6 Notizen mit neuen Wörtern schreiben	105
4.5.7 Vergleich mit anderen wissenschaftlichen Texten	105
4.5.8 Wortlisten und Übungsbücher	106
4.5.9 Verfassen von Exzerpten	107
4.5.10 Positive Affirmationen	108
4.6 Erfahrungen mit dem Schreibmentoring.....	109
5 Conclusio und Ausblick.....	111
5.1 Zusammenfassung der Herausforderungen und Bewältigungsstrategien.....	111
5.2 Ausblick	115
6 Literaturverzeichnis.....	117
7 Abbildungsverzeichnis.....	125
8 Anhang.....	126
A Interviewleitfaden	126
B Transkripte	127
C Abstract.....	177

Abkürzungsverzeichnis

CTL	Center for Teaching and Learning
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
PISA	Programme for International Student Assessment
PROSIMS	Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

1 Einleitung

Schreiben ist im universitären Kontext eine bedeutsame Aktivität und Fähigkeit, die zum Denken und Lernen sowie als Medium zur Weitergabe und Präsentation von Wissen eingesetzt wird (Knorr & Brinkschulte, 2019, S. 52). Das wissenschaftliche Schreiben ist eine komplexe Tätigkeit, die verschiedene Teilkompetenzen erfordert, in denen Herausforderungen für Studierende entstehen können (Kruse & Jakobs, 2014, S. 22). Besonders für Studierende, die in der Zweit- oder Fremdsprache schreiben, kann der Prozess in einem wissenschaftlichen Kontext herausfordernd sein, wie diverse Studien zeigten (Silva 1993, Peterson 2014, Dengscherz 2019). In der Schreibberatung werden vor allem der Schreibprozess, mit dem Finden einer Struktur für die Arbeit, die Besonderheiten der Wissenschaftssprache (Ehlich 1999) und Strategien für die Literatuarbeit und Überarbeitung berücksichtigt. An Universitäten kommen Studierende, die ihr gesamtes Sprachenrepertoire (alle erworbenen und erlernten Sprachen) beim Schreiben einsetzen, Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und Lehrende mit internationaler Bildungs- oder Forschungserfahrung zusammen. Die Realität sieht daher mehrsprachig aus (Barczaitis et al., 2022, S. 28–29). In dieser Masterarbeit soll deshalb der Frage nachgegangen werden, was besonders mehrsprachige Studierende in der Schreibberatung brauchen.

Das Schreiben wird in der Forschungslandschaft mit verschiedenen Brillen betrachtet. Die produktorientierte Schreibforschung nimmt den Text und seine Anforderungen in den Blick (Baurmann & Pohl, 2018). Hayes & Flower (1980) entwarfen das zentrale Modell zum Schreibprozess der prozessorientierten Schreibdidaktik. Dieses Modell wurde von Hayes (1996) weiterentwickelt und bei Kruse (2007) und Girgensohn & Sennewald (2012) aufgegriffen. Das Forschungsfeld der sozialen Praxis (Knappik, 2018) berücksichtigt die individuelle Realität der Schreibenden. In den Modellen von Dengscherz (2019) und Knorr (2019) finden diese verschiedenen Blickwinkel des Forschungsfeldes Berücksichtigung. Diese Masterarbeit stützt sich auf das Modell zum Professionellen Schreiben in mehreren *Sprachen* (PROSIMS) von Dengscherz (2019) und auf das *Sprachsensible Kompetenzmodell zum wissenschaftlichen Schreiben* von Knorr (2019), um in der Analyse die erhobenen Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden darzustellen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die häufigsten Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden zu erheben und einen Überblick für Schreibberater:innen und Schreibmentor:innen zu schaffen, der sie in ihrer Arbeit unterstützt.

Mein Interesse an diesem Thema wurde durch die Ausbildung zur Schreibmentorin an der Universität Wien und Schreibberaterin an der Universität Hamburg geweckt. In der Tätigkeit selbst konnte ich wahrnehmen, dass bei Studierenden mit anderer Erstsprache als Deutsch komplexe Herausforderungen vorhanden sind, die oftmals nicht richtig zugeordnet werden können. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass auf Nachfrage selten eine konkrete Herausforderung genannt werden konnte. In den Ausbildungen zur Schreibmentorin und Schreibberaterin wurde die Dimension Mehrsprachigkeit thematisiert und berücksichtigt (siehe Kap. 2.2.1 und 2.2.2), ich stellte jedoch fest, dass es für die Beratungssituation hilfreich wäre, noch viel genauer zu wissen, wo die größten Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben für mehrsprachige Studierende tatsächlich liegen. Erst die umfangreiche Beschäftigung mit den Modellen von Dengscherz (2019) und Knorr (2019) machte mir bewusst, welche Teilkompetenzen zum Schreiben gebraucht werden. Ein großes Potenzial besteht darin, auch bei Ratsuchenden Bewusstheit für die verschiedenen Anforderungen zu schaffen und damit mehrsprachige Studierende bei der Bewältigung ihrer Hürden zu unterstützen.

Aus dieser Problemstellung ergab sich für die vorliegende Arbeit folgende Forschungsfrage:

Vor welchen Herausforderungen stehen mehrsprachige Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben und welche Strategien lassen sich für die Arbeit von Schreibmentor:innen ableiten?

Um diese Forschungsfrage im Rahmen der Masterarbeit zu beantworten, wurden retrospektive Interviews mit sieben mehrsprachigen Studierenden geführt. Diese über Zoom aufgezeichneten Interviews wurden in MAXQDA transkribiert und anschließend mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Das folgende Kapitel 2 bereitet als theoretischer Hintergrund auf den Themenkomplex der Masterarbeit vor. Nach der Positionierung im Forschungsfeld (2.1) wird die Schreibberatung und das Schreibmentoring an der Hochschule (2.2) vorgestellt, worauf das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit beruht. Danach folgt die Erläuterung der Schreibkompetenz (2.3) und die Darlegung des Forschungsfelds Schreibentwicklung (2.4). Als nächster Schritt wird ein genauerer Blick auf das wissenschaftliche Schreiben (2.5) genommen, um im Anschluss daran verschiedene Ansätze zu Schreibprozessen zu präsentieren (2.6).

Im dritten Kapitel wird das methodische Vorgehen in diesem Forschungsprojekt dargelegt. Es wird das Forschungsinteresse (3.1), Forschungsdesign (3.2) sowie

Forschungsmethoden (3.3) beschrieben, und wie bei der Datenerhebung (3.4), Datenaufbereitung (3.5) sowie Datenauswertung (3.6) vorgegangen wurde.

Das Kapitel 4 stellt die erhobenen Daten der Interviewstudie dar. Dabei werden die Ergebnisse dem theoretischen Hintergrund aus dem zweiten Kapitel gegenübergestellt. Die Gliederung erfolgt entlang der Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben (4.1), der Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben (4.2), der Herausforderungen aufgrund von Mehrsprachigkeit (4.3), dem Einsatz von Mehrsprachigkeit (4.4), der Strategien und Routinen beim wissenschaftlichen Schreiben (4.5) und der Erfahrungen mit dem Schreibmentoring (4.6).

Im abschließenden Kapitel 5 werden die Herausforderungen und Strategien aus den Ergebnissen zusammengefasst (5.1) und zuletzt ein Ausblick (5.2) für die Arbeit in der Schreibberatung aus sprachsensibler Sicht gegeben.

2 Theoretischer Hintergrund

Mit den folgenden Unterkapiteln soll für Leser:innen das theoretische Wissen, das zur Beantwortung der Fragestellung benötigt wird, und der aktuelle Forschungsstand dargestellt werden. Dafür wird das Thema dieser Masterarbeit im Forschungsfeld verortet (2.1), bevor die Schreibberatung und das Schreibmentoring an der Hochschule (2.2) vorgestellt wird. Im Anschluss wird die Schreibkompetenz grundlegend erläutert (2.3) und das Forschungsfeld der Schreibentwicklung skizziert (2.4). Besonders bedeutsam für die Studie ist das wissenschaftliche Schreiben (2.5) und Ansätze zu Schreibprozessen, wobei in Hinblick auf die Fragestellung zum einen die Besonderheiten im wissenschaftlichen Schreibprozess (2.6.1) und zum anderen Besonderheiten im Schreibprozess von mehrsprachigen Studierenden (2.6.2) thematisiert werden.

2.1 Positionierung im Forschungsfeld

Mit dieser Masterarbeit wird vordergründig „Lernerforschung“ (Girgensohn & Sennewald, 2012) betrieben, in der die lernende Person im Mittelpunkt steht und seine/ihre individuelle Sprachlerngeschichte und Potenziale erforscht werden. Als weiteres Forschungsfeld kann die Zweitsprachenerwerbsforschung genannt werden, da auch der Zweit- und Fremdspracherwerb mit seinen Einflüssen auf das wissenschaftliche Schreiben beforscht wird. Sieht man das wissenschaftliche Schreiben als einen Lernprozess, wird auch die Lernerforschung mit ihren komplexen Voraussetzungen und Prozessen abgedeckt. Ein weiteres Feld ist die Kompetenzforschung, die den Erwerb der Schreibkompetenz im universitären Kontext untersucht. In Hinblick auf diese werden die Kompetenzentwicklung unter den Bedingungen von Zweit- und Fremdsprache, sowie die institutionellen Bedingungen durch die Universität berücksichtigt (Caspari, 2022, S. 14). Wie zu erkennen ist, lassen sich die Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden im wissenschaftlichen Schreiben mehreren Forschungsfeldern zuordnen. Für diese empirische Arbeit stehen die Lernenden im Vordergrund, wenngleich auch andere Forschungsfelder in der Forschung berührt werden.

2.2 Schreibberatung und Schreibmentoring an der Hochschule

Der Ausgangspunkt und das Interesse an dem Thema dieser Masterarbeit fußt auf meiner Tätigkeit als Schreibmentorin. Bevor die Tätigkeitsbereiche und Unterschiede zwischen dem Schreibmentoring in Wien und der Schreibberatung in Hamburg beleuchtet werden, findet zuerst ein Abriss der Entwicklung dieses Konzeptes statt.

Im angloamerikanischen Raum etablierten sich in den 1980er Jahren Schreibzentren an Universitäten, die die Beratung von Studierenden aller Fachrichtungen, in allen Semestern

und in jeder Phase des Schreibprozesses anbieten (Girgensohn, 2007, S. 39–40). Ein bedeutender Aspekt dieser Arbeit ist die Maßnahme der studentischen Schreibberatung, als deren Vertreter im angloamerikanischen Raum Bruffee (1995) gilt. Er beschrieb in den 1990er Jahren das Potenzial des *peer tutorings*, da professionelle Angebote von Lehrenden der Universität von Studierenden mit mangelnden akademischen Schreibkompetenzen abgelehnt wurden. Als Grund dafür nennt er das fehlende Vertrauen der Studierenden in die Lehrpersonen bezüglich der Vermittlung dieser Kompetenzen, da sie bereits in Lehrveranstaltungen keinen Erfolg im Erwerb hatten. Deshalb wurde das Lernen und Unterstützen von und mit Studierenden untereinander in Form des *peer tutorings* durch die Lehrenden angeregt. Durch diese Methode profitierten nicht nur die Studierenden mit mangelnden Schreibkompetenzen, sondern auch die Tutor:innen (Bruffee, 1995, S. 87). Die Wirkung der studentischen Schreibberatung erforschte Peters (2012) in ihrer empirischen Studie, bei der sie Studierende direkt nach der Schreibberatung befragte. Sie beschäftigte sich mit der Fragestellung „Wie nehmen die Rat suchenden Studierenden die studentische Schreibberatung an der Europa-Universität Viadrina wahr?“ und bildete induktiv Kategorien anhand der Antworten. Dabei stellte sie fest, dass die Studierenden die Schreibberatung als professionell, persönlich, hierarchiefrei, offen und mit kurzfristigen und langfristigen Effekten zusammenfassend als hilfreich bewerteten (Peters, 2012, S. 170–171).

Im deutschen Sprachraum wurde lange Zeit die Einstellung verfolgt, Schreiben wäre ein Talent und würde auf akademischem Niveau mit der Hochschulreife erlangt sein (Ehlich & Steets, 2012, S. 1). In Europa war das Sprachlabor an der Universität Bielefeld eines der ersten Zentren, das ab 1993 Studierenden Unterstützung beim wissenschaftlichen Schreiben bot (Girgensohn, 2007, S. 44). In folgenden Abschnitten wird aufgrund meiner Tätigkeit als Schreibmentorin und Schreibberaterin das Schreibmentoring der Universität Wien sowie die Schreibberatung der Universität Hamburg vorgestellt.

2.2.1 Schreibmentoring an der Universität Wien

An der Universität Wien werden durch das Center for Teaching and Learning (CTL) diverse Angebote für Studierende zum wissenschaftlichen Schreiben für den Studienbeginn, während des Studiums oder in der Abschlussphase geschaffen. Es gibt das Schreibmentoring, das während des Semesters wöchentlich an den verschiedenen Instituten stattfindet und den Studierenden Grundkenntnisse zur wissenschaftlichen Schreibkompetenz vermitteln soll. Schreibmentor:innen, die eine Ausbildung am CTL durchlaufen haben, geben als Multiplikator:innen ihr Wissen zum wissenschaftlichen Schreiben, Textproduktion, Umgang mit Literatur, Textüberarbeitung und Gliederung weiter und Studierende haben die Möglichkeit in den 1,5 Stunden Fragen auf Augenhöhe zu stellen. In den

Einheiten werden auch Textausschnitte der Teilnehmenden, wenn erwünscht, behandelt und auf eine Peer-Feedback-Runde vorbereitet, in der sich die Teilnehmenden gegenseitig Feedback geben und erhalten können. Ein genauer Semesterplan für den Ablauf der Mentoring-Einheiten wird von den Mentor:innen individuell geplant. Studierende, die bereits mitten in einem Schreibprojekt sind, können einen Beratungstermin bei erfahrenen Schreibmentor:innen vereinbaren, die auf den Textabschnitt eingehen und gezielte Fragen zur Reflexion stellen oder Übungen zur Bewältigung der Hürde anbieten. Bei der Buchung dieses Angebots wird jedoch darauf hingewiesen, dass das Schreibmentoring möglichst schon besucht worden sein sollte und stellt somit eine spätere Instanz in der Unterstützung beim wissenschaftlichen Schreiben dar.

Diese Angebote des CTLs können Studierende im Bachelor und Master an der Universität Wien kostenlos und freiwillig nutzen (Römmer-Nossek et al., 2018, S. 234). In meiner Ausbildung zur Schreibmentorin im Sommersemester 2022 wurde das Thema Mehrsprachigkeit in der Ausbildung als Teil des Workshops Diversitätskompetenz für Schreibmentor:innen behandelt. Das CTL versteht die Universität Wien als mehrsprachig und betont auf der Website, dass der Erwerb einer Wissenschaftssprache und das wissenschaftliche Schreiben für alle Studierenden eine Herausforderung darstellt. Die Mehrsprachigkeit wird in allen Veranstaltungen mitgedacht und die Schreibmentor:innen bilden selbst eine sprachlich heterogene Gruppe mit Studierenden des Masters Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ab (Center for Teaching and Learning, 2023b). Es stellt sich die Frage, ob mit dem Schreibmentoring als Angebot für alle, Studierende mit verschiedenen Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben abgeholt werden können (siehe Kap. 4.6). Zusätzlich werden Schreibtage, die dreimal wöchentlich in Präsenz und online eine Arbeitsatmosphäre zum wissenschaftlichen Schreiben schaffen sollen, und Methodencamps organisiert (Center for Teaching and Learning, 2023a).

2.2.2 Schreibzentrum an der Universität Hamburg

Das Schreibzentrum der Universität Hamburg besteht in seiner heutigen Form seit Beginn 2021 und bietet Angebote für Studierende, Promovierende und Lehrende der Universität. Vorläufer des Zentrums waren von 2012 bis 2016 durch den von der deutschen Bundesregierung initiierten „Qualitätspakt Lehre“ I (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010) geförderte Schreibwerkstätten an den diversen Fakultäten. Mit dem nachfolgenden „Qualitätspakt Lehre“ II bestand von 2017 bis 2020 das Schreibzentrum des Universitätskollegs.

Mit Orientierung am Schreibprozess schafft das Schreibzentrum heute ein umfangreiches Angebot an Online- und Präsenz-Workshops zu verschiedenen Themen, wie dem

wissenschaftlichen Schreibstil oder Zitieren. Es gibt außerdem die Möglichkeit einen Beratungstermin zu vereinbaren oder eine der offenen Beratungen an den verschiedenen Fakultäten ohne Anmeldung zu besuchen, in denen der/die Ratsuchende Feedback zu einem Textausschnitt erhalten kann. Pro Semester findet ein *Tag der Schreibberatung* statt, an dem sich Studierende von Schreibberater:innen Feedback zu einem Thema des Schreibprozesses und/oder einem Ausschnitt der Rohfassung einholen kann. Die Weekly Write-ins sollen ein motivierendes Umfeld zum Schreiben schaffen und finden zweimal wöchentlich begleitet durch eine Schreibberater:in online und an einem Tag in der Staatsbibliothek Hamburg statt (Hamburger Zentrum für universitäres Lehren und Lernen, 2023).

In der semesterbegleitenden Ausbildung zur Schreibberaterin wurde in einem ganztägigen Workshop die Dimension Mehrsprachigkeit als Teil der Einflüsse auf den Schreibprozess thematisiert. Dabei wurden Theorien von Knorr (2018), Steinhoff (2010) und Pohl (2010) berücksichtigt. Für Studierende und Lehrende an der Universität Hamburg werden während des Semesters regelmäßig Workshops zur Sensibilisierung auf die besonderen Herausforderungen für mehrsprachige Studierende organisiert.

Nach der Auseinandersetzung mit den aktuellen Beratungsangeboten der beiden Universitäten soll nun ein genauer Blick auf die Schreibkompetenz genommen werden und welche Wissensbereiche diese Kompetenz umfasst.

2.3 Schreibkompetenz

Die Beschäftigung mit den Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben erfordert einen genauen Blick auf das Schreiben mit seinen erforderlichen Kompetenzen. Der Begriff *Kompetenz* wird aus Sicht der Linguistik und der Bildungsforschung jeweils unterschiedlich betrachtet. Der linguistische Ansatz meint mit Kompetenz die allgemeine Sprachfähigkeit, die sich durch angeborene Fähigkeiten im Bereich Grammatik und Verfahren zur Erkennung von grammatikalischen Phänomenen auszeichnet, und bei jedem Menschen vorhanden ist (Becker-Mrotzek, 2007, S. 7). Diesen Kompetenzbegriff aus linguistischer Sicht, in dem von „sprachlichen Intuitionen“ ausgegangen wird, prägte vor allem Chomsky (1965) (Becker-Mrotzek, 2014, S. 20). In der Bildungsforschung und Psychologie wird dem Kompetenzbegriff die Intelligenz als nur begrenzt veränderbare kognitive Grundfunktion gegenübergestellt. Kompetenz zeichnet sich durch Veränderbarkeit aus. Sie wird durch äußere Einflüsse, das Lernen und die Erfahrung entwickelt (Becker-Mrotzek, 2007, S. 7). Weinert definiert als Kompetenz genauer

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in

variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2014, S. 27–28).

Im schulischen Unterricht und einhergehenden Testungen (TIMSS, PISA) werden deshalb keine Leistungen, sondern verschiedene Kompetenzen der Schüler:innen erhoben: fachliche Kompetenzen (u.a. Fremdsprache), fächerübergreifende Kompetenzen (Problemlösen, Teamfähigkeit) und Handlungskompetenzen, die kognitive, soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen einschließen (Weinert, 2014, S. 28). Diese Kompetenzen spielen aber nicht nur im schulischen Kontext eine wichtige Rolle, sondern auch im universitären Setting beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten. Welche Kompetenzen beim Schreiben von wissenschaftlichen Texten erforderlich sind, wird in Kapitel 2.5 näher beleuchtet.

Die Fähigkeit *Schreiben* umfasst nach Becker-Mrotzek & Schindler (2007, S. 12–13) folgende sechs inhaltliche Anforderungsbereiche: *Medien*, *Orthographie*, *Lexik*, *Syntax*, *Textmuster* und *Leserorientierung*. Dieses Modell ermöglicht im schulischen oder universitären Kontext eine Überprüfung von Kompetenzen zur Leistungsmessung (Preußner & Sennwald, 2012, S. 12). In Kapitel 2.5.1 wird in Anlehnung an dieses Schreibkompetenzmodell ein vertiefender Blick auf die wissenschaftliche Schreibkompetenz, mit Überschneidungen der Anforderungsbereiche, geworfen. Die Anforderungen an die Schreibenden lassen sich anhand der vier Wissenstypen deklaratives Wissen, Problemlöse-Wissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen unterscheiden, die in den folgenden Absätzen beschrieben werden.

Mit *deklarativem Wissen* ist Faktenwissen und „Wissen über Sachverhalte von Welt“ (Becker-Mrotzek & Schindler, 2007, S. 9) gemeint. Im Bereich *Medium* beinhaltet dieses Faktenwissen die möglichen Arten der Speicherung von Texten. *Orthographie* meint das deklarative Wissen zur orthographischen Richtigkeit. *Lexik* umfasst Wortschatzkenntnisse und Wissen über die explizite Anwendung in der „Situation der zerdehnten Kommunikation“ (Becker-Mrotzek & Schindler, 2007, S. 14). Dieses Bewusstsein der Explizitheit ist auch im deklarativen Wissen im Bereich der *Syntax* erforderlich, neben einem Verständnis für angemessene Grammatik. Der Bereich *Textstruktur* und *Leserorientierung* bezieht sich auf *Textmuster* und die Textlinguistik (Becker-Mrotzek & Schindler, 2007, S. 14).

Problemlöse-Wissen schließt das Wissen über Methoden zur Erkenntnisgewinnung ein (Becker-Mrotzek & Schindler, 2007, S. 9). *Medium* und *Orthographie* werden im *Problemlöse-Wissen* zusammengefasst und schließen „Prüfverfahren zur orthographischen Korrektheit“ ein (Becker-Mrotzek & Schindler, 2007, S. 14). In den Bereichen *Lexik* und *Syntax* wird die Herstellung der Korrektheit und Angemessenheit durch Proben gefordert. Um ein geeignetes *Textmuster* herzustellen, bedarf es *Problemlöse-Wissen* auf produktiver

Ebene, das durch Verfahren und diverse Stufen im Schreibprozess (Verfassen eines Entwurfs, Erstellen eines Clusterings) erreicht wird. Diese Form des Wissens zeigt sich im Bereich *Leserorientierung* durch die Ermittlung des Vorwissens und Gestaltung des Textes mit Unterstützung, wie beispielsweise Definitionen von Fachvokabular in Sachtexten (Becker-Mrotzek & Schindler, 2007, S. 14).

Prozedurales Wissen ist stark mit dem *Problemlöse-Wissen* verbunden und meint Routinen im Prozess des Schreibens (Becker-Mrotzek & Schindler, 2007, S. 9). Die Bereiche *Medium* und *Orthographie* lassen sich hierbei mit den verschiedenen Formen des Schreibens (mit Hand, einer Tastatur, als Diktat) zusammenfassen. Die *Lexik* beinhaltet ein umfangreiches Wissen über spezifische sprachliche Register und Wortschatz. *Prozedurales Wissen* zur *Syntax* meint routinierte Phrasen und Wissen über Satzbildung, das die Produktion von Sätzen unterstützt. *Prozedurales Wissen* zum *Textmuster* beinhaltet die routinierte Anwendung und das Wissen über die Struktur von Texten. Die *Leserorientierung* findet durch die bereits genannten Bereiche statt, indem *Medium*, *Lexik* und *Syntax* entsprechend der Adressat:innen gewählt werden (beispielsweise Fachwortschatz in Sachtexten) (Becker-Mrotzek & Schindler, 2007, S. 15).

Zum *Metakognitiven Wissen* gehören das Bewusstsein und die Reflexion über das eigene Handeln (Becker-Mrotzek & Schindler, 2007, S. 9). In Bezug auf das Schreiben ist die Regulierung der Anforderungen und der Blick auf den Schreibprozess von außen (Metaebene) gemeint. Zum Bereich *Medium* zählt die Reflexion über die Wahl des geeigneten Verfahrens (elektronisch oder handschriftlich). Das metakognitive Wissen zur *Orthographie* ist die bewusste Unterscheidung und richtige Einordnung des Schreibprojekts in Hinblick auf die orthographischen Anforderungen (Notiz vs. Veröffentlichungen). Wissen über *Lexik* und *Syntax* werden auf metakognitiver Ebene durch Sichtung und Vergleich einschlägiger Literatur erworben. Im Bereich *Textstruktur* und *Leserorientierung* ist die Reflexion über die gewählte Schreibstrategie entsprechend den Anforderungen der Aufgabe und das angemessene Verhältnis des Dreiecks zwischen schreibender Person, dem/der Leser:in und dem Thema bedeutend (Becker-Mrotzek & Schindler, 2007, S. 15–16).

Diese Wissenstypen und inhaltliche Anforderungsbereiche von Becker-Mrotzek & Schindler (2007) sind für diese Forschungsarbeit von großer Bedeutung, da sie auch bei Knorr (2019) in ihrem sprachsensiblen Kompetenzmodell zum wissenschaftlichen Schreiben Anwendung finden (siehe Kap. 2.6.2.2). Die Schreibkompetenz wird dabei anhand eines Felder-Ansatzes dargestellt, der „die Betrachtung der einzelnen Kombinationen aus Wissensart und Anforderungsbereich“ (Knorr, 2019, S. 168) zulässt und die genaue Zuordnung der Anforderung bzw. Herausforderung im Rahmen einer Diagnose ermöglicht.

Neben der bildungspolitischen Motivation, den Kompetenzbegriff für die Leistungsüberprüfung heranzuziehen, gibt es einen zweiten Kompetenzbegriff, der „versucht nicht nur sprachliche und/oder textlich erfassbare, sondern weitere (Wissens-)Dimensionen zu beschreiben“ (Preußner & Sennewald, 2012, S. 13).

Im Schreibmodell von Hayes (2012) wird die Schreibkompetenz als ein Repertoire an individuellen Ressourcen definiert, die bei der Textproduktion zum Einsatz kommen. Dazu gehören sprachliche und kognitive Ressourcen, Weltwissen und Kommunikationswissen (Becker-Mrotzek, 2014, S. 54). Sprachliche Ressourcen meint die folgenden sprachlichen Basisqualifikationen nach Ehlich et al. (2005): semantische, morphologisch-syntaktische und pragmatische Qualifikation. Mit semantischer Qualifikation ist die Zuordnung von Lauten zu Zeichen gemeint. Die morphologisch-syntaktische Qualifikation ist die Fähigkeit, komplexere Einheiten wie Sätze aus mehreren Morphemen und Wörtern zu bilden. Pragmatische Qualifikation bedeutet das angemessene Nutzen von bestimmten kommunikativen Handlungen (Ehlich, 2005, S. 12). Des Weiteren zählt zu den sprachlichen Ressourcen die Schriftkompetenz, die sich aus der Fähigkeit zum *Verschreiben* von sprachlichen Äußerungen und der rezeptiven Fähigkeit, Lesekompetenz, zusammensetzt. Zu den kognitiven Ressourcen zählen „das Arbeitsgedächtnis, das Langzeitgedächtnis, die Aufmerksamkeit, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, das Selbstkonzept, die Fähigkeit zur Herstellung von Kohärenz sowie die Motivation“ (Becker-Mrotzek, 2014, S. 55). Zum deklarativen Wissen (siehe oben) gehört das Wissen über Sachverhalte von Welt, um einen Text zu produzieren, und das Wissen über Kommunikation, um beispielsweise eine adressat:innengerechte Textsorte zu wählen (Becker-Mrotzek, 2014, S. 55).

Der Begriff *Literalität*, der im Englischen als *literacy* bekannt ist, wird als Sammelbegriff für Lese- und Schreibkompetenz verwendet. Er umfasst Fähigkeiten wie die Vertrautheit mit Schriftkommunikation, Lesegewohnheiten, Sprachverständnis und Mediennutzung, die auch beim wissenschaftlichen Schreiben gefordert sind. Es geht um die schriftbasierte Kommunikation, die durch das familiäre Umfeld, die Schule, Freunde und den Medien beeinflusst wird (Kruse, 2007, S. 124).

Nach den Anforderungen, die die Schreibkompetenz auf verschiedenen Ebenen mit sich bringt, soll nun der Ansatz des schriftsprachlichen Handelns erläutert werden. Die Kompetenz Schreiben wird in unserer heutigen Gesellschaft neben dem Lesen als Basis- oder Schlüsselkompetenz gesehen. Sie wird sowohl in der Umgangssprache als auch in der Fachsprache zu Kommunikationszwecken eingesetzt und deshalb in einem weiteren Modell als Konstrukt des *schriftsprachlichen Handelns* bezeichnet (Becker-Mrotzek, 2014, S. 51–52). Dieser Prozess nach Becker-Mrotzek (2014, S. 52) bedarf auf der x-Achse immer eine:n Schreiber:in (linker Pol) und eine:n Leser:in (rechter Pol). Zum/zur

Schreiber:in gehören ihre/seine sprachlichen und kognitiven Ressourcen (Schreibkompetenz) und der Handlungskontext, in dem die Schreibaufgabe entsteht. Die Schreibaufgabe wird im zentralen Teil des Prozesses als Schreibhandlung, die die zentralen Merkmale des Schreibprozesses mit Zielsetzung, Planen, Formulieren etc. (siehe Kap. 2.4.2) umfasst, produziert. Diese Handlung ist in eine Aufgabenumgebung mit Koaktanten, Werkzeugen und Material gebettet. Der/die Leser:in greift beim Lesen ebenfalls auf sprachliche und kognitive Ressourcen und Wissen zurück und bringt eventuell Interesse und Erwartungen an den Text mit. Das Produkt der Schreibhandlung weist sprachliche Merkmale, Kohärenz und Adressatenorientierung auf (Becker-Mrotzek, 2014, S. 51–52).

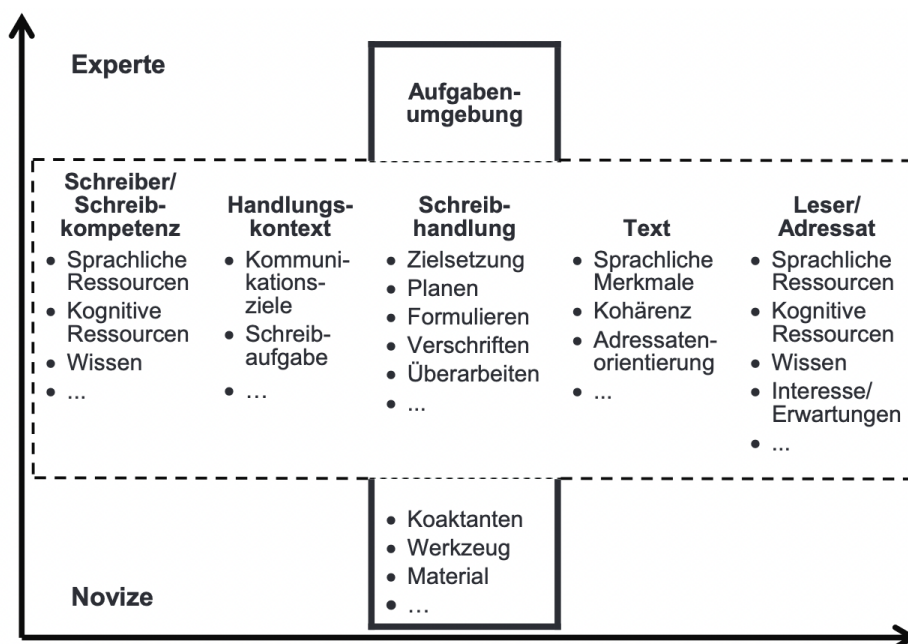


Abbildung 1: Schriftsprachliches Handeln nach Becker-Mrotzek (2014, S. 52)

Diese Abbildung (1) veranschaulicht die Definition von Ehlich (1983), der Schreiben als zerdehnte sprachliche Handlung sieht, die zu verschiedenen Zeitpunkten produziert bzw. rezipiert werden kann.

Als wichtiger Teil dieses schriftsprachlichen Handelns wurde bereits die Schreibhandlung im Modell genannt. Diese ist ein komplexer Prozess, der Problemlösekompetenzen in Bezug auf die Schreibaufgabe verlangt. Die Schreibaufgabe legt nämlich Zweck und Ziel des Textes fest. Sie besteht aus mehreren Phasen (Zielsetzung, Planen, Formulieren, etc.), die nicht linear ablaufen müssen. Die zweite Bedeutung der Schreibhandlung bezieht sich auf das Verschriften, das Niederschreiben der sprachlichen Äußerungen (Becker-Mrotzek, 2014, S. 53–54). Mit Blick auf den Prozess finden sich die Bereiche des schriftsprachlichen Handelns in verschiedenen Modellen zum Schreibprozess wieder, die im Kapitel 2.4.2 ausführlicher dargelegt werden.

Mit der Forschungsfrage werden die Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden untersucht, die mit der Schreibkompetenz und den Anforderungen im Schreibprozess einhergehen. Nach dieser theoretischen Ausarbeitung, welche Fähigkeiten die Schreibkompetenz umfasst, wird im folgenden Kapitel das Forschungsfeld der Schreibentwicklung vorgestellt, das die Betrachtung der Schreibentwicklung aus verschiedenen Perspektiven zulässt.

2.4 Das Forschungsfeld Schreibentwicklung

Im Forschungsfeld Schreibentwicklung differenziert Knappik (2018, S. 23) zwischen den drei Bereichen produktorientierte, prozessorientierte Schreibforschung und der sozialen Praxis. Der produktorientierten Schreibforschung widmet sich das Kapitel 2.4.1 zum Text. Die prozessorientierte Schreibforschung wird durch das Kapitel 2.4.2 zum Prozess abgebildet. In Kapitel 2.4.3 wird die Mehrsprachigkeit als Teil der sozialen Praxis, die den/die Schreibende:n und sein/ihr Umfeld in den Blick nimmt, thematisiert.

2.4.1 Der Text

Der textorientierte Ansatz beschäftigt sich mit Strukturmerkmalen und textsortenspezifischen Merkmalen des Schreibens. Ein Blick durch die produktorientierte Linse wirft auch die Besonderheiten des wissenschaftlichen Schreibens auf, die zu Herausforderungen führen können (Knappik, 2018, S. 27).

Die vier Wissenstypen aus dem Kapitel zur Schreibkompetenz (siehe Kap. 2.3) werden im Schreibkompetenzmodell von Pohl (2020, S. 113) aufgegriffen. Neben den prozessorientierten Anforderungen, die im folgenden Unterkapitel näher beleuchtet werden, führen Baumann & Pohl (2018, S. 96) folgende Teilkompetenzen auf der Produktebene an: Ausdrucks-, Kontextualisierungs-, Antizipations- und Textgestaltungskompetenz.

Mit der Ausdruckskompetenz soll beim Schreiben das Fehlen von Mimik und Gestik ausgeglichen werden, indem auf lexikalische und syntaktische Mittel zurückgegriffen wird. Die Kontextualisierungskompetenz ermöglicht die Herstellung einer Textwelt durch detaillierte Beschreibungen. Im weiteren Schritt entspricht die Kontextualisierungskompetenz auch dem Feingefühl für den Wissensstand der Lesenden in bestimmten Diskursgemeinschaften (Pohl, 2020, S. 119). Für die Antizipationskompetenz betonen Feilke und Augst (1989, S. 320) Fähigkeiten, die mit „expliziter Metakommunikation und direkter Ansprache des Adressaten verbunden“ sind. In der Schreibentwicklung ist der Übergang von einer „egozentrischer Textwahrnehmung zur Antizipation eines generalisierten Lesers“ gemeint (Baumann & Pohl, 2018, S. 98). Unter Textgestaltungskompetenz ist die Entwicklung eines Schreibstils zu verstehen, der mit Konnektoren und anderen lexikalischen Zeichen

Sachverhaltsbeziehungen im Text herstellt (Pohl, 2020, S. 123). Hierbei kommt vor allem die „alltägliche Wissenschaftssprache“ (Ehlich, 1999) zum Einsatz. Der/die Schreibende ist in der Lage, den Aufbau und die Strukturierung eines Textes in eine nachvollziehbare Ordnung zu bringen (Baurmann & Pohl, 2018, S. 96). Diese Ordnung kann auf Basis der Textsorte, des Themas oder der Funktion des Textes geschehen (Pohl, 2020, S. 122). Der produktorientierte Aspekt der Schreibforschung ist bei der Erhebung der Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden bedeutsam, da das wissenschaftliche Schreiben mit umfangreichen Anforderungen auf textueller Ebene einhergeht.

Die wissenschaftliche Schreibkompetenz wird als Entwicklungsaufgabe verstanden und in Österreich beginnend mit der Vorbereitung auf die vorwissenschaftliche Arbeit in Verbindung mit der Reifeprüfung gefördert. Dabei wird nicht nur das wissenschaftliche Schreiben in den Blick genommen, sondern auch die Arbeit mit wissenschaftlichen Texten, das Referieren, Argumentieren und Verknüpfen der Inhalte für den eigenen Erkenntnisgewinn, vermittelt (Niederdorfer et al., 2018, S. 124). Bei Studierenden mit nichtdeutscher Erstsprache kann nicht vorausgesetzt werden, dass diese in ihrer Schulzeit auf das wissenschaftliche Arbeiten in deutscher Sprache vorbereitet wurden. Deshalb ist es notwendig in dieser Masterarbeit das Schreiben aus entwicklungspsychologischer Sicht in seinen Stufen darzulegen, um die Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden bei wissenschaftlichen Schreibaufgaben zuordnen zu können. Der produktorientierte Ansatz wird vor allem bei Steinhoff (2010) und Pohl (2010) in Kapitel 2.5.2 in Hinblick auf das wissenschaftliche Schreiben verfolgt und an dieser Stelle vertiefend ausgearbeitet.

2.4.2 Der Prozess

Eine weitere Perspektive auf das Schreiben eröffnet die prozessorientierte Schreibforschung. Die Orientierung am Prozess des Schreibens begann zu Beginn der 1970er Jahre. Bis zu jenem Zeitpunkt wurde das Produkt des Schreibens und dessen Syntax, den Zusammenhang mit der Lesehäufigkeit der Schreibenden oder ihrer kognitiven Fähigkeiten, den Einfluss des Geschlechts oder sozialen Schicht auf das Produkt beforscht. Heute ist der Einfluss des Geschlechts oder der sozialen Schicht auf die Syntax widerlegt (Feilke, 1996, S. 1178). Mit dem Blick auf den Schreibprozess wurden Problemlösestrategien und Denkprozesse der Schreibenden relevant und führten zu einem „Paradigmenwechsel“ in der Schreibforschung (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 11).

In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückte zunehmend die Schreibtätigkeit als eine kognitive und kommunikative Handlung [...], in der nunmehr kognitives Problemlösen im Kontext des Schreibens als einer sozial-kommunikativen Handlung begriffen und studiert wurde (Feilke, 1996, S. 1179).

Der Beginn dieser Untersuchungen kann in den USA und Kanada verortet werden, weshalb erste Theorien aus dem englischsprachigen Raum stammen. Wie in Kapitel 2.3 beschrieben, hatte in der kognitiven Wende Noam Chomsky einen großen Einfluss auf den Begriff Schreibkompetenz (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 12).

Ab den 1980er Jahren wurde auch das soziale Umfeld als Einflussfaktor auf den Schreibprozess in Schreibprozessmodellen (siehe unten Hayes, 1996) aufgenommen. Faigley (1985, S. 238) beschreibt den Erwerb der Kompetenzen in Abhängigkeit zu der „language community“, in der Lernende spezifische Fähigkeiten für die Teilhabe an einer spezifischen Gruppe erlangen. Diese Komponente des Schreibprozesses kann besonders für mehrsprachige Studierende, die zuvor an einer Universität im Ausland Erfahrungen gesammelt haben, zu Herausforderungen führen. Neben dem sozialen Umfeld wurde auch die Beziehung zwischen Schreibenden und den Leser:innen der Texte untersucht. Es wurde davon ausgegangen, dass eine Interaktion durch den Text entsteht und die Sprache der Diskursgemeinschaft passend gewählt wird (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 15).

In den folgenden Absätzen soll nun das wohl bekannteste und am häufigsten in der Literatur zitierte Schreibprozessmodell von Hayes & Flower (1980) und die überarbeitete Form von Hayes (1996) einen Überblick über den Schreibprozess aus kognitionspsychologischer Sicht geben, um im Anschluss ein besseres Verständnis der Komplexität des wissenschaftlichen Schreibprozesses zu ermöglichen. Dieses Modell wurde sowohl in meiner Ausbildung zur Schreibmentorin an der Universität Wien als auch im Schreibzentrum an der Universität Hamburg zur Veranschaulichung des Schreibprozesses herangezogen. Das Parallelebenenmodell von Beaugrande (1984) wird nicht näher behandelt. Das Knowledge-Telling- und Knowledge-Transforming-Modell von Bereiter & Scardamalia (1987) wird durch die weiterentwickelte Form von Kellogg (2008) zur wissenschaftlichen Textkompetenz in Kapitel 2.5.2 behandelt.

Das Schreibprozessmodell von Hayes (1996) ist bis heute das zentrale Modell der Schreibforschung (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 17). Das erste Modell wurde 1980 mit Flower entwickelt und bei Gregg & Steinberg (1980) vorgestellt. Es stellt den Prozess des Schreibens in den Mittelpunkt und definiert drei Bereiche für den/die Schreiber:in: *the task environment* (Aufgabenumgebung), *the writer's long term memory* (Langzeitgedächtnis) und *the writing process* (Schreibprozess). Das Modell wird durch die Aufgabenumgebung und das Langzeitgedächtnis betrieben. Die Aufgabenumgebung beinhaltet alle äußeren Einflüsse, die auf das Gelingen des Schreibprozesses einwirken. Dazu gehören die Aufgabenstellung, die Adressat:innen und Faktoren, die auf die Motivation Einfluss nehmen. Hayes & Flower (1980) nennen hier als Beispiel den Ausdruck der Lehrperson, bei der Präsentation der Schreibaufgabe. Das Langzeitgedächtnis umfasst das Wissen über das

Thema der Schreibaufgabe oder die Adressat:innen, sowie gespeicherte Schreibpläne, wie beispielweise zum Aufbau eines Textes. Der Schreibprozess selbst wird in der Grafik des Modells in drei Teile geteilt: *planning* (Planen), *translating* (Formulieren) und *reviewing* (Überarbeiten). Beim Planen werden Informationen aus der Aufgabenstellung und dem Langzeitgedächtnis entnommen und Ziele für die Schreibaufgabe formuliert (Hayes & Flower, 1980, S. 12). Das *translating* stellt die „Überführung propositional repräsentierter mentaler Inhalte in korrekte sprachliche Äußerungen“ dar (Jakobs, 1999, S. 148). In der Phase *reviewing* wird der Text gelesen (reading) und geprüft (editing), um die Qualität des Textes in Bezug auf die Sprache und den Ausdruck zu steigern. In dieser Phase erfolgt auch der Abgleich mit der Schreibaufgabe und den Zielen der schreibenden Person (Hayes & Flower, 1980, S. 12). Diese Anforderungen in den verschiedenen Bereichen des Schreibprozesses können in Herausforderungen für die Schreibenden resultieren. Für die Zuordnung und Erhebung der häufigsten Herausforderungen von mehrsprachigen Schreibenden helfen die Bereiche aus dem Schreibprozessmodell von Hayes & Flower (1980).

Der Schreibprozess erfüllt nach Hayes & Flower (1980) typische Problemlösestrategien. Der Problemlöseprozess zeigt sich durch die Phase der Formulierung von Zielen und Problemen, das Suchen nach einer Strategie zur Bewältigung des Problems bzw. zum Erreichen der Ziele und der Reflexion der Vorgehensweise beim Auftreten von Problemen im Prozess. Als Hauptziele können das Planen, Formulieren und Überarbeiten genannt werden (Hayes & Flower, 1989, S. 12).

Nach weiteren Forschungen veröffentlichte Hayes (1996) ein revidiertes Modell zum Schreibprozess. Dabei rückt das Individuum mit den inneren Einflussfaktoren im Schreibprozess und die Überarbeitungsphase in den Vordergrund. Die Aufgabenumgebung wird im neuen Modell in die soziale und physische Aufgabenumgebung unterteilt. Mit sozialer Aufgabenumgebung sind die Adressaten des Textes und persönliche Faktoren gemeint, die den Text beeinflussen. Die „Kulturzugehörigkeit“ (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 19) der schreibenden Person, ihre Sozialisation oder soziale Erfahrung, beispielsweise aus der Schulzeit, haben Einfluss auf diesen sozialen Prozess. Die physische Aufgabenumgebung schließt das Schreibmedium ein, sei es ein Dokument am Computer oder handschriftlich verfasst, und den bereits bestehenden Text auf dem Bildschirm oder auf Papier (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 19). Wurde das Langzeitgedächtnis im Modell aus dem Jahr 1980 noch als eigener Teilbereich im Prozess gesehen, zählt es im revidierten Modell von 1996 mit Motivation und Affekt, Arbeitsgedächtnis und kognitiven Prozessen zu den inneren Einflussfaktoren auf den Schreibprozess. Die Motivation ist ein Teil des Schreibprozesses, der im inneren des/der Schreibenden abläuft, jedoch von äußeren Faktoren beeinflusst wird. Dazu zählen die Ziele, die der/die Schreibende mit der Schreibaufgabe

verfolgt oder die Adressat:innen. Mit Affekten sind Einstellungen und Überzeugungen gemeint, die Albert Bandura (1997) als den Glauben an die „eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten, um erfolgreich handeln und etwas bewirken zu können“ (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 20) formuliert. Ein weiterer Teil der inneren Einflüsse ist das Langzeitgedächtnis. Dieses speichert Wissen über Grammatik, Textsorten, Thema oder Adressat:innen. Außerdem werden aus dem Langzeitgedächtnis Routinen des Schreibprozesses (Aufgabenschemata) abgerufen. Ortner (2000) fasst diese Schemata unter dem Begriff *Schreibstrategien* zusammen. Zu den kognitiven Prozessen gehören die Textinterpretation, Reflexion und Textproduktion. Zur Textinterpretation gehört das Lesen von wissenschaftlicher Literatur, aber auch des eigenen Schreibprodukts, weshalb sich in diesem Abschnitt mehrere Tätigkeiten überschneiden. Die Reflexion findet statt, wenn neue Ideen mit dem vorhandenen Produkt abgeglichen werden. Als Textproduktion gilt dann die passende Eingliederung der Idee in das bestehende Konzept. Der letzte Bereich der inneren Einflüsse ist das Arbeitsgedächtnis. Im ersten Modell von Hayes & Flower (1980) wird dafür der Begriff *monitor* gewählt. Das Arbeitsgedächtnis koordiniert die gemeinsam ablaufenden Prozesse. Dazu gehört beispielsweise das parallele Lesen von wissenschaftlicher Literatur und die Einbettung der Informationen durch die Formulierung eines Satzes im Text (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 21-22).

Die beiden Modelle von Hayes & Flower (1980) und Hayes (1996) sehen die Sprachproduktion, Sprachverwendung und Sprachgestaltung als eine Übersetzung der kognitiv ablaufenden Prozesse. Aus Sicht der linguistischen Theorie, wie sie beispielsweise von Steinhoff (2010) später in den Blick genommen wird, läuft vor dem Schreiben bereits ein Denkprozess ab, der nur mittels Sprache stattfinden kann. Die linguistische Theorie steht daher den kognitionspsychologischen Modellen gegenüber, aus deren Sicht die sprachliche Übersetzung erst als zweiter Schritt nach den kognitiven Prozessen angewendet wird (Ruhmann & Kruse, 2014, S. 21).

Durch den prozessorientierten Ansatz in der Schreibdidaktik wurde der Schreibprozess als kreative Handlung gesehen, die lernbare Kompetenzen erfordert. Um das wissenschaftliche Schreiben zu lernen, folgte daraufhin die Entwicklung von didaktischen Konzepten und der Beginn der Schreibberatung an Universitäten (Kruse, 2003, S. 102). Kruse (2003, S. 103) unterscheidet im prozessorientierten Ansatz theoretische und praktische Herausforderungen. Die theoretischen Herausforderungen betreffen die metakognitive Steuerung des Schreibens und die Identifikation von Schreibstrategien und den Teilprozessen des Schreibens, wohingegen die praktischen Herausforderungen auf die Arbeit am Prozess und die Vermittlung von Schreibstrategien und Hilfsmitteln bei Schreibproblemen abzielt. Um in der Schreibberatung diese Herausforderungen aufzudecken und bei der Bewältigung

dieser zu unterstützen, werden in dieser Masterarbeit gezielt mehrsprachige Studierende nach ihren Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben befragt. Das Abbild der häufigsten Herausforderungen sowie Strategien und Routinen der Schreibenden soll Schreibberater:innen und -mentor:innen bei ihrer Tätigkeit unterstützen.

2.4.3 Die Mehrsprachigkeit

„Mehrsprachig ist nahezu jede Person, da sie über verschiedene Register, Dialekte und/oder Sprachen verfügt, die sie je nach Interaktionspartner/-in und Gesprächssituation bewusst einsetzt“ (Fandrych et al., 2019, S. 68). In den folgenden Absätzen soll nun auf die Bedeutung der für diese Masterarbeit relevanten Begriffe *Mehrsprachigkeit*, *Erstsprache*, *Zweitsprache*, *Fremdsprache*, die „unterschiedlich basierte Sprachkompetenzen“ (Ahrenholz, 2020, S. 3) beschreiben, eingegangen werden.

Als Grundlage für die Erläuterung der weiteren Begriffe wird zuerst die *Erstsprache* (L1) definiert (Meisel, 1997, S. 234). Die Gemeinsamkeit der Personen dieser Studie ist, dass sie Deutsch nicht als Erstsprache erworben haben. Der Erwerb der L1 beginnt ab der Geburt und wird in der Familie, durch Personen im nahen Umfeld erworben. Aus dem Lateinischen wurde der Begriff in romanische Sprachen als *Muttersprache* übersetzt, der auch alltagssprachlich verwendet wird (Ahrenholz, 2020, S. 3). Diese Bezeichnung kann problematisch sein, da ein Kind durchaus eine andere Sprache als wichtigste und erste Sprache erlernen kann als jene, der Mutter. Beispielsweise kann die Mutter die zu erwerbende Sprache mit einem Akzent sprechen und das Kind wird diesen, oder eine dialektale Lautung, nicht übernehmen (Jespersen, 1921, zitiert nach Apeltauer, 1997, S. 10). Es ist auch möglich, dass gar kein Kontakt zwischen Kind und Mutter besteht. Bei Dengscherz (2019, S. 263) beschreibt der Proband Daniel die Sprache seines Vaters als weitere Familiensprache und L1. Hufeisen (2022) beschreibt, dass der Begriff Muttersprache von Jugendlichen oft mit der Umgebungs-, Alltags- und Schulsprache gleichgesetzt wird. „Mit dem Begriff *Muttersprache* scheint dabei eine emotionale Dimension verbunden zu sein, die in dem Ausdruck *Erstsprache* nicht mit erfasst ist“ (Ahrenholz, 2020, S. 4).

Aus sprachwissenschaftlicher und psycholinguistischer Perspektive wird der Begriff *Erstsprache* verwendet, der die erste erworbene Sprache bezeichnet, bei der „die zeitliche Dimension, die ein besonderes Verhältnis von Sprachentwicklung, kognitiver Entwicklung, Emotion und Selbstbild impliziert“ (Ahrenholz, 2020, S. 5) ein entscheidender Faktor ist. Diese Perspektive auf den Begriff nimmt ebenso Hufeisen (2022, S. 61) ein. Sie beschreibt die Erstsprache als Sprache, von der ein Neugeborenes umgeben ist und den ersten sprachlichen Input erhält (Hufeisen, 2022, S. 61). Ahrenholz (2020, S. 5) weist darauf hin,

dass die Unterscheidung zwischen Muttersprache und Erstsprache in der Literatur zum Spracherwerb nicht konsequent angewendet wird und die Begriffe *muttersprachlich* oder *Muttersprachler:in* trotz des beschriebenen Hintergrunds verwendet werden.

Der Begriff *Mehrsprachigkeit* schließt Kompetenzen in mehreren Sprachen, auch außerhalb des Spracherwerbszeitraums ein. Tracy (2014, S. 15) bezeichnet Mehrsprachigkeit mit Blick auf die Welt als Normalität. In Deutschlands Großstädten werden 200 unterschiedliche Sprachen gesprochen. Riehl und Schroeder (2022) schließen sich dieser Perspektive an und sehen sie als „verschiedene Formen von gesellschaftlich oder institutionell bedingtem und individuellem Gebrauch von mehr als einer Sprache“ (Riehl & Schroeder, 2022, S. 67). Aus psycholinguistischer Sicht und auch in der Zweitsprachenerwerbsforschung wird *Mehrsprachigkeit* mit Bilingualität gleichgesetzt. In der Fremdsprachendidaktik hingegen bezeichnet *mehrsprachig* eine Person, die „neben ihrer *Erstsprache* noch mindestens zwei weitere Sprachen erworben bzw. gelernt hat“ (Hu, 2016, S. 11).

Auch entscheidend ist das Verständnis des Konzepts *Sprache*, und ob Dialekte und Soziolekte als Sprachen gewertet werden, wodurch jeder Mensch mehrsprachig wäre. Blommaert (2010) prägte den Begriff *truncated repertoires*, der die verschiedenen Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GeR) bei sprachlichen Kompetenzen berücksichtigt, wonach man im Fachdiskurs einer Sprache auf dem Niveau C1 mitbringen kann und gleichzeitig Basiskenntnisse auf dem Niveau A1 mangelhaft sind. Sprachliche Register und Kompetenzen sind aber nicht nur bei mehrsprachigen Sprecher:innen veränderlich, sondern können auch in der Erstsprache bzw. bei einsprachigen Personen im Laufe des Lebens variieren (Riehl & Schroeder, 2022, S. 68). Diese Form des komplexen, dynamischen Sprachenrepertoires beschreibt bei Dengscherz (2019, S. 264) die Probandin Annamária.

Nach der *Mehrsprachigkeit* wird der damit eng verbundene Begriff *Zweitsprache* erläutert. Von Zweitspracherwerb wird ab dem 3.–4. Lebensjahr gesprochen, wenn durch den Erwerb der Erstsprache neuronale und kognitive Strukturen bereits verändert sind. Ab diesem Zeitpunkt beginnt der frühe Zweitspracherwerb. Der Erwerb der zweiten Sprache, im Englischen L2 genannt, findet nicht zeitgleich mit bzw. nach dem Erwerb erster Strukturen in der Erstsprache statt. Als Richtwert für die Erwerbsprozesse gibt Habertzettl (2014, S. 6) folgende Zeiträume an: Bis zum Ende des 4. Lebensjahres spricht sie von einem frühen kindlichen Zweitspracherwerb, bei dem zwei Sprachen von Geburt an präsent sind. Er ist vergleichbar mit einem bilingualen Spracherwerb. Den Abschnitt ab 4 Jahren nennt sie späten kindlichen Zweitspracherwerb. Tracy (2020, S. 188) betont den Diskurs über die Spanne der Primarstufenzeit, in der sich der Zweitspracherwerb von der Phase des erwachsenen Zweitspracherwerbs, der mit der Pubertät beginnt, unterscheiden soll (Tracy, 2020,

S. 189). Die verschiedenen Zeitpunkte des Erwerbsbeginns haben Einfluss auf den Verlauf des Erwerbs, der sehr unterschiedlich ablaufen kann. In der Literatur wird der Begriff *Zweitsprache* von Autor:innen meist als Abgrenzung zwischen der Erstsprache und weiteren Sprachen, sowie *Fremdsprachen* gebraucht. Ein wichtiges Merkmal des Zweitspracherwerbs ist das authentische Setting und die ungesteuerte Kommunikation als Hauptquelle der Aneignung. „Dies ist bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund der Fall, die – im Falle von Deutsch als Zweitsprache – in einem deutschsprachigen Land leben, und gilt entsprechend auch für Erwachsene mit längerem Aufenthalt im Land der Zielsprache“ (Ahrenholz, 2020, S. 6–7). Zum Zeitpunkt der Erhebung verwenden alle Teilnehmenden aufgrund ihres Studiums an der Universität Wien Deutsch als Zweitsprache, auch wenn sie Deutsch zuvor als Fremdsprache erlernt haben.

Als *Fremdsprache* werden Sprachen bezeichnet, die im Gegenteil zur *Zweitsprache* gesteuert gelernt werden. Dieses Lernen findet im Unterricht oder bestimmten Lehr-Lern-situationen statt. Es ist eine andere Progression mit methodisch-didaktischem Ansatz zu erkennen als in der alltäglichen Kommunikation beim Zweitspracherwerb. Es wird vom einfachsten zum schwierigsten und vom häufigsten zum weniger häufigen sprachlichen Phänomen gelernt und nur das angewendet und wiederholt, das zuvor bearbeitet wurde. Eine *Fremdsprache* wird häufig in einem Land erlernt, in dem die Sprache nicht in alltäglichen Kommunikationssituationen gesprochen wird, wie beispielsweise in österreichischen Schulen die Sprachen Englisch, Französisch oder weitere *Fremdsprachen* angeboten werden (Ahrenholz, 2020, S. 9).

Die Forschungsfrage dieser Masterarbeit wurde mit dem Begriff *mehrsprachig* formuliert, um jede Form des Zweitspracherwerbs und den Fremdspracherwerb einzuschließen. In der Literatur zum wissenschaftlichen Schreiben wird ebenfalls meist dieser Begriff gewählt (Beinke et al., 2016; Ulmi et al., 2017). Die Diskussion und Differenzierung der Begriffe Erstsprache, Mehrsprachigkeit, Zweitsprache und Fremdsprache ist aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Hintergründe der Proband:innen notwendig. Eine detaillierte Beschreibung der Proband:innen folgt in Kapitel 3.3.2.

Welchen Einfluss die verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen auf das Schreiben haben, ist bislang wenig erforscht. Petersen (2014, S. 45) weist im Bereich der schulischen Schreibdidaktik auf die Komplexität des Schreibens in der Zweitsprache Deutsch durch die verschiedenen Voraussetzungen der mehrsprachigen Schreibenden hin. Die Proband:innen dieser Masterarbeit gehören nach Grieshaber (2020, S. 292) zur Gruppe der Seiteneinsteiger:innen, die bereits in einer anderen Sprache alphabetisiert sind und Schriftsprachkenntnisse aus der Erstsprache mitbringen. Wie der wissenschaftliche

Schreibprozess für mehrsprachige Studierende abläuft und welche Anforderungen in diesem Kontext besonders zu berücksichtigen sind, wird in Kapitel 2.5 dargelegt.

Nach diesem kursorischen Überblick über die drei Bereiche des Forschungsfeldes werden nun die Besonderheiten beim wissenschaftlichen Schreiben und die Funktionen wissenschaftlicher Texte beleuchtet.

2.5 Wissenschaftliches Schreiben

Bei der Tätigkeit Schreiben laufen diverse Prozesse gleichzeitig ab (siehe Kap. 2.3) und verschiedene Fähigkeiten, wie das Argumentieren, Interpretieren oder Analysieren, die im Laufe der Schulzeit erworben sein sollten, sind auf dem Weg zu einem wissenschaftlichen Text erforderlich (Kruse, 2007, S. 122). Pohl (2015, S. 236) betont, dass diese Fähigkeiten über einen längeren Zeitraum erworben werden und die Institutionen Schule und Universität einen großen Einfluss auf die Entwicklung haben. Diese Prozesse und Tätigkeiten beschreiben auch die Proband:innen in den Interviews, weshalb in diesem Kapitel zuerst Arten von wissenschaftlichen Texten und Funktionsbereiche thematisiert werden, bevor in den Unterkapiteln die Kompetenzen, die wissenschaftliches Schreiben erfordert und ausgewählte Kompetenzmodelle vorgestellt werden. Außerdem wird der wissenschaftliche Schreibprozess und die Schreibentwicklung an der Hochschule thematisiert.

Die Vorbereitung auf die Universität beginnt nach Wilhelm von Humboldt im Gymnasium. Mit dem Abitur wurden die mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten geprüft, die mit dem Bestehen als Zulassung zum Studium galten (Max, 1996, S. 61). Den Anfang des Schreibens im akademischen Setting markierte dann 1812 die Einführung von Seminaren, in denen Seminararbeiten verfasst werden mussten. Die Seminare waren in kleinen Gruppen organisiert, in denen selbstgesteuertes Lernen stattfand. Die Studierenden beschäftigten sich mit den Originaltexten und nicht mehr mit Überlieferungen der Vortragenden. Es herrschte eine „Enge Verbindung von Lesen, Schreiben und mündlichem Diskurs“ (Kruse, 2007, S. 127).

Konventionen beim wissenschaftlichen Schreiben sind geprägt von Hochschule, Fach, Kultur, Sprache und Zeit. Diese Merkmale werden in der Lehre jedoch meist mündlich überliefert und müssen dann schriftlich von den Studierenden umgesetzt werden (Knorr & Brinkschulte, 2019, S. 52–53). Kruse (2018, S. 82) unterscheidet dabei zwischen acht verschiedenen Arten der Textproduktion im Studium:

- das Schreiben als persönliche Lerndokumentation (z.B. Reflexionen),
- das Schreiben, um Neues zu Wissen zu generieren (z.B. Seminararbeit),
- das Schreiben von Abschlussarbeiten,

- das Schreiben in schriftlichen Prüfungen,
- das Schreiben, um neue Schreibformen zu lernen,
- das Schreiben von Forschungsdarstellungen (z.B. Protokolle),
- das berufliche Schreiben (z.B. Rezensionen, Arztbriefe im Medizinstudium), sowie
- das populärwissenschaftliche Schreiben.

In dieser Studie werden von der Mehrheit der Proband:innen Texte zum Generieren von neuem Wissen (Seminararbeiten und Abschlussarbeiten) verfasst. Eine Probandin berichtet in ihren Ausführungen vom Schreiben eines Praktikumsberichtes, der sowohl Reflexion als auch Forschungsdarstellungen enthalten kann.

Grundsätzlich wird beim Lernen an der Universität von Ehlich (2012, S. 13) zwischen zwei Arten unterschieden: das Lernen_F, bei dem von Forschenden neues Wissen in ihrem beforschten Bereich generiert wird und das Lernen_L, bei dem Studierende bereits abgesichertes Wissen und methodische Arbeitsweisen, um dieses Wissen zu erlangen, lernen. In den zuvor genannten Arten von Texten steht in der Wissenschaft immer die unmissverständliche Vermittlung von Wissen im Mittelpunkt, nicht wie beispielsweise im Journalismus die Perspektive der Aktualität. Disziplinunabhängig bedeutet *wissenschaftlich* zu schreiben, das methodische Vorgehen darzulegen und zu begründen, objektive Aussagen zu treffen, das neue Wissen systematisch in den Kontext der Forschung einzubetten, in der Norm und Konvention des Faches die Ergebnisse darzustellen, Sprache und Terminologie des Faches zu verwenden und „eine skeptische, kritische Haltung gegenüber dem Wissen“ einzunehmen (Kruse, 2018, S. 84). Diese Textkompetenz schließt im schulischen und universitären Kontext verschiedene Fähigkeiten mit ein. Sie wird als individuelle, sozial determinierte, transferierbare und kulturell geprägte Fähigkeit definiert. Die Berücksichtigung dieser Aspekte ist vor allem bei mehrsprachigen Schreibenden nicht zu vernachlässigen (Schmölzer-Eibinger, 2010, S. 1131–1132).

Schreiben ist nicht aufschreiben von etwas Vorgeordnetem, sondern Sammeln und Explorieren von Gedanken oder Wissens-elementen, die wir dann nach und nach zu einem Text verdichten und strukturieren (Kruse, 2018, S. 85).

Welcher Text entsteht, ist abhängig von seinem Funktions- und Handlungsbereich. Steinhoff (2010, S. 119) leitet aus diesen Gestaltungsbereichen fünf Funktionsbereiche beim wissenschaftlichen Schreiben ab und unterscheidet zwischen Verfasserreferenz, Intertextualität, konzessive Argumentation, Textkritik und Begriffsbildung.

Im Handlungsspektrum Verfasserreferenz geht es um das Einbringen des/der Schreibenden als Subjekt in den Text, auch Intersubjektivität genannt (Steinhoff, 2010, S. 120). In wissenschaftlichen Arbeiten wird ein „Ich-Tabu“ suggeriert, das auch Agensdemotion genannt wird, um Objektivität und Anonymität herzustellen. Es soll beispielsweise

durch Passivkonstruktionen das Agens in den Hintergrund rücken (Matthies, 2023, S. 81–82). Auf welche Weise der/die Verfasser:in sich in den Text aus der Ich-Perspektive einbringt wurde in einigen Studien erhoben. Kresta (1995) und Busch-Lauer (2001) erhoben einen weniger stark ausgeprägten Gebrauch des Ichs im deutschsprachigen Raum im Vergleich zum Englischsprachigen.

Als zweiter Funktionsbereich wird die Intertextualität genannt. Mit einem wissenschaftlichen Text verortet sich der/die Schreibende in der Forschungslandschaft eines Fachs. Intertextualität stellt im Text Verbindungen mit vorhandenen Erkenntnissen her, die im Kapitel Forschungsstand einer Arbeit dargelegt werden (Steinhoff, 2010, S. 121). Weinrich (1995, S. 163–164) spricht von der „Referenzwahrheit“, die ein Text beinhaltet, „wenn der Forschungsstand nach jeweils geltenden Spielregeln, also beispielsweise mit einer bestimmten historischen Tiefe des Forschungsberichts, nach bestem Wissen und Gewissen dargelegt“ wird. Intertextuelle Bezüge werden einerseits durch Zitierkonventionen, aber auch durch bestimmte sprachliche Mittel in den Text eingebaut (Steinhoff, 2010, S. 123).

Die konzessive Argumentation als dritter Handlungsbereich des wissenschaftlichen Schreibens meint das Argumentieren und somit Überzeugen für den eigenen Text. Durch die konzeptionelle Schriftlichkeit müssen die Argumente ausführlicher präsentiert werden. Mit Konzessivität wird ein Gegenargument aufgegriffen, entkräftigt und das Eigene gestärkt. Es entsteht ein Dialog, den nur ein:e Schreibende:r austrägt (Steinhoff, 2010, S. 123–124).

Stehen die ersten drei Bereiche für die Handlungsspektren der Intersubjektivität, sind bei der Textkritik und der Begriffsbildung die Originaltexte relevant. Bei der Textkritik wird eine Quelle geprüft, beispielsweise die Methode, die Theorie oder Aussagen darin. Die Kritik bewertet einen Text und kann in der eigenen Arbeit Desiderate behandeln (Steinhoff, 2010, S. 125–126).

Der Funktionsbereich Begriffsbildung nimmt die verwendeten Fachbegriffe in den Blick. Begriffe werden in der Forschung stets erweitert, differenziert oder vereindeutigt. Sie ermöglichen einen klaren Ausdruck. Mit der Begriffsbildung wird ein Gegenstandsbereich geschaffen und beschreibt Sachverhalte präziser beschrieben. Der/die Schreibende wird mit der instrumentellen Verwendung von Begriffen im Text Teil neuer Forschung, da er/sie Relationen herstellt und Phänomene deutlich macht (Steinhoff, 2010, S. 127–128).

Mehrsprachige Studierende müssen an der Universität die verschiedenen Funktionsbereiche des wissenschaftlichen Schreibens berücksichtigen. Für sie können sich in den diversen Bereichen im Unterschied zu monolingual deutschsprachigen Studierenden jedoch besondere Herausforderungen ergeben, da deutschsprachige Studierende bereits

in der Schulzeit auf das wissenschaftliche Arbeiten vorbereitet werden (Kruse, 2007, S. 122). Nach der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Arten und Funktionen von wissenschaftlichen Texten sollen nun die erforderlichen Teilkompetenzen genauer erläutert werden und ausgewählte Kompetenzmodelle dafür herangezogen werden.

2.5.1 Wissenschaftliche Schreibkompetenz

Nachdem in Kapitel 2.3 die Schreibkompetenz, ihre Teilkompetenzen und relevante Modelle erläutert wurden, sollen in diesem Kapitel die Besonderheiten der wissenschaftlichen Schreibkompetenz beleuchtet und mit Blick auf die das Thema dieser Masterarbeit der Frage nachgegangen werden, welche besondere Rolle die Sprache als Teilkompetenz dabei spielt.

Wenn man Schreibkompetenz untersuchen oder lehren will, ist man immer mit der Vielfalt und Komplexität der involvierten Teilfähigkeiten konfrontiert (Kruse & Jakobs, 2014, S. 21).

Kruse & Jakobs (2014, S. 22) greifen bei der Beschreibung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz auf die Teilkompetenzen Wissen, Sprache und Kommunikation von Flowers & Hayes (1980) zurück (siehe Kap. 2.3). Diesen Dimensionen fügen sie für das Schreiben im wissenschaftlichen Kontext in Anlehnung an Steinhoff (2010) (siehe Kap. 2.5) noch weitere Kompetenzen hinzu. Als erstes nennen sie die Textsortenkompetenz. Studierende müssen über die spezifischen sprachlichen Merkmale eines wissenschaftlichen Textes in ihrem Fach und mögliche kulturspezifische Besonderheiten Bescheid wissen. Das zweite Merkmal ist die Stilkompetenz. Ein Beispiel dafür wäre die Vermeidung des Personalpronomens „ich“ und ein klarer und widerspruchsfreier Stil (Kruse & Jakobs, 2014, S. 23). Zur dritten rhetorischen Kompetenz gehören Genauigkeit, ein logischer Argumentationsstrang und die empirische Grundlage des Textes. Die vierte Kompetenz bezieht sich auf die Herstellung von Text-Text-Bezügen und schließt die Intertextualität. In der Wissenschaft werden Texte von anderen Autor:innen unter Berücksichtigung der allgemein geltenden Zitierregeln rezipiert. Als Letztes wird die Lese- und Rezeptionskompetenz angeführt. Diese meint die spezifische Art, wie wissenschaftliche Texte als Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs gelesen und kritisch rezipiert werden. Sie zeichnen Stichhaltigkeit, Begründetheit und Genauigkeit aus (Kruse & Jakobs, 2014, S. 24).

Nach Kruse (2007, S. 130) müssen wissenschaftliche Texte aus vier Dimensionen betrachtet werden, die gewisse Kompetenzen erfordern. Als erste Dimension nennt er den Kontent, die inhaltliche Dimension, die Fach-, Recherche- und Forschungskompetenz verlangt. Die zweite Dimension ist der Prozess, die subjektive Steuerung, wofür der/die Schreibende Prozess- und Projektkompetenz benötigt. Als dritte Dimension wird das Produkt, der entstehende Text genannt, für dessen Produktion Sprach- und Textkompetenz

erforderlich ist. Die letzte Dimension stellt der Kontext als soziale und mediale Seite dar, der Sozial- und Kommunikationskompetenz verlangt (Kruse, 2007, S. 130).

Nachdem in Kapitel 2.3 bereits das Modell von Becker-Mrotzek & Schindler (2007) zu den Anforderungsbereichen der Schreibkompetenz vorgestellt wurde, greifen Kruse & Chitez (2012) für ihre Dimensionen Kompetenzbereiche daraus auf und erweitern das Modell. Sie betonen für die wissenschaftliche Schreibkompetenz folgende Dimensionen: Wissen, Prozess, Kommunikation, Genre, Medien, Sprache. Jede dieser Dimensionen zeichnet sich durch „ein komplexes Feld der Textproduktion mit umfangreichen Diskursen zu den notwendigen Kompetenzen und didaktischen Zugängen“ (Kruse & Chitez, 2012, S. 63) aus, welche im Folgenden beschrieben werden.

In Hinblick auf die wissenschaftliche Schreibkompetenz ist eine bedeutende Dimension das *Wissen*. Es ist die Voraussetzung und das Ziel des wissenschaftlichen Schreibens. Der Rückgriff auf spezifische Genres zur Darstellung von Wissen ermöglicht das Produzieren von neuem Wissen (Kruse & Chitez, 2012, S. 64).

Die Dimension *Schreibprozess* umfasst alle Vorgänge, die beim Schreiben eines wissenschaftlichen Textes ablaufen. Dieser Prozess wurde im Kapitel 2.4.2 umfassend erläutert.

Zur *Kommunikation* gehört die Adressat:innenorientierung in wissenschaftlichen Texten. Ein Text dient zur Kommunikation von Wissen und wird durch Richtlinien oder Peer-Review-Verfahren auf die Qualität dieser fehlerfreien Wissenskommunikation geprüft. Es wird neben der Klarheit auch die Bezugnahme auf vorhandene Erkenntnisse erwartet. Kruse & Chitez beschreiben es als „Doppelrolle“ (Kruse & Chitez, 2012, S. 66), die der/die Schreibende einnimmt, um einerseits vorhandenes Wissen darzustellen und andererseits neue Erkenntnisse zu liefern, die Vorangegangenes ergänzen oder widerlegen. Mit dem Literaturverzeichnis und den zitierten Autor:innen wird eine Gemeinschaft kreiert, die für Studierende oft erst mit dem realen Kontakt greifbar wird, aber bereits im wissenschaftlichen Text geschaffen wird (Kruse & Chitez, 2012, S. 66).

In der Dimension *Genre* geht es um Textsorten oder Textmuster, Konzepte, die im Deutschen als Synonyme verwendet werden, denen aber unterschiedliche theoretische Traditionen zugrunde liegen. Eine nähere Auseinandersetzung mit den Konzepten ist nicht Teil dieser Masterarbeit. In Bezug auf die Schreibkompetenz meint diese Dimension die Erwartungen an Texte, Schreibpraktiken und Kriterien zur Bewertung von Texten. Vertretene Textsorten im wissenschaftlichen Schreiben von Studierenden wurden in Kapitel 2.5 genannt. Das Verständnis der Struktur und die Realisierung des Genres wird durch Schreiberfahrungen geschaffen (Kruse & Chitez, 2012, S. 67–68).

Die Dimension *Medien* zielt auf Metakompetenzen ab, die Studierende im Umgang mit Medien und ihrer raschen Weiterentwicklung sensibilisieren soll. Die typischen Textsorten werden durch Webseiten, Lernplattformen oder Social Media ergänzt, die andere Anforderungen in der Erstellung fordern. Im Zuge der Weiterentwicklung der Wissensbeschaffung, wie es 2023 das Format Chat GPT darstellt, müssen neue Richtlinien für die Beurteilung von Texten geschaffen werden. Hinzu kommt die wissenschaftliche Bewertung von Online-Quellen im Vergleich zu gedruckten Informationen (Kruse & Chitez, 2012, S. 68–69). In der *New Literacies* Theorie wird von einer neuen Literalität gesprochen, die durch digitale Medien und ihren Wandel erforderlich werden. Wichtiger als die neu zu erlernenden Kompetenzen ist aber das Bewusstsein für den stetigen Fortschritt der Medien und die Berücksichtigung dessen (Leu et al., 2017, S. 10).

Die sechste und letzte Dimension von Kruse und Chitez (2012, S. 70) beschäftigt sich mit der *Sprache*, die Studierende beherrschen müssen. Feilke & Steinhoff (2003) beschreiben diese Ausdruckskompetenz als „die Kompetenz zum Gebrauch einer fachgebundenen, aber auch fachübergreifenden Sprache“ (Feilke & Steinhoff, 2003, S. 115).

Die Fachsprache muss nicht nur von Schreibenden mit anderer Erstsprache als Deutsch erworben werden, sondern auch von Studierenden mit deutscher Erstsprache (Ehlich, 1999, S. 8). Fachsprachliche Ausdrücke oder Fremdwörter werden auch Termini genannt und können durch ihren fachsprachlichen Stellenwert und ihre Prägnanz nicht übersetzt oder durch Synonyme ersetzt werden (Fügert & Richter, 2015, S. 43). Zur Fachsprache gehören nicht nur einzelne Wörter, die oftmals aus anderen Wissenschaftssprachen wie Griechisch oder Latein entlehnt wurden, sondern auch feste Phrasen und morpho-syntaktische Einheiten (Fandrych et al., 2019, S. 68).

Ehlich (1999, S. 9) betont die Bedeutung der Wörter zwischen der Fachterminologie und bezeichnet diese als *Alltägliche Wissenschaftssprache*. Sie kann eine Hürde beim wissenschaftlichen Schreiben darstellen, da sich die Verwendung und Bedeutung der Ausdrücke stark von dem üblichen Gebrauch in der Alltagssprache unterscheiden kann (Fandrych et al., 2019, S. 68). Ehlich (1999) bezieht sich auf Wörter, die für Erstsprachensprecher:innen auch im wissenschaftlichen Kontext problemlos verstanden werden. Für Studierende, die erst im Studium Deutsch erlernen, kommt es zu einer „doppelten Fremdsprache“ (Knorr & Pogner, 2015, S. 110), da sie ein neues Sprachsystem und das wissenschaftliche Arbeiten und Formulieren in diesem System erlernen müssen. In der Alltäglichen Wissenschaftssprache werden Wörter, wie beispielsweise *beleuchten*, in übertragener Bedeutung verwendet, die für Studierende mit anderer Erstsprache im Studium meist nicht thematisiert werden. Durch Präfixe können Verben eine wissenschaftstypische Bedeutung erhalten (z.B. herausarbeiten). Es werden Kollokationen, feste

Kombinationen aus verschiedenen Wörtern, verwendet, wie beispielsweise *eine zentrale Rolle spielen* (Fügert & Richter, 2015, S. 45). „Ohne die Basis der Alltagssprache ist im allgemeinen eine wissenschaftliche Verständigung nicht möglich“ (Ehlich, 1999, S. 9). Neben Alltagssprache wird bei Moll & Thielmann (2022, S. 38) auch der Begriff Gemeinsprache verwendet. Diese schließt alle Wörter und Begrifflichkeiten ein, die in der Domäne des Gesprächs notwendig sind. Sie dient dazu, sich über Alltägliches im Hier und Jetzt zu unterhalten. In der Wissenschaftssprache werden Fachtermini mithilfe der Alltagssprache in einen wissenschaftlichen Kontext gebracht. Die Herausforderung ist es, diese alltäglichen, „gemeinsprachen-nahen“ (Moll & Thielmann, 2022, S. 46) Begriffe vor allem für mehrsprachige Lernende sichtbar zu machen und ihre Alltäglichkeit zu erkennen (Ehlich, 1999, S. 10).

In wissenschaftlichen Texten sind aber auch bestimmte sprachliche Mittel zum Referieren und zum Herstellen von intertextuellen Bezügen notwendig. Durch *Hedging* können Aussagen moduliert werden und verdeckt die Einstellung des/der Schreibenden überliefert werden (Kruse, 2012, S. 18–19). Ein weiteres Merkmal in wissenschaftlichen Texten sind Funktionsverbgefüge. Dabei drückt das Verb in Kombination mit einem Nomen einen Zustand, eine Zustandsänderung oder den Beginn einer Handlung aus (Fügert & Richter, 2015, S. 91). Durch Partizipialkonstruktionen werden in wissenschaftlichen Texten Relativsätze ersetzt (Fügert & Richter, 2015, S. 96). Durch Passivkonstruktionen kann das Agens, der Handelnde, im Satz weggelassen werden, wodurch die Handlung in den Vordergrund rückt (Fügert & Richter, 2015, S. 84). Diese Besonderheiten in wissenschaftlichen Texten nehmen auch die mehrsprachigen Studierenden dieser Studie wahr.

Weitere sprachliche Schwierigkeiten können bei der Präsenz der Autor:innenrolle im Text, der Selbstreferenz, metadiskursiven Äußerungen, die durch den Text führen, argumentativen Mustern und dem kritischen Ausdruck auftreten. Diese sprachlichen Besonderheiten sind sowohl für Studierende mit einer anderen Erstsprache als auch für Studierende mit der Erstsprache Deutsch herausfordernd (Kruse & Chitez, 2012, S. 71). Für diese Studie und die Analyse der Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden ist es Voraussetzung, die verschiedenen Dimensionen und Anforderungsbereiche des wissenschaftlichen Schreibens zu berücksichtigen.

Nach den Kompetenzbereichen des wissenschaftlichen Schreibens wird im folgenden Kapitel auf die Entwicklungsstufen der wissenschaftlichen Schreib- und Textkompetenz eingegangen.

2.5.2 Entwicklungspsychologische Ansätze

Wie in Kapitel 2.4.1 angekündigt wird in diesem Kapitel die produktorientierte Perspektive auf die Schreibentwicklung eingenommen. Die Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz betrachtet Steinhoff (2010) aus Sicht des Kognitivismus nach Piaget. Er greift die Begriffe Akkomodation, die Anpassung der Schemata und Muster an die Umwelt, um sie anzuwenden, und Assimilation, die Prägung der Schemata des Lernenden durch die Umwelt, auf (Steinhoff, 2010, S. 135). Dengscherz (2019) beschreibt die Ausrichtung auf Erkenntnis in der heuristischen Dimension ihres Schreibprozessmodells (siehe Kap. 2.6.2.1). Das „Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation kann als Endzustand einer entfalteten wissenschaftlichen Textkompetenz aufgefasst werden“ (Steinhoff, 2010, S. 137).

Um einen kontextadäquaten Sprachgebrauch zu entwickeln, der auch kontextuelle Passung bezeichnet wird, unterscheidet er zwischen zwei Verfahren der Problemlösung: Imitation und Transposition. Unter Imitation ist eine Art der Akkomodation zu verstehen. Der/die Schreibende ahmt den wissenschaftlichen Sprachgebrauch nach. Die Transposition hingegen ist ein Assimilationsprozess, bei dem auf bereits erlernte Schreibtechniken aus der Schulzeit zurückgegriffen wird und diese an die Anforderungen des universitären Schreibstils angepasst werden. Jede:r Schreibende wendet beide Verfahren bei der Entwicklung der Textkompetenz an. Eine Zwischenstufe auf dem Weg zur kontextuellen Passung ist die Transformation (Steinhoff, 2010, S. 137–138). Der/die Schreibende baut mehr schriftsprachliche Wörter ein und formuliert seine/ihre Texte leser:innenfreundlicher mit Einleitung oder Schluss. Auf dieser Ebene entstehen aber auch durch „den quantitativen Erwerb wissenschaftssprachlicher Mittel“ (Knorr, 2018, S. 140) Fehler in der Anwendung und es kommt zu einem übermäßigen Einsatz wissenschaftssprachlichen Ausdrucks (Steinhoff, 2010, S. 146). Die kontextuelle Passung ist erreicht, wenn der Sprachgebrauch der Wissenschaftskommunikation entspricht und der/die Schreibende gekonnt Alltägliche Wissenschaftssprache in anschlussfähigen, wissenschaftlichen Beiträgen anwendet (Steinhoff, 2010, S. 148).

Pohl (2010) bezieht sich in seinem Modell nicht wie Steinhoff (2010) auf den Sprachgebrauch, sondern auf den Aufbau eines Textes entsprechend seiner Entwicklungsphasen in Bezug auf die wissenschaftliche Alltagssprache (Pohl, 2010, S. 487). In der ersten Gegenstandsdimension weisen Texte von Studierenden noch allgemeinsprachliche Formulierungen auf. Die Texte werden monologisch verfasst und komplexe Sätze in starker Anlehnung an die Forschungsliteratur gestaltet (Pohl, 2010, S. 489). Auf dem zweiten Entwicklungsniveau, dem diskursbezogenen Schreiben, werden die wissenschaftlichen Formulierungen bereits gezielt eingesetzt. „Die zusätzliche diskursive Bezugnahme kann dazu

führen, dass es zum Übergangsstadium einer hyperkomplexen Syntax kommt“ (Pohl, 2010, S. 490). Das dritte Entwicklungsniveau ist die Argumentationsdimension. Auf diesem Niveau können Studierende auf ein Repertoire an wissenschaftlichen Formulierungen zurückgreifen und in ihren Texten argumentativ vorgehen. Die wissenschaftliche Alltagssprache wird als kommunikatives Instrument genutzt und weitgehend beherrscht (Pohl, 2010, S. 490–491). Bei Dengscherz (2019) findet sich diese kommunikative, auf die Leser:innen gerichtete Kompetenz in den Anforderungen der rhetorischen Dimension wieder (siehe Kap. 2.6.2.1).

Die beiden Entwicklungsmodelle von Steinhoff (2010) und Pohl (2010) nehmen bedeutende Stufen in der Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz in den Blick. Das Modell von Steinhoff (2010) konzentriert sich dabei auf die Sprachkompetenz von Schreibenden auf der mikrostrukturellen Ebene. Werden zu Beginn des Studiums beim wissenschaftlichen Schreiben Formulierungen an andere Texte angepasst und entstehen dadurch auch Fehler, wird auf der letzten Stufe, der kontextuellen Passung, ein differenzierter wissenschaftlicher Wortschatz beim Schreiben angewendet. Im Vergleich zu der Entwicklung nach Steinhoff (2010) fokussiert sich Pohl (2010) auf die argumentativen Fähigkeiten im wissenschaftlichen Schreiben. Für ihn ist eine wissenschaftliche Textkompetenz dann erreicht, wenn der/die Schreibende mit verschiedenen Positionen im Text arbeiten und diese argumentieren kann. Er beschäftigt sich daher mit Kompetenzen auf der Makro-Ebene. Die beiden Modelle basieren auf Daten von ersprachigen Schreibenden. Dengscherz (2019, S. 104) betont die allgemeine Sprachkompetenz von L2-Studierenden, die für die kontextuelle Passung im Modell von Steinhoff bedeutsam ist. Anpassungsprozesse der Imitation und Transposition können nicht nur vor der Transformation, sondern auch während dieses Prozesses noch als „Strategien innerhalb der und für die Transformation“ (Dengscherz, 2019, S. 104) stattfinden.

Während Steinhoff (2010) bereits die Argumentationsdimension in sein Modell aufnimmt, konzentrieren sich Bereiter & Scardamalia (1987) auf den heuristisch-epistemischen Aspekt bei der Verarbeitung des Wissens. Sie beschreiben auf der ersten Ebene das *Knowledge Telling*, bei dem es um das Berichten über das eigene Wissen geht (Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 8). Das zweite Stadium *Knowledge Transforming* ist erreicht, wenn der/die Schreibende mit dem Inhalt interagiert und sich für den persönlichen Zweck Wissen transformiert (Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 12–13). Kellogg (2008) greift die Stufen von Bereiter & Scardamalia (1987) auf und geht noch einen Schritt weiter, indem er das Modell um eine dritte Stufe ausbaut: das *Knowledge Crafting*. Es ermöglicht, dass der Text und somit das Wissen nicht mehr nur für den/die Autor:in sinnstiftend ist, sondern auch für Leser:innen passend produziert und hergestellt wird. Es handelt sich bei diesen drei Stufen

um Makro-Strukturen der Schreibentwicklung, die auf die Weitergabe von Wissen abzielen und sich durch Übung weiterentwickeln (Kellogg, 2008, S. 3–4).

Knappik (2013, S. 8) bezieht sich in ihrem Kompetenzmodell auf die „wissenschaftliche Textkompetenz für Lehramtsstudierende“. Das Modell konzentriert sich auf die Textkompetenz und teilt diese in die *Reflexive Professionalisierung*, die *Textorganisation* und die *Sprachliche Korrektheit*. Die Kategorien wurden durch die Analyse von Texten von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen, sowie Befragungen ihrer Dozent:innen gebildet. Das Kompetenzmodell kann gleichzeitig anhand von Diagnosebögen als Förderinstrument eingesetzt werden, weshalb es in diesem Kapitel zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz Platz findet.

Zum Teilbereich *Reflexive Professionalisierung* gehören die *Autor:innenschaft*, die *Intertextualität* und die *Aneignung einer Fachsprache*. Die *Autor:innenschaft* umfasst die Studierenden, die „durch ihre je eigenen Fragen, Argumentationen, Schlussfolgerungen und Perspektiven das bestehende Wissen transformieren“ (Knappik, 2013, S. 10). Diese wiederkehrenden Prozesse, die in der Auseinandersetzung mit bestehendem Wissen ablaufen, beeinflussen die Textkompetenz und sind ein wichtiger Teil der reflexiven Professionalisierung (Knappik, 2013, S. 10). Im Schreibprozess werden Verweise auf andere Texte getätigt, die mit den Arbeitsweisen des wissenschaftlichen Arbeitens durch die *Intertextualität* im Teilbereich dargestellt werden (Knappik, 2013, S. 14). Auch die *Aneignung einer Fachsprache* spielt hierbei eine wichtige Rolle. Im Modell wird zwischen dem Repertoire der Alltäglichen Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999) und der Fachsprache (siehe Kap. 2.5) unterschieden.

Textorganisation gliedert sich als zweiter Teilbereich in *Struktur* und *Adressat:innenorientierung*. Die Struktur eines Textes wird einerseits durch den Aufbau und die Anordnung der Inhalte deutlich. Zweitens führt der rote Faden durch die Leser:innenführung und die Verknüpfungen zwischen den Abschnitten durch den Text. Die Mikrostruktur eines Textes wird durch die klare Formulierung innerhalb eines Satzes und die Verknüpfung von Sätzen durch Bindewörter oder Verweisen gegeben (Knappik, 2013, S. 12–13). Die Adressat:innenorientierung wird durch den Perspektivwechsel ermöglicht. Die Schreibenden müssen wissen, an wen der Text gerichtet ist und dementsprechend verständlich und in Hinblick auf einen Erkenntnisgewinn für den/die Leser:in verfasst sein (Knappik, 2013, S. 17). Die beschriebenen Kompetenzen von Knappik (2013) finden sich bei Dengscherz (2019) in den heuristischen und rhetorischen Anforderungen und Herausforderungen (HRAH) (siehe Kap. 2.6.2.1) sowie bei Steinhoff (2010) und Pohl (2010) wieder. Unter heuristischen Anforderungen versteht man „die Ausarbeitung von Zusammenhängen und Erkenntnissen, die Identifizierung der Proposition für den Text und ihre Beziehungen zueinander“

(Dengscherz, 2019, S. 163) und die rhetorischen Anforderungen betreffen die leser:innenfreundliche Textgestaltung, Berücksichtigung von textsortenspezifischen Konventionen und weitere kommunikative Aspekte.

Zur *Sprachlichen Korrektheit* zählen der *Morphosyntax* sowie die *Orthografie und Interpunktion*. Zum Morphosyntax gehören grammatische Phänomene, die beim Verfassen einer wissenschaftlichen Textsorte beherrscht werden sollten. Orthografie beurteilt im Diagnosebogen die Groß- und Kleinschreibung, Interpunktion die Zeichensetzung der Studierenden (Knappik, 2013, S. 19–20).

In wissenschaftlichen Texten von Studierenden können die Teilkompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens anhand der Diagnosebögen von Knappik (2013) überprüft werden. Bei Abweichungen zu den Anforderungen werden Vorschläge für schreibdidaktische Übungen gegeben, die zu Verbesserungen in den einzelnen Teilbereichen beitragen sollen. In Hinblick auf die Verbesserung der Fachsprache werden Fachtexte als Quelle für Wortmaterial oder zum Strukturieren einer Arbeit eine Mind-Map als Hilfestellung empfohlen (Knappik, 2013, S. 21). In dieser Studie werden die Proband:innen ausschließlich nach ihren subjektiven Eindrücken zu ihrem Schreibprojekt gefragt. Dabei können Angaben und Einschätzungen bezüglich ihrer Entwicklungsstufe gemacht werden, die jedoch im Rahmen dieser Masterarbeit nicht überprüft werden (beispielsweise durch den genannten Diagnosebogen). Die theoretischen Auseinandersetzungen mit den entwicklungspsychologischen Ansätzen ist für die Einordnung der persönlichen Herausforderungen der Proband:innen dennoch hilfreich.

Nach der Auseinandersetzung mit der Entwicklung und Weiterentwicklung der Textkompetenz soll im folgenden Kapitel genauer auf den wissenschaftlichen Schreibprozess und die Stufen in der Bearbeitung einer Schreibaufgabe eingegangen werden. Dieser genaue Blick auf die Abläufe innerhalb eines Schreibprojektes soll neben den Modellen zum Schreibprozess Gegenstand der Untersuchung sein.

2.5.3 Schreibentwicklung im universitären Kontext

Im deutschsprachigen Raum beschäftigt sich Knorr (2018, S. 135) umfassend mit der Schreibentwicklung an der Hochschule. Dabei geht sie auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibfähigkeit im Studium und die Herausforderungen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache ein. Sie erwähnt die Etablierung von Schreibwerkstätten an Hochschulen. Auf Basis der Textkompetenzmodelle von Steinhoff (2010) und Pohl (2010), hebt sie hervor, dass besonders die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen von mehrsprachigen Studierenden in der Schreibdidaktik an der Hochschule berücksichtigt werden sollten und die Mehrsprachigkeit im Diskurs einen höheren Stellenwert erlangen sollte.

Knorr (2018, S. 144) betont die etablierten Standards und Normen im monolingualen deutschsprachigen Raum, die zunehmend durch Forschungsprojekte im Sekundarbereich aufgebrochen werden und Einfluss auf den Umgang am weiteren Bildungsweg haben¹.

Auch die Sprachidentität und „negative Erfahrungen in der Wahrnehmung der eigenen Mehrsprachigkeit durch andere“ (Knorr, 2018, S. 145) beeinflussen die Schreibentwicklung. Die Lehr- und Lernumgebung an der Universität sollte sich weg von einem defizitorientierten Denken und hin zu einer sprachlich heterogenen und sprachsensiblen akademischen Schreibkultur mit transparenten Anforderungen und Unterstützung beim Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz entwickeln. Dvorecký & Fischbacher (2018, S. 171) entwarfen ein didaktisches Modell für die universitäre Fachlehre zur mehrdimensionalen Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz. Es sollte einen Umdenkprozess „in Hinblick auf die Erwartungen und Anforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben“ (Dvorecký & Fischbacher, 2018, S. 170) anstoßen. Dieses Modell verbindet die fünf Phasen des Schreibprozesses mit den Modellen von Steinhoff (2010) und Pohl (2010). Die Autoren betonen, dass auf den jeweiligen Stufen bzw. nach einem Schreibprojekt nicht Abstufungen nach Steinhoff (2010) oder Pohl (2010) bzw. die Endstufen der kontextuellen Passung oder des argumentationsbezogenen Schreibens erlangt sein können, sondern das Modell als Anregung für mögliche Didaktisierungen in Lehrveranstaltungen passend zu den Stufen dient (Dvorecký & Fischbacher, 2018, S. 171).

Die Schulung der Lehrenden betonen bereits Sennewald & Mandalka (2012) als einen der fünf Vorschläge zur gezielten Förderung akademischer Schreibkompetenzen. In ihrer Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen von Studierenden im wissenschaftlichen Schreiben, die keinen expliziten Blick auf Mehrsprachigkeit richtet, nennen sie dahingehend die Einführung in Methoden und Prozesse des wissenschaftlichen Arbeitens. Dazu gehören Arbeitstechniken wie das Exzerpieren oder die Entwicklung einer Fragestellung. Wissenschaftliches Schreiben umfasst allerdings mehr Kompetenzen als ausschließliche Vermittlung von Fachwissen in Lehrveranstaltungen. Es sollte von Lehrenden auch Wissen über Genres, rhetorisches Wissen und Wissen über den Ablauf des Schreibprozesses vermittelt werden (Sennewald & Mandalka, 2012, S. 163).

Nach diesem Abriss zum wissenschaftlichen Schreiben soll im folgenden Kapitel der wissenschaftliche Schreibprozess für mehrsprachige Studierende, mögliche Herausforderungen und aktuelle Modelle vorgestellt werden.

¹ Vgl. Projekte im Forschungsschwerpunkt „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ zwischen 2013-2020 (<https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/bilder/broschuere-forschungsschwerpunkt-sprachliche-bildung-mehrsprachigkeit.pdf>, 05.06.2023).

2.6 Ansätze zu Schreibprozessen

Nachdem in Kapitel 2.4.2 bereits die prozessorientierte Schreibentwicklung in den Blick genommen wurde, soll in diesem Kapitel der Schreibprozess aus den verschiedenen Perspektiven der Forschungsfrage beleuchtet werden. Im ersten Unterkapitel wird der Fokus auf den Prozess des wissenschaftlichen Schreibens gerichtet. Das zweite Unterkapitel nimmt die Mehrsprachigkeit in den Blick und welche Besonderheiten im Schreibprozess von mehrsprachigen Studierenden zu berücksichtigen sind. Darin werden einerseits mit dem PROSIMS-Schreibprozessmodell von Dengscherz (2019) und andererseits mit dem sprachsensiblen Kompetenzmodell von Knorr (2019) die Anforderungen und Herausforderungen wissenschaftlichen Schreibens für mehrsprachige Studierende aufgezeigt.

2.6.1 Besonderheiten im wissenschaftlichen Schreibprozess

Nachdem in Kapitel 2.5.2 auf die Stufen der wissenschaftlichen Schreibentwicklung eingegangen wurde, sollen die Stufen im Schreibprozess dargestellt werden. Diese werden auch für die Analyse des Interviews relevant sein, um herauszufinden, auf welcher Stufe am häufigsten Probleme bei mehrsprachigen Studierenden auftreten.

Girgensohn & Sennewald (2012, S. 102) beschreiben den Arbeitsprozess beim wissenschaftlichen Schreiben auf fünf Stufen, wobei auf jeder Stufe die Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Reden berücksichtigt werden. Beim Schreiben wissenschaftlicher Texte werden nacheinander folgende Stufen durchlaufen: Orientierung und Planung (1), Materialauswertung, Datenerhebung und Gliederung (2), Schreiben der Rohfassung (3), Überarbeiten der Rohfassung (4) sowie Korrektur und Feedback (5). Jeder dieser Stufen wird in der Bearbeitung gleich viel Zeit zugesprochen. Als einziger Unterschied braucht in empirischen Arbeiten die zweite Stufe in etwa doppelt so lang, wie die anderen Stufen.

Dieses stufenweise Vorgehen, bei dem auf den Abschluss einer Stufe, die nächste folgt, wird von Dengscherz (2019, S. 145) auf die Visualisierung des Modells von Hayes & Flower (1980) zurückgeführt und stößt in der Schreibprozessforschung auf Kritik. Die im Modell beschriebenen kognitiven Prozesse *Planning*, *Translating* und *Reviewing* wurden in den 1980er Jahren beispielweise bei Ludwig (1983) als abgrenzbare Phasen im Schreibprozess interpretiert. Hayes & Flower (1980, S. 21–27) kommen in ihrer Arbeit jedoch zu dem Ergebnis, dass sich die Teil-Prozesse *Planning*, *Translating* und *Reviewing* im Schreibprozess abwechseln und in verschiedener Reihenfolge und Häufigkeit auftreten.

Knorr (2016) benennt auch in ihren Texten Phasen in der akademischen Textproduktion, die an Bedingungen geknüpft sind, beispielsweise ist der Beginn der Überarbeitungsphase an die Bedingung geknüpft, dass „mindestens ein Zeichen des Textproduktes produziert

worden ist“ (Knorr, 2016, S. 258). Sie betont allerdings auch, dass Überlappungen der einzelnen Phasen (siehe Abb. 2) das Hauptmerkmal akademischer Textproduktionen sind und das Verständnis eines stufenweisen Abschlusses der einzelnen Phasen die Ursache vieler Herausforderungen von Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben ist (Knorr, 2016, S. 259).

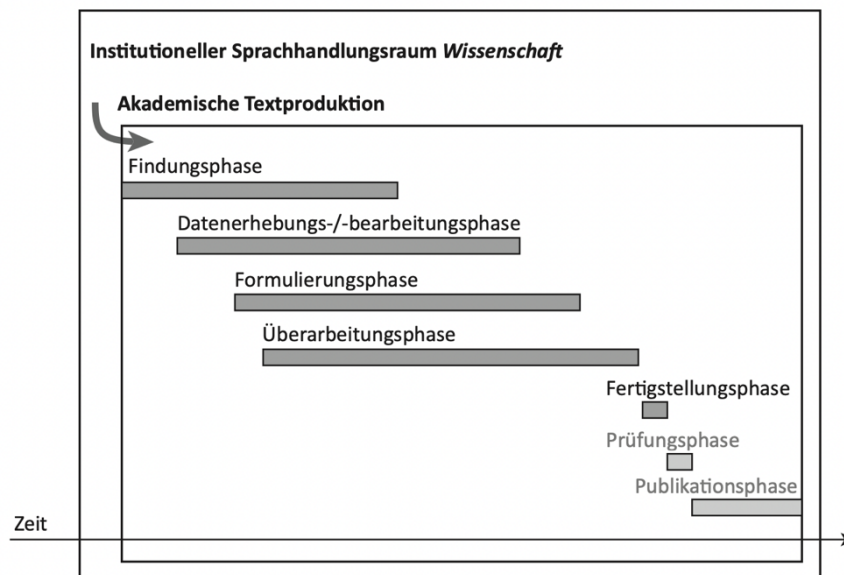


Abbildung 2: Modell "Phasen akademischer Textproduktion" nach Knorr (2016, S. 257)

Die von Girgensohn & Sennewald (2012) beschriebenen Stufen im Schreibprozess sind mit den Phasen von Knorr vergleichbar und werden auch in der Ausbildung von Schreibberater:innen und -mentor:innen zur Abbildung des Schreibprozesses herangezogen. Der bedeutende Unterschied der beiden Modelle ist jedoch, dass bei Knorr (2016) die Phasen teilweise parallel ablaufen und zwischen ihnen gewechselt werden kann. Diese Auffassung vertritt auch Dengscherz (2019) mit ihrem PROSIMS-Schreibprozessmodell, in dem der Schreibprozess aus vielen Schreibsituationen besteht. Es ist wichtig, Schreibenden die Überlappung der verschiedenen Phasen bewusstzumachen, da es besonders bei mehrsprachigen Studierenden zusätzliche Unsicherheiten auslösen kann.

Nach dieser kritischen Auseinandersetzung mit den Stufen und Phasen in der wissenschaftlichen Textproduktion wird im folgenden Kapitel noch genauer auf die Besonderheiten eingegangen, die die Mehrsprachigkeit im Schreibprozess eröffnet.

2.6.2 Besonderheiten im Schreibprozess von mehrsprachigen Studierende

In Kapitel 2.4.3 wurde der Begriff *Mehrsprachigkeit* diskutiert und die Bedeutung der Formen für diese Arbeit formuliert. Nun werden Studien vorgestellt, die die Mehrsprachigkeit und das wissenschaftliche Schreiben aus verschiedenen Blickwinkeln betrachteten,

bevor der Schreibprozess im Kontext der Mehrsprachigkeit mit den Modellen von Dengersch (2019) und Knorr (2019) beleuchtet wird.

Grießhaber (2006, S. 309) modifizierte das Modell von Hayes & Flower (1980) für nicht-deutschsprachige Kinder und Jugendliche und beschrieb für die Bereiche Aufgabenstellung, Langzeitgedächtnis, Textproduktion und Überarbeitung die Unterschiede zu monolingual deutschsprachigen Schreibenden. Die Aufgabenstellung kann für Schreibende mit nichtdeutscher Erstsprache ungewohnt sein, da die Textsorte unbekannt ist oder sich Argumentationsmuster und sprachliche Mittel unterscheiden können. Diese erste „Werkstatt“ (Grießhaber, 2020, S. 299) kann sich auch in der Motivation, dem Lesepublikum oder dem Stellenwert des Schreibens unterscheiden. Im Langzeitgedächtnis werden ab der frühen Kindheit sprachliche Muster abgespeichert, die dann in den Texten in der Zweitsprache zu missverständlichen Formulierungen führen können. Deutlich unterscheidet sich auch die Lexik und Grammatik im Textproduktionsprozess. In der Überarbeitungsphase wirkt sich das Sprachwissen der Schreibenden auf den Text aus. Die dritte Werkstatt im Schreibprozessmodell ist der Schreibprozess selbst, der sich in Teilprozesse gliedert. „In dieser ‚Prozess-Werkstatt‘ sind die größten unmittelbar sprachbezogenen Besonderheiten des L2-Schreibens anzunehmen, da hier Wortschatz und Grammatik der verschiedenen Sprachen eine zentrale Rolle zukommt“ (Grießhaber, 2020, S. 299). Im Schreibprozess von mehrsprachigen Schreibenden ist nach diesem Modell daher besonders der Planungsprozess vor und während der Textproduktion, die Abläufe während der Textproduktion im engeren Sinne und der Überarbeitungsprozess zu berücksichtigen (Grießhaber, 2016, S. 220–221).

Eine weitere Studie zum Schreiben in der Fremdsprache Englisch im Vergleich zum Schreiben in der Erstsprache von Studierenden führte Silva (1993) durch. Er kam zu dem Ergebnis, dass beim Schreiben in der Fremdsprache sowohl der Planungsprozess als auch die Formulierung und Überarbeitung weniger gut ablaufen als bei Schreibenden in der Erstsprache. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass in der Zweitsprache syntaktisch weniger komplexe Sätze gebildet werden (Silva, 1993, S. 668–669).

Peterson (2014) nahm in ihrer Studie, die 191 argumentative Texte und 179 Zusammenfassungen von Schüler:innen und Studierenden umfasste, ebenfalls die syntaktische Komplexität in den Blick. Diese zeigte im Unterschied zu Silva (1993) jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den mehrsprachigen und den monolingual deutschsprachigen Schreibenden.

Grieshammer (2019) beschreibt einen Ansatz, um Alltägliche Wissenschaftssprache mehrsprachigen Studierenden näherzubringen. Sie berücksichtigt dabei vier Aspekte von

Steinhoff (2010, S. 79–81): den Aufbau der Ausdrücke, welche Ausdrücke verwendet werden und welche nicht, was damit ausgedrückt wird und in welchem Kontext der Ausdruck verwendet wird. Sprechhandlungsverben sind verbale Ausdrücke, „die in studentischen Texten der Zusammenfassung und Kommentierung wissenschaftlicher Texte dienen“ (Grieshammer, 2019, S. 21). Die Kategorisierung verschiedener sprachlicher Handlungen (referieren, definieren, argumentieren, Orientierung geben etc.) soll vor allem mehrsprachigen Schreibenden helfen, Wörter und Wendungen der Alltäglichen Wissenschaftssprache richtig in ihren Texten einzusetzen (Grieshammer, 2019, S. 22).

Diese Untersuchungen und Ansätze lassen sich nur bedingt auf den Schreibprozess von mehrsprachigen Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch übertragen. Sie eignen sich jedoch, um einen Blick auf die Vorarbeiten für die in den folgenden Unterkapiteln erläuterten Modelle zu nehmen, die explizit das wissenschaftliche Schreiben von mehrsprachigen Studierenden berücksichtigen.

2.6.2.1 Das PROSIMS-Schreibprozessmodell von Dengscherz (2019)

In ihrem Habilitationsprojekt zum professionellen Schreiben in mehreren Sprachen beschäftigt sich Dengscherz (2019) mit den heuristischen und rhetorischen Anforderungen und Herausforderungen (HRAH), die in verschiedenen Schreibsituationen oder Schreibprozessen, sehr unterschiedlich sein können. Mit dem dreiteiligen PROSIMS-Schreibprozessmodell sollen spezifische Herausforderungen im Schreibprozess auf produkt- und prozessorientierter Ebene sichtbar gemacht werden, um individuelle und situative Routinen und Strategien nachvollziehbar zu machen. Der erste Teil des Modells nennt sich Situationen-Abfolge-Modell (SAM), der zweite Teil Situationen-Zoom-Modell (SZM) und der dritte und letzte Teil ist das Situationen-Wechselwirkungen-Modell (SWM). Die drei Teile betrachten den Schreibprozess aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven. Mit dem Modell wird auf „Anforderungen und Herausforderungen in spezifischen Schreibsituationen fokussiert und nicht auf andere Aspekte des Schreibens“ (Dengscherz, 2019, S. 175).

Im ersten Modell, dem SAM, wird die Abfolge verschiedener Situationen im Schreibprozess dargestellt. Eine Situation im Schreibprozess mit bestimmten HRAHs wird durch den Einsatz von Strategien, Routinen und Teilaktivitäten bewältigt, wodurch der Schreibende in die nächste Situation mit anderen HRAHs gelangt. Diese Situationen ergeben eine Abfolge aus Situationen, die wie ein Spielplan visualisiert werden können. Die Schreibenden durchlaufen auf dem Weg vom Startfeld, der Schreibaufgabe bzw. Ausgangssituation, bis hin zum Ziel, dem endgültigen Text verschiedene Schreibsituationen. Wie viele Situationen auf diesem Weg durchlaufen werden, hängt von den individuellen Voraussetzungen und den situativen Bedingungen ab und kann sich je nach Schreibaufgabe, Thema oder

Erfahrung mit der Textsorte in jedem Schreibprozess unterscheiden (Dengscherz, 2019, S. 160–162).

Der zweite Teil, das SZM, beschäftigt sich mit den Anforderungen und Herausforderungen einer dieser Schreibsituationen aus dem ersten Modell. Diese können Teil der heuristischen oder rhetorischen Dimension sein und als „Material“ in Form von Vorarbeiten und Gestaltungsroutinen oder bisher produzierter Text bzw. Notizen“ (Dengscherz, 2019, S. 167) auf die momentane Schreibsituation einwirken. Zentral in der Situation sind die HRAH, die aus Sicht der Wahrnehmung der Schreibaufgabe einerseits und andererseits der Anforderungen durch die Schreiber:innen durch deren Ressourcen und Kompetenzen, Einstellungen, Selbstwahrnehmung, Tagesverfassung und Problembewusstsein zu sehen sind. Die heuristische Dimension ist mit der *writer-based-prose* von Flower (1979) zu vergleichen, die den individuellen Erkenntnisprozess meint, und die rhetorische Dimension mit der *reader-based-prose*, die sich auf die Darstellung für Leser:innen konzentriert. Dengscherz (2023, S. 164) nimmt von dem Begriff *prose*, bei dem die Aufmerksamkeit auf bestimmten Textteilen liegt, Abstand und unterstreicht mit *focus* das Erkenntnisinteresse beim Schreiben und die Kommunikation mit Leser:innen.

Die Einflussfaktoren auf die Herausforderungen in einer Schreibsituation lassen sich in drei Bereiche unterscheiden: die Schreibaufgabe, Bedingungen der Schreibsituationen und die Perspektive der Schreiber:innen. Die Schreibaufgabe kann in Hinblick auf Textsorte, Zielsetzung und Kommunikationssituation unterschiedliche heuristische und rhetorische Anforderungen haben. Neben der Schreibaufgabe beeinflusst auch die Schreibsituation, also welche Erfahrungen Schreibende bereits gemacht haben oder auf welches ‚Material‘ sie zurückgreifen können, das Anforderungsniveau (Dengscherz, 2019, S. 167–168). Dieses Faktenwissen oder deklarative Wissen (Becker-Mrotzek, 2007) wirkt auf das Anforderungsniveau der Schreibaufgabe (siehe Kap. 2.3). Zieht man das Schreibprozessmodell von Hayes & Flower (1980) heran, würde diese Dimension einerseits im Bereich der Aufgabenstellung zu den Erfahrungen durch bisher geschriebene Texte zählen, und andererseits dem Langzeitgedächtnis durch das vorhandene *knowledge of topic* und *stored writing plans* zugeordnet werden können (siehe Kap. 2.4.2). Auch die Stufe des *knowledge tellings* aus dem Modell von Kellogg (2008) wird durch den Rückgriff und die Weitergabe des gespeicherten, eigenen Wissens praktiziert (siehe Kap. 2.5.2).

Wie im ersten Modell beschrieben finden viele solcher Situationen im Schreibprozess einer Arbeit statt, wodurch sich die Strategien und Routinen zur Bewältigung durch jede Situation weiterentwickeln können und neues Wissen in der heuristischen oder rhetorischen Dimension erlangt werden kann, das bei den Anforderungen weiterer Schreibsituationen unterstützt. Als letzte Perspektive nimmt der/die Schreibende selbst Einfluss auf die

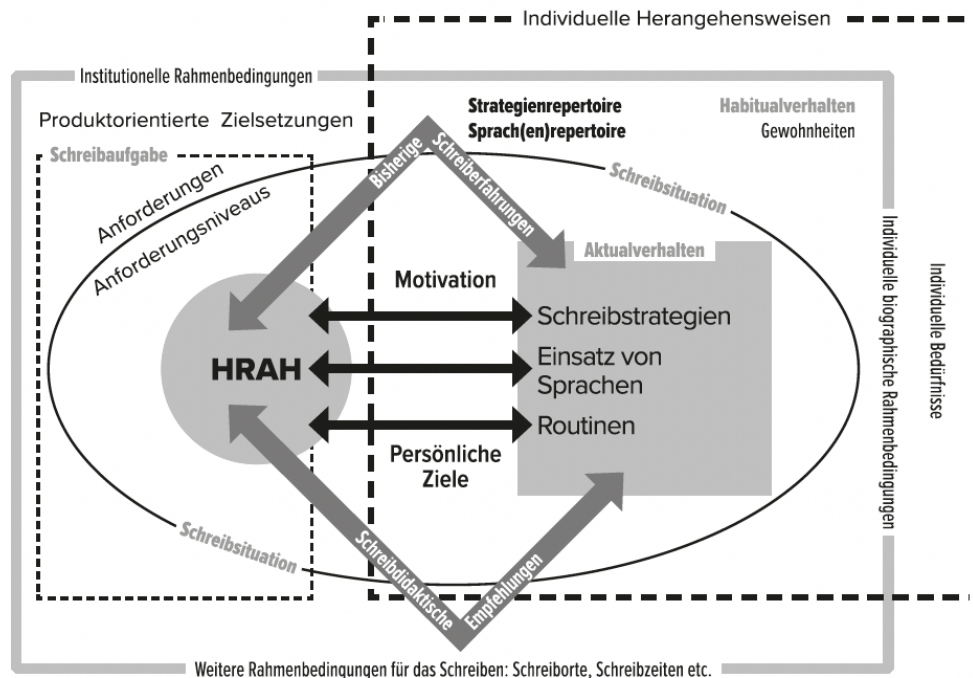
Situation. Durch die individuelle Wahrnehmung können Herausforderungen entstehen, die durch Schreibstrategien überwunden werden können. Dabei spielen die Anforderungen der Aufgabe, aber auch individuelle und situative Faktoren eine Rolle (Dengscherz, 2019, S. 169–170). Dieser zweite Teil des Modells geht besonders auf die verschiedenen Herausforderungen, die Studierende beim Schreiben wahrnehmen, ein und bildet mögliche Einflussfaktoren ab, die für die Analyse dieser Masterarbeit herangezogen werden.

Bei Hayes & Flower (1980) findet sich die individuelle Dimension in der Aufgabenstellung durch die Motivation wieder, viel deutlicher nimmt Hayes (1996) aber im revidierten Modell auf die Perspektive des/der Schreibenden Bezug. Als innerer Einflussfaktor werden die Motivation genannt, die durch äußere Faktoren beeinflusst wird, aber auch Affekte, wie Einstellungen und Überzeugungen der eigenen Kompetenzen und Ziele, die der/die Schreibende verfolgt, spielen eine Rolle (siehe Kap. 2.4.2).

Dengscherz (2019) unterscheidet zwischen Herausforderungen, die bereits vor der Schreibaufgabe beginnen und jenen, die während des Schreibens auftreten. „Ein Teil der Einflussfaktoren liegt damit weder in der Schreibaufgabe, noch bei den Schreiber*innen oder der Schreibsituation im engeren Sinn, sondern vielmehr in der Einbettung der Schreibsituation in bestimmte Rahmenbedingungen (Zeit, Ort, Infrastruktur)“ (Dengscherz, 2019, S. 170). Der andere wesentliche Teil an Einflussfaktoren auf die Herausforderungen ist abhängig von dem/der Schreibenden, wie persönliche Ressourcen und Kompetenzen, Einstellungen und Selbstwahrnehmung, Problembewusstsein, Tages- und Momentverfassung, sowie Rahmenbedingungen. Sie beeinflussen von Beginn an den Schreibprozess, verändern sich aber mit dem Verfassen des Textes und den wechselnden Anforderungsniveaus. Unter persönlichen Ressourcen und Kompetenzen sind Fähigkeiten in der Sprache, in der der Text verfasst werden soll, Fachwissen und Erfahrungen des wissenschaftlichen Schreibens zu verstehen (Dengscherz, 2019, S. 170). Diese sprachlichen Fähigkeiten werden bei Hayes (1996) dem Arbeitsgedächtnis zugeordnet (siehe Kap. 2.4.2). Die motivationalen Aspekte finden sich bei den Einstellungen und der Selbstwahrnehmung wieder. Wie sieht sich der/die Schreibende? Welche Erwartungen hat er/sie an sich selbst und über wieviel Selbstbewusstsein verfügt er/sie hinsichtlich seiner/ihrer Selbstwirksamkeit beim Schreiben?

Auch in diesem Bereich finden sich Parallelen mit dem Model von Hayes (1996) in der Dimension Motivation und Affekt, wie zuvor beschrieben. Das Problembewusstsein ermöglicht die Wahrnehmung von Problemen, um sie in weiterer Folge zu bewältigen. Auch die körperliche und seelische Verfassung von Schreiber:innen an einem Tag oder in einem Moment im Schreibprozess wirken auf die Herausforderungen. Die Rahmenbedingungen beim Schreiben betreffen das Setting, den Ort, die Zeit und andere infrastrukturelle

Das Situations-Wechselwirkungen-Modell (SWM) stellt „dieses komplexe Geflecht von Anforderungen, Herausforderungen, Routinen, Strategien und Spracheneinsatz, verwoben mit dem Kontext unterschiedlicher Einflussfaktoren“ (Dengscherz, 2019, S. 171) dar. Es geht nicht mehr darum, wie die HRAH entstehen, sondern welches Aktualverhalten sich durch die HRAH ergibt (Dengscherz, 2023, S. 167). Es wird eine Schreibsituation abgebildet, die zu einem Anteil aus institutionellen Rahmenbedingungen und zum anderen aus individuellen Herangehensweisen geformt ist. Darin kann man das Wechselspiel zwischen dem Aktualverhalten von Schreibenden, das aus den Erfahrungen aus bisherigen Schreibsituationen mit Schreibstrategien, Routinen und dem Einsatz von Sprachen besteht, und den HRAH beobachten. Auf beide wirken bisherige Schreiberfahrungen und schreibdidaktische Empfehlungen, aber auch Motivation und persönliche Ziele der Schreibenden. All diese Prozesse laufen innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen ab. Außerhalb dieser befinden sich die individuellen Bedürfnisse. Das Aktualverhalten spiegelt die Schreibstrategien, Sprachen und Routinen des/der Schreibenden wider und sind als Teil dieses komplexen Systems zu sehen (Dengscherz, 2019, S. 172–173).



Das PROSIMS-Schreibprozessmodell ermöglicht einen ganzheitlichen, systemischen Blick auf das Schreiben, weist aber durchaus Parallelen mit kognitionspsychologischen oder entwicklungspsychologischen Modellen auf, wie zuvor dargestellt. Für diese Masterarbeit und

den mehrsprachigen Kontext sind die Routinen und Strategien, die im PROSIMS-Modell berücksichtigt werden, und vor allem die Wechselwirkungen, die im dritten Teil des Modells veranschaulicht werden, von Bedeutung (siehe Abb. 3). Mit Routinen sind erfahrungsbasierte, automatisierte Verhaltensweisen, die nicht bewusst zum Erreichen eines Schreibziels oder -problems eingesetzt werden, gemeint. Im Unterschied dazu werden Strategien bewusst als Vorgehensweisen zur Problemlösung oder zur Vermeidung dieser eingesetzt. „Strategien und Routinen sind als ein ‚Gesamtpaket‘ im Schreibprozess zu sehen, als ein Repertoire von Vorgehensweisen, das in Schreibprozessabläufe eingebettet ist und sie bestimmt“ (Dengscherz, 2019, S. 183). Im empirischen Teil der Arbeit werden anhand von retrospektiven Interviews Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben erhoben. Diese sollen einen Ausblick auf zielgerichtete Strategien für die Schreibberatung zulassen.

2.6.2.2 Das sprachensible Kompetenzmodell von Knorr (2019)

Ein weiteres Kompetenzmodell zum wissenschaftlichen Schreiben unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit ist das dreidimensionale sprachensible Kompetenzmodell von Knorr (2019).

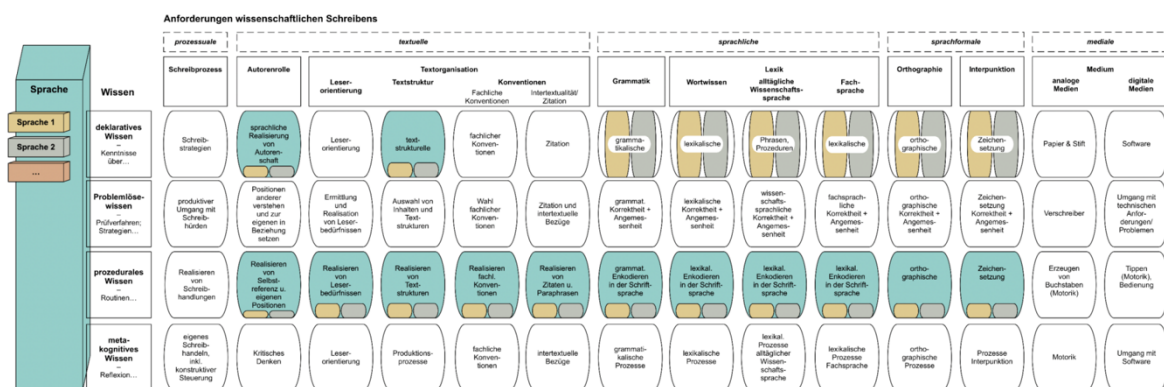


Abbildung 4: Sprachsensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens von Knorr (2019)

Es basiert auf den Wissenstypen und Anforderungsbereichen von Becker-Mrotzek & Schindler (2007) (siehe Kap. 2.3) und dem Modell für wissenschaftliche Textkompetenz von Knappik (2013). Es geht darum den komplexen wissenschaftlichen Schreibprozess in seine einzelnen Anforderungsbereiche zu zerlegen und wie bei Hayes & Flower (1980) Problemlösestrategien zu finden, die mit dem entwicklungspsychologischen Ansatz der Modelle einhergehen. Faktische Kenntnisse (deklaratives Wissen), Strategien zur Problemlösung (Problemlösewissen), Routinen (prozedurales Wissen) und reflexive Fähigkeiten (meta-kognitives Wissen) umfassen in den Anforderungsbereichen des wissenschaftlichen Schreibens (prozessual, textuell, sprachlich, formal und medial) diverse Fertigkeiten. Die Anforderungsbereiche wurden als Überkategorien zu den Bereichen von Knappik (2013)

geschaffen. Prozessuale Anforderungen betreffen den Schreibprozess und schließen im Bereich des deklarativen Wissens Schreibstrategien, im Problemlösewissen den produktiven Umgang mit Schreibhürden, im prozeduralen Wissen die Realisierung von Schreibhandlungen und im metakognitiven Wissen die konstruktive Steuerung des eigenen Schreibhandelns ein (Knorr, 2019, S. 170). „Kompetente Schreibende können aus einem reichen Inventar an methodischen und strategischen Werkzeugen dasjenige auswählen, das ihnen hilft, eine auftretende Anforderung zu bewältigen“ (Knorr, 2019, S. 172). Dengscherz (2019, S. 160) beschreibt in ihrem Schreibprozessmodell, dass diese Strategien durch Anforderungen und Herausforderungen in Schreibsituationen entwickelt werden, auf die in weiteren Schreibsituationen zurückgegriffen werden kann (siehe Kap. 2.6.2.1).

Den Wissenstypen und Anforderungsbereichen fügt Knorr (2019) noch als dritte Dimension die Sprache hinzu. Es gibt eine dominante Sprache, in der der Text verfasst ist, aber auch weitere Sprachen, die durch zwei- oder mehrsprachige wissenschaftliche Texte, oder als Ressourcen der Schreibenden beim Schreiben eingesetzt werden. *Sprache* bedeutet in diesem Modell das Sprachwissen, das durch Literalisierung erworben wurde und über einzelne Sprachen und alle Wissensarten hinausgeht. Dieses wird durch das Erlernen einer Einzelsprache gebildet, wodurch mehrsprachige Personen, mit umfangreicheren Erfahrungen aus einzelnen Sprachen auch ein besser ausgebildetes Sprachwissen besitzen, das mit vielfältigeren Strategien im Umgang mit Sprachen einhergeht. Im Modell ist zu erkennen, dass einzelsprachliches Wissen vor allem die sprachlichen und sprachformalen Kategorien Grammatik, Wortwissen, Lexik, Fachsprache, Orthographie und Interpunktion auf der Ebene des deklarativen Wissens betreffen. Deklaratives sprachliches sowie einzelsprachliches Wissen findet man in der Autor:innenrolle und der Textstruktur. Der Schreibprozess und das Medium bleiben von sprachlichen oder einzelsprachlichen Einflüssen auf allen Wissensebenen unberührt. Auf alle anderen textuellen, sprachlichen und sprachformalen Anforderungen nehmen Sprachen und Einzelsprachen im Bereich des prozeduralen Wissens (Routinen) Einfluss (Knorr, 2019, S. 171–172).

Das PROSIMS-Modell von Dengscherz (2019) und das sprachensible Kompetenzmodell von Knorr (2019) ergänzen sich für das Forschungsziel dieser Masterarbeit. Das Modell von Knorr (2019) soll mit den benannten Kompetenzen als diagnostisches Instrument helfen, die in der Erhebung genannten Herausforderungen von Studierenden den Anforderungsbereichen zuzuordnen. Entsprechend dem PROSIMS-Modell werden die Rahmenbedingungen einer Schreibsituation als Einflussfaktoren auf die Herausforderungen berücksichtigt, die weder bei der Schreibaufgabe noch bei der schreibenden Person selbst liegen. Diese Einflussfaktoren von Dengscherz (2019) werden in die Anforderungen wis-

senschaftlichen Schreibens von Knorr (2019) integriert. Die heuristischen und rhetorischen Anforderungen eines Textes können zu textuellen Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben führen. In der Analyse der Interviews wird deutlich, welche Strategien und Routinen die Proband:innen aus den Anforderungen und Herausforderungen der Schreibsituationen entwickelt haben. Diese sollen vor allem Schreibberater:innen und -mentor:innen in ihrer Arbeit mit mehrsprachigen Studierenden unterstützen.

Nach dieser Heranführung an die Problematik, den aktuellen Modellen zum Schreibprozess von mehrsprachigen Studierenden und den Kompetenzen mit einem sprachsensiblen Blick als Basis für die Untersuchung und Beantwortung der Fragestellung folgt mit dem Kapitel 3 die Darlegung der Methodik.

3 Methodisches Vorgehen

Nach dem theoretischen Hintergrund wird in diesem Teil der Masterarbeit nun das methodische Vorgehen für die Interviewstudie zu den Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden im wissenschaftlichen Schreiben dargelegt und begründet.

3.1 Forschungsinteresse und Fragestellung

Mit dieser Forschungsarbeit soll das wissenschaftliche Schreiben von mehrsprachigen Studierenden an der Universität Wien untersucht werden. Das Forschungsinteresse entstand durch meine Ausbildung zur und Tätigkeit als Schreibmentorin an der Universität Wien. In dieser schreibdidaktischen Ausbildung, die Workshops, Begleitlehrveranstaltungen zur Vertiefung und Supervision sowie die Tätigkeit als Schreibmentorin in einem Umfang von 125 Stunden umfasste, wurde unter anderem das Schreiben unter dem Aspekt von Mehrsprachigkeit berücksichtigt. Im darauffolgenden Wintersemester 2022 absolvierte ich die Ausbildung zur studentischen Schreibberaterin an der Universität Hamburg und lernte den Zugang dieses Schreibzentrums in Hinblick auf Mehrsprachigkeit beim Schreiben kennen. Diese Erfahrungen verstärkten mein Interesse, die Inhalte und Herangehensweisen der beiden Ausbildungen mit den tatsächlichen Begebenheiten und Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben in der realistischen Situation an der Universität Wien zu untersuchen.

Das Forschungsfeld rund um das wissenschaftliche Schreiben ist in den vergangenen Jahren mit den wissenschaftlichen Untersuchungen und Studien von Dengscherz (2019) (PROSIMS-Modell) und Knorr (2016, 2018, 2019) stetig gewachsen. Auch im Bereich der Abschlussarbeiten gibt es zahlreiche Masterarbeiten im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens. Diese untersuchen den Zusammenhang zwischen der Einstellung von Lehrpersonen zur Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben (Smolzer, 2022), im speziellen die Alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999) in Seminararbeiten von mehrsprachigen Studierenden (Huber, 2018) oder Schreibstrategien von Studierenden in der L2 Deutsch (Schneider, 2019). Mit Hinblick auf das Schreibmentoring des CTLs an der Universität Wien wurde das methodische Vorgehen in der Beratungssituation durch Interviews mit Schreibmentor:innen erhoben (Pitschl, 2019) und das Schreibmentoring als Förderinstrument bei Entwicklungsprozessen von DaF/Z-Studierenden untersucht (Mair unter der Eggen, 2020).

In meiner Studie liegt der Fokus auf den individuellen Erfahrungen und Gefühlen der Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben. Es soll beispielhaft aufgedeckt werden, mit welchen Herausforderungen Studierende mit DaF oder DaZ an der Universität Wien konfrontiert sind und gleichzeitig ihre Strategien im Umgang mit diesen Hürden aufzeigen.

Es geht nicht um den Vergleich der Herausforderungen oder Strategien der Proband:innen selbst, sondern um den Abgleich mit den Inhalten der Ausbildungen zum/zur Schreibmentor:in und Schreibberater:in (siehe Kap. 2.2.1 und 2.2.2). Dieser soll einen Ausblick für Methoden und Strategien in der Beratung von mehrsprachigen Studierenden zulassen.

Auf Basis dieses Forschungsinteresses wurde folgende Forschungsfrage entwickelt, die im Mittelpunkt dieser Masterarbeit steht:

Vor welchen Herausforderungen stehen mehrsprachige Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben und welche Strategien lassen sich für die Arbeit von Schreibmentor:innen ableiten?

In enger Verbindung mit den Herausforderungen sind die Strategien zur Bewältigung dieser zu sehen. In der Befragung wird nicht davon ausgegangen, dass alle Proband:innen ein Schreibmentoring oder eine Schreibberatung in Anspruch genommen haben oder nehmen. Aus diesem Grund wird nach persönlichen Strategien und Routinen sowie zuletzt nach Erfahrungen mit dem Schreibmentoring an der Universität Wien gefragt. Dies dient nicht der Bewertung des Angebots des CTLs, sondern zielt darauf ab mit der Masterarbeit durch die Erforschung in der Realität, einen Ausblick und mögliche Hinweise für die Entwicklung von Strategien und Methoden in der Beratungssituation zu geben.

3.2 Forschungsdesign

Nach der Begründung des Forschungsinteresses und der Formulierung einer präzisierten und theoretisch verorteten Forschungsfrage (siehe Kap. 3.1) folgt im Forschungsprozess eine kreative Phase, die sich mit der Auswahl und Erstellung des Forschungsdesigns befasst (Schramm, 2022b, S. 412). Dabei gilt es eine Balance zwischen den umfangreichen forschersischen Möglichkeiten und den tatsächlichen Ressourcen zu finden. Für die Auswahl des Designs war es entscheidend, vorab festzulegen, welche Daten erfasst werden sollen und wie man diese Daten erheben kann. Das Forschungsdesign stellt dabei die äußere Form der empirischen Studie dar, das methodologische Konzept, auf dem das Projekt aufbaut. Im Unterschied dazu formulieren die Forschungsmethoden konkrete Methoden zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von Daten und ergeben sich somit als nächster Schritt nach der Auswahl des Forschungsdesigns (Poscheschnik, 2020b, S. 89–90).

Das Forschungsdesign dieser Masterarbeit lässt sich als Fallstudie bezeichnen. „Fallstudien verfolgen das Ziel, einzelne Personen, Gruppen oder Institutionen in ihrer Komplexität zu erfassen. Sie gehen davon aus, dass sich in diesen Einzelfällen allgemeine Strukturen manifestieren“ (Caspari & Grünewald, 2022, S. 69). Eine Fallstudie ist keine konkrete Erhebungsmethode, sondern eine vielschichtige methodische Vorgehensweise

(approach) oder ein Forschungsansatz, „der die theoretischen Vorgaben der Methodologie in praktische Handlungsanweisungen umsetzt, ohne selbst Erhebungstechnik zu sein“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 286). Welche Forschungsmethoden im Rahmen der Fallstudie in dieser Masterarbeit zum Einsatz kamen und welche Gütekriterien berücksichtigt wurden, beschreiben die folgenden Unterkapitel.

3.2.1 Auswahl der Forschungsmethoden

Für die Forschungsfrage dieser Studie werden persönliche Erfahrungen und Eindrücke von Studierenden gebraucht. Dafür kommen qualitative Methoden zum Einsatz, bei denen „wenig Auskunftspersonen, keine Stichprobenverfahren und keine statistischen Analysen eingesetzt werden“ (Vogel & Verhallen, 1983, S. 146). Im Mittelpunkt steht das Verstehen von Sinn in einzelnen Fällen, das durch die Berichte der Proband:innen zu den subjektiven Sichtweisen ermöglicht wird (Poscheschnik, 2020c, S. 107). Proband:innen sind „nicht nur ein Untersuchungsobjekt, sondern auch ein erkennendes Subjekt“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 44). Ziel der qualitativen Forschung ist es,

- die soziale Realität durch Interpretation zu konstruieren,
- die natürliche Welt mit naturalistischen Methoden zu erfassen und zu beschreiben,
- die methodologischen Regeln entsprechend eines alltäglichen Kommunikationsprozesses festzulegen,
- „sich selbst in mehrfacher Hinsicht kritisch [zu] reflektieren“ (Müller 1979, S. 10),
- und nicht-standardisierte, qualitative Verfahren zur Untersuchung des Gegenstandes anzuwenden (Lamnek & Krell, 2016, S. 44–45).

Um an diese Daten zu gelangen, muss ein möglichst offenes Erhebungsinstrument gewählt werden. Beim Sichten themenrelevanter Forschungsarbeiten konnte das Interview als gängige Erhebungsmethode für qualitative Daten ausgemacht werden (u.a. Dengscherz 2019). Die Einsichten in die Praxis und die Recherche zu qualitativen Forschungsmethoden, vor allem in der Schreibforschung (Brinkschulte 2017), veranlasste mich das retrospektive Interview (siehe Kap. 3.3.1) als Erhebungsmethode zu wählen. Im Anschluss an die Auswahl der Erhebungsmethode ist es wichtig die Stichprobe und weiters Aufbereitungs- und Auswertungsmethode festzulegen.

Handlungsleitend sollten im Prozess der Design-Gestaltung zum einen die Frage nach der Forschungsökonomie sein – also danach, ob das Design eine effiziente Beantwortung der Forschungsfrage erlaubt – und zum anderen die Frage nach der Forschungsökologie – also danach, ob das Design nachhaltig ist und sparsam mit Ressourcen umgeht (Schramm, 2022b, S. 418).

Um die Fragestellung dieser Masterarbeit (siehe Kap. 3.1) zu beantworten, wird eine qualitative Erhebungsmethode aus der empirischen Sozialforschung gewählt. Die Daten

werden anhand von qualitativen Interviews mit mehrsprachigen Schreibenden erhoben. Um Daten über die Herausforderungen aus einer kurz zurückliegenden Schreibhandlung zu bekommen, eignen sich retrospektive Interviews, die die eigene Wahrnehmung der Schreibenden berücksichtigen (Dengscherz, 2017, S. 140). Für die Aufbereitung der Daten werden die Interviews, die über Zoom stattfinden, aufgezeichnet und inhaltlich relevante Passagen nach zuvor festgelegten Regeln (siehe Kap. 3.4.2) transkribiert, die dem Untersuchungsziel entsprechen. Die Transkripte beinhalten durch Ergänzungen auch äußere Begebenheiten und anonymisierte Daten, die für das Forschungsprojekt relevant sind und zuvor anhand von Einstiegsfragen im Interview erhoben wurden (Perzy, 2020, S. 170–171). Um die qualitativen Daten zu ordnen, werden sie mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014) ausgewertet. Die Hauptkategorien werden deduktiv (a priori) in Anlehnung an die Modelle zum Schreibprozess aus dem theoretischen Teil entwickelt und bereits im Interview bei der Erhebung berücksichtigt. Im Verlauf des Gesprächs können nicht thematisierte Phänomene auftreten, die induktiv noch weitere Hauptkategorien in der Auswertung bilden können (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 101). Das Forschungsdesign mit den gewählten Forschungsmethoden wird in der untenstehenden Grafik dargestellt:

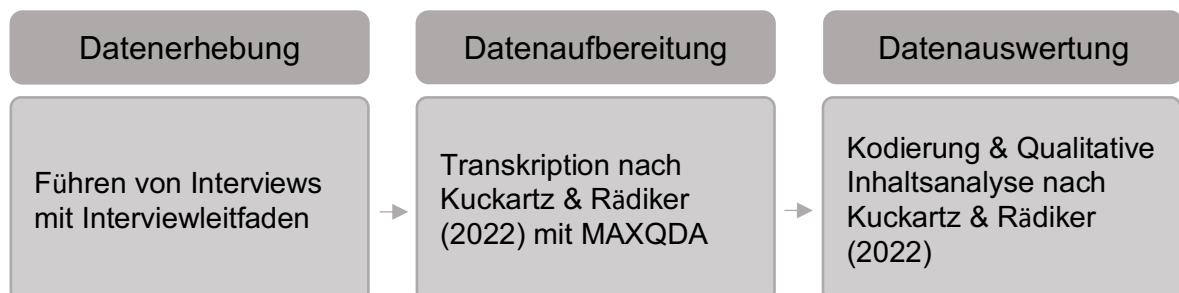


Abbildung 5: Graphische Darstellung des Forschungsdesigns dieser Masterarbeit (eigene Darstellung)

Mit den erhobenen Daten sollen die häufigsten Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden präsentiert werden. Diese Ergebnisse sollen in der beratenden Tätigkeit unterstützen, Herausforderungen zu erkennen, um in einem konkreten Bereich Lösungswege anbieten zu können.

3.2.2 Gütekriterien

Um die Qualität in empirischen Forschungsprojekten und „ihren wissenschaftlichen Nutzen und ihre gesellschaftliche Relevanz“ (Misoch, 2019, S. 245) zu gewährleisten, werden Kriterien formuliert, die es gilt von der Planung bis hin zur Auswertung der Daten zu berücksichtigen. In der quantitativen Forschung wurden die drei Kriterien Objektivität, Validität und Reliabilität gefasst, die einander bedingen. Objektivität bedeutet, dass die Daten „unabhängig von äußeren Einflüssen (z.B. durch den Forschenden) erhoben und ausgewertet

werden“ (Misoch, 2019, S. 245). Reliabilität bezieht sich auf die Zuverlässigkeit der Messinstrumente und dass das Wiederholen unter denselben Umständen zu gleichen Ergebnissen führen würde (Replizierbarkeit). Die Validität setzt voraus, dass das zu Untersuchende mit dem Messinstrument gemessen werden kann. Diese Gütekriterien für quantitative Forschung mit anderer Handlungs- und Erkenntnislogik lassen sich nicht einfach in die qualitative Forschung übertragen, da in dieser Subjektives gemessen werden soll und keine empirischen Sachverhalte oder Gesetzmäßigkeiten, wie in den Naturwissenschaften. Die Diskussion um die Adaptierung der Gütekriterien aus der quantitativen Forschung (Peräkylä, 1997) oder der Entwicklung neuer Kriterien für die qualitative Forschung (Flick, 2000) ist bislang nicht abgeschlossen (Misoch, 2019, S. 246).

Caspari (2022, S. 17) schlägt daher eine Um- oder Neudefinition der Gütekriterien quantitativer Forschung vor, die im Folgenden erläutert werden soll. Eine große Diskrepanz zwischen quantitativer und qualitativer Forschung wirft das Kriterium Objektivität auf. Dieses ist auch in dieser Masterarbeit „nicht vereinbar mit der Subjektivität der Forschungsbeteiligten, der Notwendigkeit ihrer Interaktion und der Anwendung interpretativer Auswertungsverfahren“ (Caspari, 2022, S. 17). Da auch die Erhebungssituation nicht standardisiert abläuft, sondern beispielsweise auch Nachfragen gestellt werden, braucht es eine Anpassung für das Kriterium Reliabilität (Flick, 1995, S. 242). Für beide Kriterien ist eine genaue Dokumentation des Forschungsprozesses mit den Forschungsentscheidungen notwendig. Das Kriterium Validität wird aus der quantitativen Forschung übernommen und in Hinblick auf die Auswertung und Interpretation erweitert. Flick (1995) beschreibt die Validierung als Untersuchung der Daten auf systematische Verzerrungen und Täuschungen. Die Konstruktionen der forschenden Person sollen hinterfragt und auf Nachvollziehbarkeit untersucht werden (Flick, 1995, S. 244–245). Dies kann durch Triangulation gewährleistet werden, die ergänzende Perspektiven ermöglicht (Caspari, 2022, S. 17).

Zu den angepassten Kriterien aus der quantitativen Forschung fügt Poscheschnik (2020c, S. 117) der qualitativen Forschung die Gütekriterien Transparenz, Indikation/Adäquatheit, Reflexivität, Triangulation und Diskussion von Limitationen hinzu. Transparenz ermöglicht es, den Forschungsprozess durch genaue Dokumentation intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Dieses Kriterium wird vor allem in den folgenden Kapiteln zur Datenerhebung (3.3), Datenauswertung (3.4) und Datenanalyse (3.5) berücksichtigt, um alle Schritte der forschenden Person für eine:n Dritte:n verständlich zu dokumentieren. Indikation und Adäquatheit betrifft die Eignung des Forschungsdesigns und der Forschungsmethoden zum Forschungsgegenstand und der Forschungsfrage (Poscheschnik, 2020c, S. 117–118). Das Gütekriterium Reflexivität wird im ganzen Forschungsprozess hinsichtlich der eigenen Subjektivität berücksichtigt. Mit der Triangulation soll ein Gegenstand aus zwei verschiedenen

Blickwinkel betrachtet werden. „Einerseits verfolgt die Triangulation den Zweck, die Ergebnisse gegenseitig abzusichern, andererseits dient sie dazu, durch die Ergänzung verschiedener Perspektiven eine vollständige Sicht auf die Dinge zu erlangen“ (Poscheschnik, 2020c, S. 118). Das letzte Qualitätsmerkmal empirischer Forschung wird die Diskussion von Limitationen genannt. Die Grenzen des eigenen Forschungsprojekts werden im Diskussionsteil erörtert. Sie sollen für zukünftige Forschung auf die Stärken und Schwächen der angewendeten Methoden hinweisen und die Überwindung der Limitationen ermöglichen (Poscheschnik, 2020c, S. 119).

3.3 Datenerhebung

Für die Erhebung von persönlichen Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben in Form von verbalen Daten wird in der Schreibforschung überwiegend das Interview herangezogen. Es kann vor, während oder nach dem Schreiben stattfinden. Bei der Erhebung nach der Textproduktion spricht man von retrospektiven Interviews (Dengscherz, 2017). Diese Erhebungsmethode und die Durchführung der Interviews wird im folgenden Unterkapitel vorgestellt. Im Anschluss daran folgt die Beschreibung der Stichprobe im Unterkapitel zu den Proband:innen (Kap. 3.3.2) und praktische Überlegungen zu Ort, Zeit und Art der Aufzeichnung in Kapitel 3.3.3.

3.3.1 Retrospektive Interviews

Das retrospektive Interview ist eine Interviewform, die sich in der Schreibforschung für die Rekonstruktion einer vergangenen Handlung, in diesem Fall einer Textproduktion, eignet. Die Handlungen oder Erfahrungen während der Schreibaufgabe sollen dabei wiedergegeben, reflektiert und bewertet werden. Es wird „nicht unmittelbar erforscht, was tatsächlich beim Schreiben geschieht, sondern wie Schreiber*innen ihr Vorgehen wahrnehmen“ (Dengscherz, 2017, S. 140).

Diese Erhebungsmethode lässt sich in der qualitativen Sozialforschung verorten. Durch das Verfahren sollen nicht nur einzelne Aspekte, sondern das Zusammenspiel sozialer Phänomene und ihre Bedeutungen für Subjekte dargestellt werden (Misoch, 2019, S. 2). Für die Forschungsfrage dieser Arbeit stellen die qualitativen Daten die subjektiven Wahrnehmungen der Studierenden bezüglich ihrer Herausforderungen dar, die mittels des Leitfadeninterviews erhoben werden. In der quantitativen Forschung wird zur Strukturierung und Überprüfung von Hypothesen der standardisierte Fragebogen eingesetzt. In qualitativen Interviews dient der Leitfaden als Element zur Steuerung und Strukturierung (Misoch, 2019, S. 65). Um die Forschungsfragen zu beantworten und die Herausforderungen von Studierenden bestmöglich zu erfassen, wird mit dem teil-strukturierten Leitfaden ein Mittelweg zwischen vollkommen strukturierten Interviews mit genau vorge-

geben Fragen und dem offenen, unstrukturierten Interview, das kein bestimmtes Ziel verfolgt, gewählt. Der Interviewleitfaden gibt einen roten Faden im Gespräch vor und gewährleistet die Beantwortung der relevanten Themen. Die Semi-Strukturierung lässt aber auch Nachfragen zu und die Vertiefung auf besonders interessante Themen (Poscheschnik, 2020e, S. 127–128). In Hinblick auf die Offenheit und Geschlossenheit des Interviews wird mit dem qualitativen Interview eine offene Form für die Befragten gewählt, die es ihnen ermöglicht, „ihre Subjektivität zu entfalten und die gestellten Fragen möglichst frei und ungehindert zu beantworten“ (Poscheschnik, 2020e, S. 128).

Misoch (2019, S. 68) unterscheidet vier Phasen, die beim Aufbau eines Leitfadens berücksichtigt werden sollten. Die erste Phase ist die Informationsphase, in der die befragten Personen über den Ablauf des Interviews, die Zielsetzung und die vertrauliche Behandlung der Daten aufgeklärt werden, und die Datenschutzerklärung unterschrieben wird. Diese Phase wurde vorab per Mail bereits abgeschlossen, damit aus zeitlichen Gründen das Interview und die Aufnahme mit der zweiten Phase, der Aufwärm- und Einstiegsphase begonnen werden konnte. Zum Einstieg wurden allgemeine und offene Fragen an die Proband:innen bezüglich ihres sprachlichen Hintergrunds, ihres Studiums, ihrer Erfahrung mit dem Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten, ihres aktuellen Schreibprojektes und des aktuellen Stadiums in diesem, gerichtet. Die Offenheit, frei über diese persönlichen Punkte zu berichten, soll die Befragten auf die anschließende offene Interviewform über die subjektiven Erfahrungen und Herausforderungen vorbereiten und die Angst nehmen, „keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Antworten“ (Misoch, 2019, S. 68) zu tätigen, sondern authentisch zu berichten. Die Hauptphase des Interviews widmet sich den Themen der Untersuchung, wobei die Fragen sowohl deduktiv, aus dem theoretischen Hintergrund, als auch induktiv durch die Antworten im Interview, erschlossen werden. In dieser dritten Phase wurden in einem Teil Fragen zum wissenschaftlichen Schreiben gestellt und im zweiten Teil zu den Bedingungen durch die Mehrsprachigkeit. In der letzten Phase, der Ausklang- und Abschlussphase wurde den Proband:innen Raum für bislang Unerwähntes und zur Reflexion gegeben (Misoch, 2019, S. 68–69).

Der Interviewleitfaden dieser Masterarbeit, der die Leitfragen und Impulse für die Interviews beinhaltet, ist im Anhang dieser Arbeit zu finden. Die Struktur wurde anhand der relevanten Literatur des theoretischen Teils erarbeitet. Nachfolgend werden die Themen und Leitfragen der einzelnen Phasen des Interviews angeführt:

1. Aufwärm- und Einstiegsphase:
 - a. Sprachlicher Hintergrund: Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache(n)
 - b. Studium: Bachelor und/oder Master
 - c. Erfahrung: bisher verfasste wissenschaftliche Arbeiten

- d. Aktuelles Schreibprojekt: Seminararbeit, Abschlussarbeit
- e. Aktuelles Stadium des Schreibprojekts: Beschreibe kurz, was du aktuell machst/woran du aktuell arbeitest!

2. Hauptphase:

Schreiben und wissenschaftliches Schreiben

- a. Was hat beim letzten Mal, als du an der Arbeit geschrieben hast, gut funktioniert und was weniger gut?
- b. Wo liegen deine Herausforderungen im Schreibprozess? (Aufgabenumgebung, Wissen, Prozess)
- c. Was kannst du über deine Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben berichten?
- d. Hast du das Schreibmentoring oder eine andere Lehrveranstaltung zum wissenschaftlichen Schreiben besucht und wenn ja, was kannst du darüber berichten?

Mehrsprachigkeit

- e. Welche der genannten Herausforderungen ergeben sich durch sprachliche Schwierigkeiten aufgrund deiner Mehrsprachigkeit?
- f. Wie nutzt du deine Mehrsprachigkeit beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten?
- g. Welche Strategien und Routinen wendest du beim Schreiben an?

3. Ausklang- und Abschlussphase:

- a. Raum für Wichtiges zum wissenschaftlichen Schreiben, zu deinen Herausforderungen und Strategien

Dieser Leitfaden diente während der Erhebung als eine Art Checkliste, um sicherzugehen, dass in den Interviews alle relevanten Aspekte Berücksichtigung finden. Nach der Beschreibung der Interviewform und des Leitfadens werden im nächsten Unterkapitel die Proband:innen vorgestellt.

3.3.2 Die Proband:innen

Zu Beginn des Forschungsprozesses wurde das Design dieser Masterarbeit für eine Gruppe an Studierenden entworfen, die an einem Schreibmentoring teilgenommen und sich in den Einheiten mit dem Schreibprozess befasst haben. Die Studierenden sollten durch eine persönliche Vorstellung in den Mentoring-Einheiten für die Interviewstudie gewonnen werden. Die Einladung in Mentoring-Einheiten sollte durch den Zugang über einen Gate-

keeper, in meinem Fall das CTL, stattfinden. Bei Gatekeepern (Türwächtern) handelt es sich um Schlüsselpersonen, die Kandidat:innen für ein Interview vermitteln, in meinem Fall die Teilnehmenden aus dem Schreibmentoring (Helfferich, 2011, S. 175). Die persönliche Vorstellung und Werbung für meine Befragung wurde vom CTL Anfang Mai abgelehnt, aber die Möglichkeit einer Mitteilung über den Moodle-Kurs durch die Schreibmentor:innen vorgeschlagen. Ende Mai wurde deshalb durch den Gatekeeper-Zugang eine Informationsnachricht versendet, woraufhin es nur eine einzelne Rückmeldung gab.

Da durch das Schreibmentoring nur eine Probandin gewonnen werden konnte, wurden die Kriterien für die Teilnahme an der Erhebung erweitert. Lamnek und Krell (2016, S. 363) beschreiben die Auswahl nach einem theoretischen Vorverständnis, bei dem mir als Forscherin bei der Auswahl der Proband:innen klar ist, wie diese typischen Personen aussehen müssen. Für diese Interviewstudie sollten die Proband:innen zum Zeitpunkt des Interviews folgende Voraussetzungen erfüllen:

- Mehrsprachigkeit: Die Proband:innen sollten Deutsch als Zweitsprache oder Fremdsprache erworben haben.
- Studium: Sie sollten an einer österreichischen Universität studieren.
- Schreibarbeit: Zum Zeitpunkt der Befragung sollten sie an einer wissenschaftlichen Arbeit in deutscher Sprache schreiben.

Es werden in der gesamten Masterarbeit die Begriffe Mehrsprachigkeit und mehrsprachig verwendet, die in der Erhebung sowohl Personen mit Deutsch als Zweitsprache als auch Fremdsprache einschließen. Die Proband:innen können Deutsch zuerst als Fremdsprache gelernt haben, beispielsweise in ihrem Heimatland, und diese, seit sie in Österreich leben, als Zweitsprache sprechen. Eine genaue Abgrenzung der Begriffe findet sich in Kapitel 2.4.3. Mit dem Kriterium des Studiums an einer österreichischen Universität soll die Vergleichbarkeit gewährleistet sein, da das wissenschaftliche Arbeiten auf die Sprache Deutsch begrenzt werden kann. Die dritte Voraussetzung muss für die Erhebungsmethode des Forschungsprojektes – das retrospektive Interview (siehe Kap. 3.3.1) – erfüllt sein.

Das Forschungsprojekt wurde unter Berücksichtigung dieser Kriterien im Seminar Bachelorarbeit, das meine Betreuerin Sabine Dengerschz – eine weitere Gatekeeperin – am Institut für Translationswissenschaften hielt, Mitte Juni persönlich vorgestellt, um weitere Studierende im Schreibprozess auf die Erhebung aufmerksam zu machen. Hier meldete sich ebenfalls eine Studierende, die an meinem Forschungsprojekt teilnehmen wollte.

Da auch über die zweite Gatekeeperin nicht ausreichend Teilnehmende gefunden werden konnten machte ich Ende Juni in Facebook-Foren sowie Whatsapp-Gruppen der

Deutschen Philologie und des Masters DaF/DaZ auf die Erhebung aufmerksam, woraufhin sich einige Studierende bei mir meldeten. Zu einigen dieser Proband:innen bestand eine persönliche Bekanntschaft durch den gemeinsamen Besuch von Lehrveranstaltungen im Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Hier ist anzumerken, dass die methodologischen Forderungen einer Interviewsituation eingehalten wurden, da zwischen dem Zeitpunkt der Zusammenarbeit im Seminar und der Befragung kein personaler, freundschaftlicher Kontakt mit den Proband:innen bestand und auch nach dem Interview kein sozial relevantes Verhältnis existiert (Lamnek & Krell, 2016, S. 364). Die Stichprobe umfasst nun eine heterogene Gruppe an Studierenden im Bachelor und Master, die an verschiedenen wissenschaftlichen Arbeiten schreiben (siehe Kap. 4.1.2). Es konnten schlussendlich sieben Interviews geführt werden, die für die Analyse herangezogen werden. Dabei wurde versucht, nach Helfferich (2011, S. 174) das Prinzip einer engen Fassung der Gruppe mit einer breiten Variation innerhalb dieser zu verfolgen. Mit Blick auf die Repräsentativität der Studie ist anzumerken, dass sich nur weibliche Interviewpartnerinnen auf den verschiedenen Wegen der Kontakthanbahnung gefunden haben. Diese Limitation macht deutlich, dass mit dem Geltungsbereich der Aussagen dieser Forschungsarbeit keine Aussagen über die Herausforderungen von männlichen Studierenden getroffen werden können (Helfferich, 2011, S. 174). Es ist davon auszugehen, dass die Repräsentation mehrsprachiger, männlicher Studierender in den gewählten Studiengängen (Universität Wien, 2023) und dem Schreibmentoring (Röding, 2017) unterproportional im Vergleich zu Studentinnen ausfällt und dies der Grund für die mangelnden Rückmeldungen ist. Die sieben Probandinnen sollen in den folgenden Absätzen vorgestellt werden.

Das Interview mit P1 wurde am 03.07.2023, wie alle anderen Interviews, online über die Videokonferenz-Software Zoom durchgeführt und aufgezeichnet. Die Erstsprache von P1 ist Ukrainisch. In ihrer Kindheit hat sie Russisch in ihrer Umgebung als Zweitsprache erworben. Seit 2016 studiert P1 in Wien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Master und das Bachelorstudium Ukrainisch am Institut für Slawistik, wodurch Deutsch ihre Zweitsprache wurde.

Das zweite Interview mit P2 fand am 15.07.2023 erneut über Zoom statt. P2 hat als Erstsprache Ungarisch erworben. Ihre Zweitsprache ist seit ihrem Umzug nach Wien 2019 Deutsch. Zuvor lernte sie Deutsch neben Englisch als Fremdsprache. P2 studiert im Bachelor Transkulturelle Kommunikation. Sie nahm mit mir nach der Präsentation meines Forschungsprojektes im Bachelorseminar von Sabine Dengerscherz Kontakt auf. Wir hatten unser erstes persönliches Gespräch demnach im Rahmen des Interviews.

P3 ist eine Teilnehmerin aus dem Schreibmentoring. Das Interview wurde am 19.07.2023 über Zoom geführt und aufgezeichnet. Die Erstsprache von P3 ist Japanisch. Sie lernte als

Fremdsprachen Englisch und Deutsch. Während ihrer Studienaufenthalte an der Universität Wien 2020 und 2022/2023 war Deutsch ihre Zweitsprache. P3 ist zum Zeitpunkt der Befragung Erasmus-Studierende im Master Politikwissenschaft.

Das Interview mit P4 wurde am 21.07.2023 durchgeführt. Diese Probandin wurde durch das Schneeballsystem generiert, wodurch P1 den Kontakt zu P4 nach der Aufnahme des ersten Interviews herstellte, da sie als weitere Probandin gleich an P4 dachte (Helfferich, 2011, S. 176). P4 hat als Erstsprache Serbisch erworben und benutzt seit 2018 Deutsch als Zweitsprache. Deutsch lernte sie zuvor bereits als Fremdsprache, genauso wie Englisch. Sie studiert im Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Am 26.07.2023 fand das fünfte Interview mit P5 statt, deren Erstsprache ebenfalls Serbisch ist. Auch sie erwirbt seit 2018 Deutsch als Zweitsprache. Als Fremdsprachen lernte sie Deutsch, Englisch und Latein während der Schulzeit. P5 studiert im Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Das sechste Interview fand am 27.07.2023 statt. Es handelt sich bei P6 um die Schwester von P4, die auch durch das Schneeballsystem von meiner Masterarbeit erfuhr. Ihre Erstsprache ist Serbisch und Deutsch erwirbt sie seit 2018 als Zweitsprache. Als Fremdsprachen lernte P6 Deutsch und Englisch. Sie studiert das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Auf eine weitere Meldung in einer Whatsapp-Gruppe zu meiner Erhebung meldete sich P7 und gab an, ab Ende August, wenn sie ihre Seminararbeiten schreiben würde, für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Das Interview fand am 21. August 2023 online statt. Die Erstsprache der Probandin ist Rumänisch und ihre Zweitsprache seit 2020 Deutsch. Sie lernte Englisch, Russisch und Deutsch als Fremdsprachen und studiert an der Universität Wien den Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Diese allgemeinen Informationen zu den Proband:innen, wie der sprachliche Hintergrund, das Studium zum Zeitpunkt der Befragung, das Datum und die Länge der Interviews, werden in folgender Tabelle kurz dargestellt:

Probandin²	Erstsprache	Zweitsprache(n)	Fremdsprache(n)³	Studium	Datum des Interviews	Länge des Interviews
P1	Ukrainisch	Russisch, Deutsch seit 2016	Deutsch, Englisch	MA Deutsch als Fremd- und Zweitsprache BA Slawistik/Ukrainisch	03.07.2023	00:30:18
P2	Ungarisch	Deutsch seit 2019	Deutsch, Englisch	BA Transkulturelle Kommunikation	15.07.2023	00:30:22
P3	Japanisch	Deutsch 2020, 2022-2023	Englisch, Deutsch	MA Politikwissenschaft	19.07.2023	00:45:49
P4	Serbisch	Deutsch seit 2018	Deutsch, Englisch	MA Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	21.07.2023	00:24:29
P5	Serbisch	Deutsch seit 2018	Deutsch, Englisch, Latein	MA Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	26.07.2023	00:46:24
P6	Serbisch	Deutsch seit 2018	Deutsch, Englisch	MA Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	27.07.2023	00:28:28
P7	Rumänisch	Deutsch seit 2020	Englisch, Russisch, Deutsch	MA Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	21.08.2023	00:39:36

² Hier wird die weibliche Form gewählt, da es sich bei den Befragten ausschließlich um Frauen handelt.

³ Die Fremdsprache(n) werden in der Abfolge, in welcher der Erwerb begann, aufgelistet.

3.3.3 Praktische Überlegungen

Bei der Planung der Datenerhebung bezog sich eine praktische Überlegung auf den Ort, an dem die Interviews durchgeführt werden sollten. Da die Studierenden direkt nach einer Schreibphase befragt wurden, mussten diese im Zeitraum der Erhebung an einer wissenschaftlichen Arbeit schreiben. Im Sommersemester wurde daher der Zeitraum zwischen Juni und August von mir anberaumt. Die Annahme war, dass hin zum Lehrveranstaltungs-ende und in der lehrveranstaltungsfreien Zeit zwischen Juli und September die meisten wissenschaftlichen Arbeiten geschrieben werden. Aufgrund möglicher Urlaube und Auslandsaufenthalte in dieser Zeit führte ich alle Interviews online über Zoom durch.

Die Datengewinnung über das Videokonferenz-Tool Zoom ermöglichte mir auch gleichzeitig die Audio- und Videoaufnahme des Interviews. Die Aufzeichnung und Speicherung der Audiodateien bietet die Vorteile, eine entspannte Interviewsituation und -führung zu ermöglichen, da keine Mitschrift erforderlich ist. Sie lässt eine einfache Auswertung zu und dokumentiert ein Interview genau. Die Aufzeichnung kann sich aber auch negativ auf die Befragung auswirken, wenn sich die befragten Personen verunsichert fühlen, oder durch die Aufzeichnung mehr auf ihre Wortwahl achten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 198). Um dieser Verzerrung entgegenzuwirken, wurden die Proband:innen in der Informationsphase des Interviews ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Daten vollständig anonymisiert, nur für diese Masterarbeit verwendet und die Aufzeichnungen nach Beendigung meiner Studie gelöscht werden.

3.4 Datenaufbereitung

Für die Datenaufbereitung liegt das Video- und Tonmaterial aus den Interviews vor. „Aufbereiten meint dabei das Behandeln von erhobenen Daten mit dem Ziel, diese so auszuwählen und zu arrangieren, dass sie den Untersuchungszielen entsprechend, mit dem geringsten Aufwand und dem größtmöglichen Ertrag an Erkenntnissen ausgewertet und dargestellt werden können“ (Perzy, 2020, S. 169). Hierfür war die Transkription der Interviews notwendig. Wie und nach welchen Regeln diese erfolgt ist, wird in den folgenden Unterkapiteln dargelegt.

3.4.1 Transkription der Daten

Für die spätere Auswertung der Interviews müssen die mündlichen Daten verschriftlicht werden. Dieser Prozess wird Transkription genannt. Dabei wird jedoch nicht das gesamte mündliche Material transkribiert, sondern vorab für die Auswertung wichtige Passagen bestimmt und diese nach Transkriptionsregeln (siehe Kap. 3.5.2) in eine schriftliche Form gebracht (Perzy, 2020, S. 170). Schramm (2022, S. 229) beschreibt die Aufbereitung als

nicht-mechanischen Prozess, da in dieser Phase bereits interpretiert, reflektiert und begründet wird, welche Ausschnitte für die Untersuchung relevant sind und wie diese verschriftlicht werden. In der Transkription werden auch äußere Begebenheiten, Zeit, Ort, Dauer und anonymisierte personenbezogene Daten festgehalten. Die Bestimmung wichtiger Passagen ist nicht nur für die spätere inhaltliche Auswertung notwendig, sondern auch aus zeitlicher und finanzieller Sicht, um ökonomisch zu arbeiten (Perzy, 2020, S. 170). Kuckartz & Rädiker (2022, S. 197) beschreiben für die Datenvorbereitung sieben Arbeitsschritte: im ersten Schritt werden für die geplante Analyse angemessene Transkriptionsregeln festgelegt. Zweitens wird das Material manuell oder durch ein Programm transkribiert. Der dritte Schritt ist die Korrekturphase, in dem die Transkription gelesen und verbessert wird. Darauf folgt die Anonymisierung und Pseudonymisierung der Transkription. Im fünften Schritt wird die Transkription entsprechend des QDA-Programms, das zum Kodieren herangezogen wird, formatiert. Danach wird die Transkription gespeichert, archiviert und zuletzt in die QDA-Software importiert.

In dieser Masterarbeit wurde für jedes Interview und somit für jede Probandin eine Datei in MAXQDA angelegt und das Audio- und Videomaterial in das System eingespielt. Die Transkription wurde nicht wie Kuckartz & Rädiker (2020) beschreiben am Computer erstellt, sondern gleich direkt in der Software mit dem Tool zum Transkribieren gearbeitet. Der fünfte und siebte Schritt in der Auflistung wurden dabei bereits bei der Transkription der Texte berücksichtigt. Nach der Transkription im Programm wurden die Transkripte geprüft und nachbearbeitet, um nicht zuletzt die Transkriptionsregeln einzuhalten, die nun formuliert werden (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 1–2).

3.4.2 Transkriptionsregeln

„Transkriptionsregeln legen fest, wie die gesprochene Sprache in die schriftliche Form übertragen wird“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 199).

Als Teil der Strukturierung dienen die Transkriptionsregeln, um Ordnung zu schaffen (Poscheschnik, 2020a, S. 105). In erster Linie geht es um die Festlegung des Ziels und Zwecks der geplanten Analyse. Der/die Forschende muss sich die Frage stellen, welche der unvermeidlichen Verluste für das Forschungsprojekt verkraftbar sind und welche verbalen und nicht-verbalen Merkmale die Transkripte beinhalten müssen. Im Folgenden werden die Transkriptionsregeln von Kuckartz & Rädiker (2022, S. 200–201) in Hinblick auf die Transkription dieser Masterarbeit dargelegt, die für die computergestützte Auswertung anhand eines Codiersystems entworfen wurden:

1. Um die Lesbarkeit zu erhöhen, wird jeder Sprechbeitrag, auch kurze Einwürfe wie „Ja“, „Nein“ oder „Genau“, als eigener Absatz transkribiert.

2. Die Beiträge der Interviewerin werden in den Absätzen mit „I:“ und die der befragten Personen mit „B:“ gekennzeichnet.
3. Es wird wörtlich, ohne vorhandene Dialekte und möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt, um die spätere Arbeit mit dem Text zu erleichtern.
4. Dialektale Ausdrücke oder Abkürzungen werden dem Schriftdeutsch angeglichen (ein bissl). Die Wortstellung oder Verwendung der Artikel wird beibehalten, auch wenn Fehler gemacht wurden (ein Seminararbeit).
5. Längere Pausen werden mit in Klammern gesetzten Auslassungspunkten „(...)“ markiert.
6. Besonders betonte Begriffe werden im Text unterstrichen.
7. Großschrift drückt besonders lautes Sprechen aus.
8. Zustimmung oder bestätigende Lautäußerungen wie „mhm“ oder „aha“ werden nicht transkribiert, außer wenn sie eine Unterbrechung des Redeflusses auslösen oder eine Antwort auf eine Frage darstellen.
9. Fülllaute („ähm“) werden nur bei inhaltlicher Bedeutung transkribiert.
10. Störungen werden in Doppelklammern aufgenommen (es klingelt an der Tür).
11. Lautäußerungen wie ein Lachen oder Stöhnen wird in Klammern notiert.
12. Nonverbale Aktivitäten, die im Video ersichtlich sind, werden in Klammern gesetzt (zeigt auf den Tisch und auf die Wand).
13. Gibt es unverständliche Wörter oder Passagen, werden diese mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Wird ein Wort vermutet, kann dieses in Klammern mit Fragezeichen gesetzt werden, beispielsweise „(Ukrainisch?)“. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 200–201).

3.5 Datenauswertung

Die qualitativen Daten werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dieses Verfahren gehört zu den qualitativen Forschungsmethoden, die besonders in der Fremdsprachenforschung gerne eingesetzt werden, da sie die Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen sowie Erfahrungen und Gefühlen bei Individuen zulassen (Aguado, 2013, S. 119). Qualitative Daten sind vielfältiger als quantitative und können Texte, Videos, Bilder, Fotografien oder Audioaufzeichnungen, wie in dieser Masterarbeit, darstellen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 16). Im folgenden Abschnitt wird nun die Auswertungsmethode dieser Masterarbeit vorgestellt.

Qualitative Inhaltsanalyse

Mayring (2002, S. 114) beschreibt die qualitative Inhaltsanalyse als eine Methode zur inhaltlichen Analyse von Texten. In diesem Forschungsprojekt dient die Transkription der

Interviews als Textmaterial, das nach Sinn-Einheiten gegliedert wird. Anhand der Sinn-Einheiten werden Kategorien gebildet, denen dann weitere Sinn-Einheiten mit ähnlichem Inhalt zugeordnet werden können. Die Datenmenge wird dadurch auf die inhaltlich qualitativ relevanten Aussagen für die Erhebung der Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden reduziert. Das Verfahren basiert auf strukturiert ablaufenden Regeln, auf die in den folgenden Absätzen näher eingegangen wird (Poscheschnik, 2020d, S. 189–190).

Die qualitative Inhaltsanalyse besteht aus fünf Phasen. Sie beginnt mit der Textarbeit, in der auch exploriert wird. Darauf folgt der Kern des Analyseprozesses mit drei Phasen: Kategorien bilden, Daten codieren und codierte Daten analysieren. Das Bilden von Kategorien und die Kodierung der Daten kann in mehreren Zyklen ablaufen, da der Prozess in der qualitativen Inhaltsanalyse nicht linear ist. Der Prozess wird von der Darstellung der Ergebnisse abgeschlossen. Diese fünf Phasen stehen immer im engen Zusammenhang mit der/den Forschungsfrage(n) für die Analyse, die zu jedem Zeitpunkt des Prozesses eine wichtige Rolle spielen und verändert werden können (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 106–107). Im folgenden Abschnitt soll nun der Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in dieser Masterarbeit thematisiert werden. In dieser Form werden zwei Codierprozesse durchgeführt. Nach dem Entwickeln (2) und Codieren (3) der Hauptkategorien, erfolgt die induktive Bildung von Subkategorien (4) und der zweite Durchgang der Codierung (5). Dieser Analyseprozess wird mit der Analyse entlang der Hauptkategorien (6) fortgesetzt und der Verschriftlichung der Ergebnisse (7) abgeschlossen.

Der Analyseprozess begann mit der initiierenden Textarbeit, dem sorgfältigen Lesen der Transkripte und dem Schreiben von Memos (1). Dies ermöglichte mir erste Ideen für die Auswertung in Memos festzuhalten oder den Fall zum Abschluss der ersten Phase zusammenzufassen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132–133). Mayring (2019) äußert Kritik an dieser ersten Phase des Analyseprozesses, da das Lesen der Texte bei einer großen Menge an Daten mit 30 Personen einen großen zeitlichen Aufwand bedeuten würde. Für diese Masterarbeit mit der geringeren Anzahl an Proband:innen war diese Textarbeit jedoch sehr nützlich, um erste wichtige Stellen zu markieren und sich auf die weiteren Auswertungsphasen eines Falles vorzubereiten.

In der zweiten Phase werden die Hauptkategorien gebildet (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 133). Für die Bildung dieser wurden die Themen aus dem Leitfaden herangezogen.

Auf Basis dieser ersten Kategorien, die deduktiv erschlossen wurden, folgte der erste Codierungsprozess (Phase 3). Beim Codieren geht man den Text Zeile für Zeile durch und ordnet den Textabschnitten Kategorien zu. Es ist dabei auch möglich, dass mehrere

Kategorien zu einem Textabschnitt passen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 134). Die Kategorien sollten dabei „in enger Verbindung zu den Fragestellungen und Zielen des Projekts gebildet sein“, „nicht zu feingliedrig und nicht zu umfangreich sein“, „möglichst genaue Beschreibungen der Kategorien enthalten“, „sich als Strukturierungspunkte für den späteren Forschungsbericht eignen“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 135) und vorab getestet worden sein. Bei der Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien sind ebenfalls folgende Dinge zu beachten. Aus dem Text werden Sinneinheiten in einem Umfang von mindestens einem Satz codiert. Mehrere Sätze oder Absätze nennt man ein Segment. Ist eine Zwischenfrage der interviewenden Person wichtig zum Verständnis, wird diese ebenfalls codiert. Die codierte Textstelle soll alleine für sich stehen können, deshalb gilt es die erforderliche Einbettung in den Kontext mitzucodieren (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 136).

Die nächste Phase (4) im Zyklus des Analyseprozesses ist die induktive Bildung von Subkategorien. Im ersten Codierprozess wurden die Themen in allgemeine Kategorien zusammengefasst. Diese galt es, in der vierten Phase in Subkategorien zu differenzieren und Definitionen zu formulieren (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 138). Für diesen Schritt wurden die markierten Textstellen einer Kategorie wiederholt gelesen und versucht, diese in systematisierte Subkategorien aufzugliedern.

Im nächsten Schritt werden die Daten anhand der Subkategorien codiert (Phase 5). Dafür wurde das codierte Material erneut durchlaufen und die Textstellen aus den groß gefassten Hauptkategorien aus dem Interviewleitfaden in die Subkategorien aufgeteilt (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 142).

Die sechste Phase bietet Raum für die Analyse und die Vorbereitung auf die Präsentation der Ergebnisse. Die Analyse beginnt meist kategorienbasiert, kann dann aber auch auf Zusammenhänge zwischen den Kategorien und Subkategorien oder auf Einzelfälle übergehen. In dieser Masterarbeit wurden als Zwischenschritt zuerst die einzelnen Fälle analysiert. Diese Phase legte den Grundstein, um in der letzten Phase (7) die Ergebnisse entlang der Kategorien und Subkategorien zu verschriftlichen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 147–148).

Die Themenblöcke, die die Hauptkategorien bilden und im Durchlauf des Analyseprozesses durch induktives Vorgehen um Subkategorien aus den Antworten der Proband:innen erweitert wurden, werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

1. Sprachlicher Hintergrund und Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben

Der erste Themenblock des Interviews beschäftigte sich mit allgemeinen Informationen zu den Proband:innen. Es wurde die Mehrsprachigkeit der Befragten in Hinblick auf ihre

Erst-, Zweit- und Fremdsprache(n) eingeordnet. Außerdem wurde gefragt, in welcher Studienrichtung und welchem Studienabschnitt (Bachelor oder Master) sich die Proband:innen befinden. Bezüglich der Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben wurde die Anzahl der geschriebenen wissenschaftlichen Arbeiten erhoben. Für die Untersuchung sollten die Proband:innen zuletzt von ihrem aktuellen Schreibprojekt berichten, worum es sich handelt (Seminararbeit oder Abschlussarbeit) und zu ihrem aktuellen Stadium kurz beschreiben, woran sie aktuell im Schreibprozess arbeiten.

2. Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben

Nach dem Einstiegsblock wurden die Proband:innen nach ihren Gefühlen in der letzten Schreibeinheit befragt. Hierbei ist der zeitliche Abschnitt gemeint, in dem zuletzt an der wissenschaftlichen Arbeit geschrieben wurde. Als Anhaltspunkte um Herausforderungen leichter benennen zu können, wurden die Bereiche aus dem sprachsensiblen Kompetenzmodell zum wissenschaftlichen Schreiben von Knorr (2019) und das PROSIMS-Modell von Dengscherz (2019) herangezogen. In diesem Themenblock wurde auch nach Einschätzungen zur Alltäglichen Wissenschaftssprache (Ehlich 1999) gefragt.

3. Herausforderungen durch sprachliche Schwierigkeiten

Im Block zu den Herausforderungen durch sprachliche Schwierigkeiten werden die bereits genannten Herausforderungen beim wissenschaftlichen Arbeiten herangezogen und versucht einzuschätzen, in welchen Bereichen die Proband:innen sprachliche Schwierigkeiten aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit einordnen.

4. Einsatz von Mehrsprachigkeit

Der vierte Block konzentriert sich auf die Mehrsprachigkeit der Befragten. Es wird darüber gesprochen, ob sie in den von ihnen genannten Erst-, Zweit- und Fremdsprachen Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben haben, ob sie ihre Mehrsprachigkeit als hilfreich und nützlich einschätzen und diese beim wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch einsetzen.

5. Strategien und Routinen beim wissenschaftlichen Arbeiten

Der letzte Block schließt an den Einsatz der Mehrsprachigkeit an und fragt nach Strategien und Routinen aus dem Schreiben in der Erstsprache, aber auch dem Einsatz der genannten Sprachen beim wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch. Die Befragten schildern ihre Strategien und Routinen im Umgang mit den zuvor ermittelten

Herausforderungen. In diesem Themenblock wird auch das Schreibmentoring angesprochen und bei Proband:innen, die dieses besucht haben, gefragt, was sie daraus mitgenommen haben.

Diese Themenbereiche dienen in der Auswertung als Hauptkategorien, wobei es zu Überschneidungen kommen kann und Textabschnitte dadurch in mehreren Kategorien zuordenbar sein können.

4 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel 4 werden die empirischen Daten, die in einem Zwischenschritt in Einzelfallanalysen ausgewertet und analysiert wurden, dargestellt. Die Darstellung erfolgt entlang der Hauptkategorien, die sich durch die Themenblöcke des Interviews ergaben und um Subkategorien anhand der Antworten der Befragten erweitert wurden. Hierbei werden in erster Linie alle thematischen Aspekte berücksichtigt, wie es die qualitative Darstellung vorsieht. Die Gewichtung durch die Anzahl der Codings wird nur in einzelnen Fällen stattfinden, da Kuckartz und Rädiker (2022, S. 148–149) der Häufigkeit an Aussagen zu bestimmten Themen durchaus eine besondere Aussagekraft zusprechen.

Hier ist anzumerken, dass die methodologischen Forderungen einer Interviewsituation eingehalten wurden, da zwischen dem Zeitpunkt der Zusammenarbeit im Seminar und der Erhebung kein personaler, freundschaftlicher Kontakt mit den Befragten bestand und auch nach dem Interview kein sozial relevantes Verhältnis existiert (Lamnek & Krell, 2016, S. 364).

4.1 Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben

Im ersten Interviewabschnitt wurden die Probandinnen, die ausschließlich weiblich waren (siehe Kap. 3.3.2), zu ihrem sprachlichen Hintergrund befragt. Dafür wurden zur Markierung im Transkript die Subkategorien Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache gewählt. Im Anschluss daran wurde nach ihrem Studium gefragt, um die Fachrichtung und die bereits absolvierten Semester zu erfahren. Diese ersten Subkategorien werden in diesem Kapitel nicht vorgestellt, da sie allgemeine Informationen zu den Probandinnen beinhalten, die für das Kapitel 3.3.2 herangezogen wurden. In folgenden Unterkapiteln wird ein Überblick zu den Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben gegeben. Es werden die bisherigen Erfahrungen mit wissenschaftlichen Arbeiten, das aktuelle Schreibprojekt, das Gefühl nach der letzten Schreibeinheit und das Vorgehen beim Schreiben dargelegt.

4.1.1 Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten

Dem Code zu den Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben wurden die persönlichen Erfahrungen der Probandinnen mit dem Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten zugeordnet. Diese Erfahrungen können aus ihrem Bachelorstudium oder Masterstudium stammen und sowohl kürzere Arbeiten wie Essays oder Reflexionen, als auch Seminararbeiten und Abschlussarbeiten beinhalten. Gefragt wurde konkret nach wissenschaftlichen Arbeiten in deutscher Sprache.

Fünf der Probandinnen, die alle zum Zeitpunkt der Befragung den Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache studierten, gaben an, dass sie bereits umfangreiche Erfahrungen

im Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten gesammelt haben. P1 verfasste sowohl im Masterstudium DaF/DaZ als auch im Bachelorstudium Ukrainisch mehr als 15 Seminararbeiten im Umfang von 25 Seiten in deutscher Sprache. Sie schrieb außerdem eine Bachelorarbeit und schreibt nun ihre zweite (P1, Pos. 18–23). P4 berichtet:

[...] so zwischen 20 und 25 glaube ich. Also definitiv über 20, weil es auch viele Proseminare gab im Bachelorstudium und jetzt Seminararbeiten. Also würde ich schon sagen über 20. (P4, Pos. 17–18)

Auch P5 verfasste in ihrem Bachelorstudium eine kürzere Arbeit mit 15 Seiten und die Bachelorarbeit im Umfang von 30–35 Seiten. Im Masterstudium verfasste sie noch weitere 12–15 Seminararbeiten oder Praktikumsberichte (P5, Pos. 67–70). P6 verfasste sowohl im Bachelor als auch im Master Seminararbeiten. Die Gesamtzahl ihrer bisher verfassten wissenschaftlichen Arbeiten schätzt sie mittlerweile auf 20 (P6, Pos. 14–19). Ihre erste Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch machte P7 bei ihrer Bachelorarbeit. Seitdem schätzt sie an der Universität Wien in jedem Semester zwei Seminararbeiten oder Praktikumsberichte geschrieben zu haben und gibt an, nach dem fünften Semester auf ungefähr 10 wissenschaftliche Arbeiten zu kommen (P7, Pos. 22–25).

Ein deutlicher Unterschied ist im Vergleich zu P2 zu erkennen, die sich im Bachelorstudium befindet und deren Erfahrung mit dem Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten sich auf eine Proseminararbeit im Umfang von ca. 10 Seiten beschränkt (P2, Pos. 18–19).

P3, die ein Austauschsemester an der Universität Wien verbringt, machte kurz vor dem Interview ihre erste Erfahrung mit dem wissenschaftlichen Arbeiten auf Deutsch. Zum Zeitpunkt der Befragung hat sie den ersten Teil einer Seminararbeit, die aus zwei Teilen besteht, bereits abgeschlossen (P3, Pos. 28–30).

Diese großen Unterschiede an Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben können einen Einfluss auf die Formulierung von Herausforderungen haben. Steinhoff (2010) und Pohl (2010) unterscheiden Stufen, die auf dem Weg zur wissenschaftlichen Textkompetenz durchlaufen werden und sich auf mikrostruktureller und argumentativer Ebene entwickeln (siehe Kap. 2.5.2).

4.1.2 Aktuelles Schreibprojekt

Die Probandinnen wurden in der Einstiegsphase außerdem zu ihrem aktuellen Schreibprojekt befragt. Dies soll einen Überblick über die Arten der wissenschaftlichen Arbeiten geben, aber auch die Befragten auf das Berichten über die Herausforderungen vorbereiten. Sie sollten über die Art der Arbeit berichten und welchen Fortschritt sie beim Verfassen erzielt haben. In diesem Code kann ein größeres Spektrum an Antworten erkannt werden,

da es nach Kruse (2018) diverse Schreibaufgaben im universitären Kontext geben kann (siehe Kap. 2.5). Als Schreibaufgaben nennen zwei der Befragten die Masterarbeit und eine Probandin die Bachelorarbeit. Vier der Probandinnen gehen in ihren Berichten auf das Verfassen von Seminararbeiten ein und eine dieser Probandinnen arbeitet parallel dazu noch an einem Praktikumsbericht. P1 und P5 schreiben an ihrer Masterarbeit und P1 ordnet den aktuellen Stand folgend ein:

Ich bin beim, ja, beim Auswerten, weil ich muss jetzt den Auswertungsbogen so ausfüllen und erst dann kann ich, ich seh dann welche Phänomene ich da beobachten kann oder beschreiben kann und dann kann ich analysieren dann. (P1, Pos. 35–37)

P1 wertet ihre Daten bereits aus und bereitet sie für die Analyse vor, wohingegen P5 am theoretischen Teil arbeitet. Sie recherchiert viel Literatur zum Thema und macht sich Notizen, die sie im Anschluss zu einem Abschnitt in der Masterarbeit zusammenstellen will (P5, Pos 96–99).

Eine Befragte schreibt an der Rohfassung ihrer Bachelorarbeit und sieht dies als kontinuierlichen Schreibprozess, bei dem sie versucht zu recherchieren und weiterzuschreiben (P2, Pos. 19–22). P2 merkt dazu allerdings an:

Aber natürlich trachte ich dazu, dass ich je weniger an der Rohfassung (...) danach ändern muss. Also das ist eine Rohfassung, aber natürlich möchte ich so schreiben und schreibe ich schon so, dass ich dann am Ende nicht alles durchformulieren muss oder (reformulieren?) muss. (P2, Pos. 36–38)

Neben diesen Abschlussarbeiten wurden von vier der Befragten Seminararbeiten und Praktikumsberichte zum Interviewzeitpunkt verfasst. P3 befindet sich im zweiten Teil der Seminararbeit bei der Analyse und steht kurz vor dem Abschluss des Schreibprojektes (P3, Pos. 47). P4 beschreibt den aktuellen Stand ihrer Seminararbeit wie folgt:

Also ich bin schon am Anfang meiner Arbeit, also ich habe gerade circa 9 Seiten fertig, obwohl sie auch selbst nicht fertig sind, also man müsste schon später noch bearbeiten, durchlesen, weil ich beide, also (...) die Seminararbeit hat einen Didaktisierungsteil und dann muss ich Theorie und Didaktisierung kombinieren und dann bin ich halt bei beiden ein bisschen am Anfang. (P4, Pos. 25–28)

Auch P6 schreibt an dem theoretischen Teil einer Seminararbeit und zählt sieben Seiten an Rohfassung (P6, Pos. 22–25). P7 schreibt zum Zeitpunkt des Interviews an drei wissenschaftlichen Arbeiten, wobei es sich bei einer der Arbeiten um eine Seminararbeit und den anderen beiden um Praktikumsberichte handelt (P7, Pos. 28–29).

Zusammen mit der Anzahl der bisher geschriebenen wissenschaftlichen Arbeiten sollen die Informationen zum aktuellen Schreibprojekt einen Einblick in die Erfahrungen der Probandinnen mit dem wissenschaftlichen Schreiben geben. Die Beschreibungen, womit

sich die Befragten zum Erhebungszeitpunkt im Schreibprozess beschäftigen und wie weit sie mit der Arbeit fortgeschritten sind, stehen in enger Verbindung mit den Herausforderungen, die in Kapitel 4.2 und 4.3 beschrieben werden.

4.1.3 Gefühl nach der letzten Schreibeinheit

Mit der Frage nach den Gefühlen und Erfahrungen wurden die Probandinnen zum Reflektieren der letzten Schreibeinheit angeregt. Nicht von allen Befragten wurde ein konkretes Gefühl genannt, aber einige schilderten, wie es ihnen beim Schreiben erging oder berichteten bereits über Herausforderungen.

P2 und P6 äußern das Gefühl von Stress. P2 fühlt sich überfordert, da sie noch „nicht so viele Erfahrung in diesem Bereich“ (P2, Pos. 44) hat und sie die Suche nach bestimmten, zum Kontext passenden Wörtern und das Strukturieren der Arbeit als stressig empfindet. Sie spricht aber auch von dem Gefühl, mit Blick auf das Ende der Schreibeinheit froh zu sein, wieder „etwas Gutes geschafft“ (P2, Pos. 51) zu haben. Die Befragte hält sich diese Gedanken vor Augen, die sie motivieren und ihr das Stressgefühl nehmen (P2, Pos. 51–52). P6 fühlt sich nach ihrer letzten Schreibeinheit gestresst, da sie das Ziel verfolgt, von Beginn an einen Text zu schreiben, der im Anschluss wenig Überarbeitung bedarf (P6, Pos. 36–39).

P4 beschreibt ein Gefühl mangelnder Motivation. Sie ist „nicht so motiviert die Arbeit zu schreiben“ (P4, Pos. 34). Dieses Gefühl begründet sie durch wenig zu ihrem Thema zur Verfügung stehende Literatur (P4, Pos. 37–40).

Das Gefühl von Müdigkeit und Konzentrationsschwierigkeiten empfindet P5. In ihrer letzten Schreibeinheit war die Befragte etwas müde und unkonzentriert, da sie zuvor gearbeitet hatte. Sie nimmt wahr, dass sie dadurch mehr Zeit braucht, um die Texte zu lesen und Sätze auch mehrmals lesen muss (P5, Pos. 106–111).

P7 vergleicht in ihren Ausführungen das Schreiben des Praktikumsberichtes mit dem der Seminararbeit. Beim Formulieren ihrer eigenen Erfahrungen im Praktikumsbericht fühlt sich die Befragte sicherer:

Ich fühle mich immer noch unsicher, muss ich sagen, aber nach fünf Semestern an der Uni Wien, es geht natürlich schneller und besser und ich mache weniger Fehler (...). (P7, Pos. 51–53)

Sie beschreibt in diesem Zusammenhang auch, dass sie in der Zeit an der Universität Wien ein stilistisches Gefühl entwickelt hat und weniger Fehler in diese Richtung macht (P7, Pos. 57–58). Hier ist auf die entwicklungspsychologischen Stufen von Steinhoff (2010) zu verweisen. Inwiefern der wissenschaftliche Schreibstil in Hinblick auf die Sprache

umgesetzt wird und ob sich die Befragte auf der Stufe der kontextuellen Passung (Steinhoff, 2010, S. 148) befindet, kann rein aus den Eindrücken der Probandin nicht bestätigt werden.

Mit den Berichten über die Gefühle wurde bereits bei dieser Frage zum Teil das Vorgehen beim Schreiben beschrieben, dem sich der nächste Code genauer widmet.

4.1.4 Vorgehen beim Schreiben

Auf die Frage nach dem Vorgehen beim Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit antworteten die Befragten zum Teil sehr konkret, wie P7. Sie konzentriert sich im Forschungsprozess zuerst auf die Forschungsfrage und das Thema, da sie dies als Schlüssel für die ganze Arbeit sieht (P7, Pos. 68–71). Im Anschluss daran folgt die Literaturrecherche:

Und das passiert selten, dass ich mit dem Lesen noch nicht fertig bin beim Anfang des Schreibens und dann muss ich alles gleichzeitig machen. Das ist mir auch schon zwei- oder dreimal passiert (...). (P7, Pos. 279–281)

Die Literatarbeit ist für P7 also abgeschlossen, wenn sie mit dem Schreiben der wissenschaftlichen Arbeit beginnt. Sie sucht dann keine weiteren Quellen mehr, sondern arbeitet mit der bereits recherchierten Literatur.

P3 berichtet von einem besonderen Vorgehen. Sie schreibt zuerst den gesamten Text in ihrer Erstsprache Japanisch und übersetzt im Anschluss abschnittsweise auf Deutsch. Bei dieser Herangehensweise steht die Befragte vor besonderen Herausforderungen, die in Kapitel 4.3.5 zur Beeinflussung durch andere Sprachen analysiert werden.

P2 und P6 gehen so vor, dass sie bereits beim Schreiben der Rohfassung versuchen, möglichst nah an die Endversion heranzukommen, um im zweiten Schritt nicht mehr vor einer großen Überarbeitungsphase zu stehen. P6 beschreibt ihre Arbeitsweise folgend:

Also es war, es ist stressig für mich, aber ich versuche (...) meinen Kopf darin zu behalten und mich auf die Arbeit zu fokussieren und so zu schreiben, also ich mache schon eine Rohfassung, aber ich versuche, dass ich am Ende so wenig wie möglich überarbeiten muss. (P6, Pos. 36–39)

Im Gegensatz dazu sammelt P1 die Inhalte in einer Rohfassung zu Beginn und formuliert sie in einem späteren Schritt um:

Achso, also ich mach das immer so, ich schreib' am Anfang nicht so perfekt, ich tue eher so irgendwelche Thesen reinschreiben und dann überlege ich mir, wie ich das umformulieren kann und dann tue ich das auf Deutsch und wenn mir etwas fehlt, irgendwelche Wörter, dann suche ich Synonyme, nach Synonymen in einem Wörterbuch. (P1, Pos. 42–45)

Nach dieser Hürde beim Schreiben der Rohfassung, die P1 schildert, soll im nächsten Kapitel mit der Darstellung und Interpretation der Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben angeschlossen werden.

4.2 Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben

Die beschriebenen Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben wurden in Subkategorien gegliedert, die den Bereichen aus dem sprachsensiblen Kompetenzmodell von Knorr (2019) entnommen wurden. Knorr (2019) unterscheidet prozessuale, textuelle, sprachliche, sprachformale und mediale Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens. In der Analyse stellt sich heraus, dass mediale Herausforderungen von den Befragten im Interview nicht thematisiert wurden. Aus diesem Grund werden Anforderungen, die analoge und digitale Medien betreffen, nicht als Subkategorie ausgewertet. Die Subkategorie zu prozessualen Anforderungen wurde durch Einflussfaktoren aus dem PROSIMS-Modell von Dengersch (2019) erweitert. Vor allem die Erläuterungen der Probandinnen trug zur Bildung der Codes bei, die in den folgenden Unterkapiteln abgebildet werden.

4.2.1 Prozessuale Herausforderungen

Die prozessualen Anforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben liegen laut Knorr (2019, S. 172) beim Wissen über den Schreibprozess, den Strategien und Methoden, die von den Schreibenden angewendet werden können und den Routinen, die sie beim Schreiben entwickeln. Es geht um das Schreibhandeln und die Schreibsituation selbst, die von Dengersch (2019, S. 167) im zweiten Teil des PROSIMS-Schreibprozessmodells, dem Situationen-Zoom-Modell, veranschaulicht wird. Dengersch (2019, S. 168) beschreibt drei Bereiche von Einflussfaktoren, die auf eine Schreibsituation einwirken können und in Herausforderungen resultieren können. In der Schreibsituation wirkt die Schreibaufgabe mit ihren Anforderungen, die Textsorte oder Zielsetzung beinhalten, auf die allgemeinen Anforderungen. Hier kann das Schreibprozessmodell von Hayes & Flower (1980) herangezogen werden, das auch die Kategorie der Aufgabenstellung und des Wissens über die Situation und das Thema aufweist (siehe Kap. 2.4.2). Ein Teil der Einflussfaktoren liegt nicht in der Schreibaufgabe und nicht an den Schreibenden selbst, sondern „in der Einbettung der Schreibsituation in bestimmte Rahmenbedingungen“ (Dengersch, 2019, S. 170). Zu diesen gehören Zeit, Ort und Infrastruktur. Aus den Einflüssen dieser Quellen und den Antworten der Befragten wählte ich für die Auswertung der prozessualen Herausforderungen die Codes Aufgabenumgebung, Ort, Zeitplanung und Motivation.

4.2.1.1 Aufgabenumgebung

Bereits bei Hayes & Flower (1980) wird die Aufgabenumgebung als Anforderung im Schreibprozess thematisiert. Dabei können im Bereich der Aufgabenstellung, die das

Thema, die Leser:innenschaft oder die Motivation betreffen, Herausforderungen entstehen (siehe Kap. 2.4.2). Dengscherz (2019, S. 168) beschreibt auch im zweiten Teil ihres Modells die Schreibaufgabe als Einflussfaktor auf den Schreibprozess. Die Schreibaufgabe stellt mit ihrer Textsorte, der Zielsetzung und spezifischen Kommunikationssituation Anforderungen an den/die Schreibende:n. Besonders das Thema und die Zielsetzung wurde von P5, P6 und P7 im Interview als Herausforderung benannt. P5 sieht das Eingrenzen eines Themas zu Beginn des Schreibprozesses als herausfordernd, da es nicht zu eng, aber auch nicht zu weit gefasst sein sollte (P5, Pos. 202–204). P6 berichtet ebenfalls von Schwierigkeiten in diesem Bereich:

(...) ich habe immer Herausforderungen damit, dass ich ein gutes Thema finde, eine gute Forschungsfrage formuliere. (P6, Pos. 215–216)

Auch P7 schildert, dass das Formulieren einer Forschungsfrage passend zum Thema, also der Aufgabenstellung, für sie herausfordernd ist (P7, Pos. 68–71). An einer späteren Stelle im Interview beschreibt sie ihre Unsicherheit am Beginn des Studiums und wie sie bei ihrer ersten wissenschaftlichen Arbeit den größten Teil improvisierte und dennoch bestand (P7, Pos. 222–225).

Im Gegensatz zu den drei Befragten, die Herausforderungen in der Schreibsituation mit den Dimensionen der Aufgabenumgebung nennen, empfinden zwei Probandinnen das Finden der Forschungsfrage oder des Themas weniger herausfordernd. P1 hatte beim aktuellen Forschungsprojekt ihre Forschungsfrage schnell gefunden. Durch das Material von deutschen und ukrainischen Schüler:innentexten war das Thema zu Sprachkontaktphänomenen naheliegend (P1, 89–91). P2 beschreibt, dass sie durch frühere Lehrveranstaltungen Aufgabenstellungen bereits gut erfassen kann. Im darauffolgenden Satz korrigiert sie diese Aussage dann aber und stimmt zu, dass die Aufgabenstellung auch herausfordernd sein kann, aber sie diesen Punkt als „die kleinste Herausforderung in dem ganzen Prozess dieser Bachelorarbeit“ (P2, Pos. 84–85) sieht.

P3 und P4 äußern sich im Interview zum Bereich der Aufgabenumgebung nicht explizit.

4.2.1.2 Ort

Eine Rahmenbedingung, die auf die Herausforderungen Einfluss nimmt, ist der Ort, an dem geschrieben wird. Dieser kann sich positiv oder negativ auf das Schreiben auswirken und ist teilweise steuerbar, teilweise aber auch vorgegeben. In Hinblick auf den Schreibort können sich die Bedürfnisse der Schreibenden stark voneinander unterscheiden (Dengscherz, 2019, S. 171).

Der Schreibort wird in den sieben Interviews nur von einer Probandin als Einfluss auf den Schreibprozess thematisiert. P5 beschreibt zu dieser Dimension Folgendes:

Ich bin nicht überall gleich motiviert. Letztes Jahr habe ich bemerkt, dass ich gar nicht mehr in meiner Wohnung schreiben kann. Alles, was ich da sehe, irgendwie ist wichtiger als das Schreiben einer Masterarbeit (lacht) oder einer Seminararbeit und dann habe ich versucht, einen anderen Ort zum Schreiben zu finden, deswegen gehe ich öfters in die Bibliothek an der Uni schreiben, weil mich andere Studenten und Studentinnen motivieren (...) bei dem Verfassen von Master- oder Seminararbeit. Das habe ich bemerkt bei mir und dann ich kann dort viel mehr in drei Stunden schaffen als in 24 Stunden zuhause. (P5, Pos. 170–176)

Dieses Zitat untermauert die These von Dengscherz (2019), dass der Schreibort Einfluss auf die Schreibsituation nimmt. Mit elf Nennungen wurde in ihrer Studie das Kriterium „Wenig Ablenkung/Störungen“ am häufigsten als „wichtig/günstig“ benannt (Dengscherz, 2019, S. 499). Als Störungen gelten dabei von außen initiierte Unterbrechungen, während Ablenkung von dem/der Schreibenden selbst in Form einer Versuchung zur selbstbestimmten Unterbrechung ausgeht (Dengscherz, 2019, S. 502). P5 lässt sich beim Schreiben in ihrer Wohnung leicht von anderen Dingen ablenken.

4.2.1.3 Zeitplanung

Die Zeitplanung wird bei den Befragten unterschiedlich realisiert. P1 und P6 hilft es, sich einen Zeitplan zu erstellen und diesen einzuhalten. Dengscherz (2019) benennt auch in ihrer Studie das Zeitmanagement als Herausforderung im Schreibprozess. Ein Grund für einen Schreibplan kann das Managen von verschiedenen Aufgaben im Alltag sein, damit die Schreibarbeit nicht aufgeschoben wird (Dengscherz, 2019, S. 507). P1 erstellt deshalb beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten immer einen Zeitplan, den sie versucht einzuhalten. Dieser Plan hilft ihr, das Schreibprojekt nicht zu verschieben und am Ende alles in einer Woche schreiben zu müssen. Er hat eine positive Auswirkung auf ihr Schreibhandeln und steuert dieses. Den Zeitplan versucht sie vehement einzuhalten und schildert:

Weißt du, dann schau ich, also heute muss ich das und das machen. Dann gehe ich so lange nicht schlafen, bis ich das nicht gemacht hab (lacht). (P1, Pos. 84–85)

Auch P6 findet es hilfreich, einen Plan zu erstellen, in dem sie die nächsten Schritte sehen und diese abarbeiten kann (P6, Pos. 61–64). Die Ausarbeitung bedarf jedoch Zeit, wie sie an folgender Stelle beschreibt:

Bis ich anfang, ist es schrecklich, aber wenn ich schon einen Plan habe, dann geht es schon. (P6, Pos. 60–61)

P4 schildert als einzige, dass sie einen Zeitplan schreibt, diesen allerdings oft nicht einhält (P4, Pos. 117–118). P5 und P7 sprechen in ihren Antworten keine Erstellung eines

Zeitplanes an. Für P5 ist die Zeitplanung eine besondere Herausforderung, wie sie folgend beschreibt:

Eine große Herausforderung für mich ist Zeitplanung, aber das liegt an mir (lacht). Weil ich nicht ganz gut mit der Zeitplanung bin, immer sind andere Dinge wichtiger, wie zum Beispiel Arbeit. Und dann nach der Arbeit denke ich "Okay, jetzt muss ich mich ausruhen und oder was Privates machen", dann verschiebe ich immer das Schreiben von meiner Masterarbeit (...). (P5, Pos. 166–169)

Sie berichtet von einem prokrastinierenden Verhalten, indem sie immer wichtigere Dinge und Aktivitäten findet, um das Schreiben auf später zu verschieben. P7 schildert ein ähnliches Verhalten. Bei ihrem momentanen Schreibprojekt hat sie in kurzer Zeit noch 15 Seiten zu schreiben (P7, Pos. 41). Die Befragte berichtet zur ihrer Zeitplanung außerdem:

Ich schreibe immer und ich habe immer einen Plan, aber ich folge diesem Plan nie (lacht). Ich mache (...) also Zeitmanagement, Zeitplanung ist mein größtes Problem beim Schreiben (...) leider und ich arbeite daran, das zu verbessern. (P7, Pos. 87–89)

Eine Begründung für sie ist, dass sie sich immer denkt, noch genug Zeit zu haben und nicht zu früh beginnen möchte. Durch das Aufschieben wird es kurz vor der Abgabefrist dann stressig und sie muss unter Druck die Arbeit verfassen (P7, Pos. 91–93), was sie bis jetzt auch immer schaffte (P7, Pos. 269):

Also meine Motivation ist der Stress irgendwie und dieser Druck selbst (lacht). (P7, Pos. 95)

Dieser makrostrukturelle Druck durch Deadlines kann als Motor wirken und wird auch bei Dengscherz (2019, S. 510–511) von Proband:innen beschrieben. P7 möchte ihre Zeitplanung verbessern, auch wenn sie den im Exposé vorgelegten Zeitplan für das Verfassen nie einhält und nach ihrer eigenen Struktur für das Zeitmanagement vorgeht (P7, Pos. 270–273).

4.2.1.4 Motivation

Zwei der Probandinnen beschreiben am Anfang des Prozesses ein Thema zu finden als herausfordernd. P1 berichtet auch von Motivationsschwierigkeiten, die sie folgendermaßen begründet:

Weil ich kann lange mein Thema nicht finden und die Zielgruppe. Ich kann lange (...), ich weiß lange nicht, womit ich anfangen kann und so. Das dauert bei mir so lange, das sag ich dir. Und dann, wenn ich beginne, wenn ich schon weiß, also wenn ich mich schon für das Thema entschieden habe, dann gehts. Weil dann bin ich an das Thema interessiert und dann gefällt mir das Thema und gefällt mir das Schreiben. (P1, Pos. 70–74)

Bei P5 hängt die Zeitplanung stark mit der Motivation zusammen. Es fällt ihr schwer, sich zu motivieren und dadurch, dass sie die Zeitplanung nicht einhält, verringert sich auch die Motivation (P5, Pos. 166–169). Einen positiven Effekt auf die Motivation hat die Wahl des

Themas ihrer Masterarbeit, da es die Befragte sehr interessiert (P5, Pos. 189–191). Diese Abmilderung des Motivationsproblems durch das Interesse am Thema ist auch in Dengscherz (2019, S. 304) bei der Befragten Magdalena zu erkennen. Bei P4 ist das Gegenteil der Fall. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews nicht motiviert die Arbeit zu schreiben (P4, Pos. 34–35). Der theoretische Teil der Arbeit ist für die Befragte aufgrund der Literaturrecherche herausfordernd (P4, Pos. 37–40). P6 hingegen beschreibt ähnliche positive Effekte wie P5. Motiviert ist sie, wenn sie das Thema mag, sie damit bereits vertraut ist und es für sie interessant ist (P6, Pos. 48–50). Für sie ist es allerdings auch stressig zu schreiben und mit dem Kopf fokussiert bei der Arbeit zu bleiben (P6, Pos. 36–38). An einer späteren Stelle erwähnt sie, auch Schreibblockaden zu haben (P6, Pos. 40).

P7 untermauert als dritte Probandin den Zusammenhang zwischen dem Thema der Arbeit (siehe Kap. 4.2.1.1) und der Motivation. Sie berichtet, dass ihre Motivation stark vom Thema der Arbeit abhängt (P7, Pos. 73). Außerdem ist es motivierend für sie, unter Stress zu stehen und den zeitlichen Druck (siehe Kap. 4.2.1.3) beim Verfassen zu spüren (P7, Pos. 95). An einer späteren Stelle im Interview beschreibt P7 ihre anfängliche Unsicherheit beim wissenschaftlichen Schreiben:

Nein, ich habe Angst gehabt. Im ersten Semester war ich so unsicher. Ich dachte mir, dass ich hier gar nicht gehöre, gar nicht sein sollte und ich glaube, das erste, das wir schreiben mussten, war auch ein Hospitationsbericht und Frau (Name der Professorin) war nicht so streng. Auch wenn nicht alles passte, habe ich bestanden (lacht). Aber ich habe im größten Teil improvisiert. (P7, Pos. 222–225)

Diese Unsicherheit und das Schwinden mit der steigenden Anzahl an geschriebenen Arbeiten wirkten sich bei P7 positiv auf die Motivation aus.

P2 hält ihre Motivation beim Schreiben durch positive Affirmationen aufrecht. Wenn sie das Gefühl von Stress entwickelt, versucht sich die Befragte mit positiven Affirmationen, wie beispielsweise „Okay, das ist ein guter Absatz geworden“ (P2, Pos. 47–48) oder „Okay, kein Problem (Name der Probandin), am Abend oder am Ende des Schreibprozesses wirst du wieder froh sein, weil du etwas geschrieben hast, weil du etwas Gutes geschafft hast“ (P2, Pos. 49–51) zu motivieren.

An den Antworten der Probandinnen ist zu erkennen, dass Stress oder Zeitdruck die Motivation sowohl positiv als auch negativ beeinflussen kann. Die Zeitplanung spielt auch eine wichtige Rolle und kann motivierend auf den Schreibprozess wirken. Ebenso spielt das Thema der Arbeit und das Interesse daran eine wichtige Rolle und kann bei großem Interesse motivierend wirken. Gleichsam kann das Thema der Arbeit, wie bei einer Probandin, beispielsweise durch mangelnde Quellen, zur Herausforderung werden und demotivierend sein.

4.2.2 Textuelle Herausforderungen

Zur Subkategorie textuelle Herausforderungen wurden die Codes Leser:innenfreundlichkeit, Textstruktur, Autor:innenrolle sowie fachliche Konventionen und Intertextualität aus dem sprachsensiblen Kompetenzmodell von Knorr (2019) herangezogen. Diese bilden darin die textuellen Herausforderungen ab. Auch Knappik (2013) spricht in ihrem Kompetenzmodell „Wissenschaftliche Textkompetenz für Lehramtsstudierende“ im Bereich Textorganisation von Struktur und Adressat:innenorientierung. Mit Struktur meint sie die logische Anordnung der Inhalte im Text, die ein ökonomisches Lesen ermöglichen und die Führung durch den Text anhand eines Roten Fadens (Knappik, 2013, S. 12). Die Adressat:innenorientierung, die in dieser Arbeit Leser:innenfreundlichkeit benannt wird, zeichnet sich durch Verständlichkeit und den Aufbau und Erhalt der Lesemotivation aus. Mit der Verständlichkeit soll an das Wissen der Leser:innen angeknüpft werden. Durch Leser:innenfreundlichkeit sollen die Schreibenden die Perspektive der Leser:innen einnehmen können und die Anschaulichkeit, den Abstraktionsgrad und die Fachbegriffe auf die Adressat:innen abstimmen (Knappik, 2013, S. 17). Dengersch (2019) beschreibt textuelle Beziehungen und die Adressat:innenorientierung in den HRAH ihres Schreibkompetenzmodells wie folgt:

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

Die heuristische Dimension wird in den Codes durch die Textstruktur und die Intertextualität repräsentiert. Die rhetorische Dimension durch die Autor:innenrolle, die Leser:innenfreundlichkeit sowie fachliche Konventionen und Intertextualität. Auch Becker-Mrotzek & Schindler (2007, S. 13) beziehen die Textstruktur bei der Textproduktion mit ein und ordnen ihr strukturierende Inhalte, wie Layout, Überschriften, Absätze im Text, Kohärenz und Kohäsion, zu. Neben diesen Quellen zu Anforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben von (zum Teil mehrsprachigen) Studierenden, erwähnte bereits Steinhoff (2010, S. 120) die Verfasserreferenz und Intertextualität als Funktionsbereiche wissenschaftlicher Texte, die durch die Autor:innenrolle und die Intertextualität als Codes repräsentiert werden. Ergänzend wurde der Code „Wissen über das Thema“ hinzugefügt, auf das in der Textproduktion zurückgegriffen werden muss und deshalb in den textuellen Herausforderungen Platz findet.

4.2.2.1 Wissen über das Thema

Das inhaltliche Wissen über das Thema wird von den Probandinnen oft im Zusammenhang mit der Literaturrecherche und -arbeit aufgegriffen. Wissen ist eine Dimension der Schreib-

kompetenz, die für das Schreiben vorausgesetzt wird und gleichzeitig auf die Produktion von neuem Wissen abzielt (Kruse & Chitez, 2012, S. 64). Die Voraussetzung von Wissen für das Schreiben einerseits und andererseits der Anspruch und das Ziel, mit dem Geschriebenen etwas wissenschaftlich Relevantes beizutragen, kann zu Herausforderungen beim Schreiben führen.

Eine Probandin, P3, sammelte bereits in ihrer Studienzeit in Japan auf Japanisch, Englisch und Deutsch Wissen über die österreichische Politik, auf das sie beim Thema ihrer aktuellen Seminararbeit zurückgreifen kann (P3, Pos. 100–103). Auch im Vergleich zu österreichischen Studierenden schätzt sie ihre Herausforderungen in diesem Bereich nicht größer ein (P3, Pos. 105–106).

P4 beschreibt ihr Wissen zum Thema der Seminararbeit ebenfalls als umfangreich, hat jedoch Herausforderungen damit, dieses „in Bezug zu konkretem Buch zu stellen“ (P4, Pos. 55–56). Diese Herausforderung leitet zur Objektivität über, die bei der Arbeit mit Literatur beibehalten werden sollte, die auch von P2 und P7 erwähnt wird. P2 findet es herausfordernd, Wissen objektiv und richtig wiederzugeben (P2, Pos. 65–67). P7 bemerkt bei ihrer Seminararbeit, wenig Literatur zur Verfügung zu haben:

[...] aber wenn es weniger gibt, dann bin ich noch unsicherer, weil ich mehr von mir schreiben, also mehr interpretieren muss (...) und nicht mehr deskriptiv schreiben. (P7, Pos. 75–77)

Sie meint damit den Unterschied zwischen dem Schreiben eines Praktikumsberichtes, bei dem man von eigenen Erfahrungen berichten kann und erlebte Situationen interpretiert, im Vergleich zu wissenschaftlichen Arbeiten, die mit Literaturarbeit und Intertextualität einhergehen, wovon Zweiteres in einem weiteren Code (siehe Kap. 4.2.2.5) thematisiert wird.

P5 und P6 empfinden beide die Unsicherheit, noch nicht genug über das Thema ihres Schreibprojektes zu wissen und gelesen zu haben. P5 beschreibt, dass sie das Thema ihrer Masterarbeit gewählt hat, da sie ein Seminar zum Thema Wissenschaftssprache hatte, das ihr Interesse geweckt hat (P5, Pos. 216–217). Das dabei angeeignete Wissen zum Thema erweitert sie im aktuellen Stadium der Schreibarbeit durch die laufende Literaturrecherche. Die Befragte schildert, dass sie noch Literatur sucht, da sie denkt, noch nicht genug zum Thema gelesen zu haben und zu wissen (P5, Pos 90). P6 beschreibt Folgendes:

[...] und bezüglich des Wissens, ich habe manchmal Angst, dass ich über das Thema nicht genug weiß, oder etwas nicht beitragen kann, etwas selbst beitragen kann. (P6, Pos. 58–60)

In dieser Aussage greift die Befragte die zuvor genannten Aspekte von Kruse & Chitez (2012) auf. Die Herausforderung versucht sie mit Literaturrecherche zu bewältigen und

sammelt Texte, in die sie sich einliest, um „einen Überblick über das Thema“ (P6, Pos. 71) zu bekommen und damit ihr Wissen zu vertiefen.

4.2.2.2 Leser:innenfreundlichkeit

Wie bereits zuvor in Kapitel 4.2.2 beschrieben, bedeutet Leser:innenfreundlichkeit einen Text für Leser:innen so zu gestalten, dass er übersichtlich ist, Zusammenhänge sichtbar werden und er an das Vorwissen der Leser:innen anknüpft. Es entsteht Kommunikation, die durch die Doppelrolle des/der Schreibenden in der Wiedergabe von vorhandenem und eigenem Wissen für und mit Leser:innen kreiert wird (Kruse & Chitez, 2012, S. 66). Knorr (2019, S. 173) beschreibt in Hinblick auf die Leser:innenorientierung auch das meta-kognitive Bewusstsein, dass Leser:innen fachspezifische Erwartungen mitbringen. In diesem Bereich konnten bei den Probandinnen umfangreiche Herausforderungen ausgemacht werden.

Als nach der Leser:innenfreundlichkeit in den Texten gefragt wurde, schilderten P1, P5 und P6 ähnliche Herausforderungen damit. P1 beschreibt ihr Schreiben als oberflächlich, also nicht so weit in die Tiefe gehend, was bei Leser:innen unverständlich sein kann:

Ich glaube, ich kann vielleicht nicht so gut verstehen, was für den Leser, die Leserin so verständlich ist und was nicht in dem Thema. Damit habe ich bei jeder Arbeit Probleme, muss ich sagen (lacht). (P1, Pos. 117–119)

Beim Schreiben hinterfragt auch P5 ihren Ausdruck:

Okay ich versuche, aber meine manchmal vielleicht klingt es etwas künstlich, wie ich schreibe, weil ich habe kein Gefühl, wie das eine Muttersprachler bzw. einer Muttersprachlerin klingt. "Ist das jetzt vielleicht logisch, oder habe ich das irgendwie falsch geschrieben. Wie klingt das?" So ein Gefühl habe ich nicht. (P5, Pos. 183–186)

In dieser Aussage nimmt sie Bezug auf die Leser:innenfreundlichkeit. Sie reflektiert über das Geschriebene und überlegt, ob es für Leser:innen nachvollziehbar ist. An einer späteren Stelle im Interview betont P5, dass sie ungefähr weiß, an wen sich der Text richten sollte und dass er für Personen geschrieben wird, die Interesse an diesem Thema haben (P5, Pos. 221–222). Sie formuliert dabei die Herausforderung nicht zu wissen, wie detailliert sie etwas erklären muss:

Wenn ich etwas sage, dann sage ich das meistens direkt (...) und ich denke "Okay, das ist genug" und vielleicht erkläre ich nicht detailliert genug, weil wenn ich etwas schreibe, besonders in der wissenschaftlichen Arbeit, man sollte das wirklich detailliert erklären, weil wir wissen nicht, ob sich diese Person mit diesem Thema auskennt und ob (...) also das könnte auch manchmal problematisch sein. (P5, Pos. 296–300)

Die Befragte beschreibt hier anfangs das Gefühl, zu detailliert und ausufernd einen Sachverhalt zu erklären. Gleichzeitig fragt sie sich aber auch, ob sie umfassend und verständlich genug erklärt hat (P5, Pos. 296–300).

P6 spricht auch die Herausforderung an, leser:innenfreundlich zu schreiben:

Und bezüglich der sprachlichen Korrektheit (...) ich habe Angst die Formulierungen nicht gut zu schreiben, also das, was ich sagen will, ich weiß nicht, ob ich es so sage, dass die Leserinnen das dann so verstehen können, wie ich es meine. (P6, Pos. 81–83)

Die Befragte äußert an einer weiteren Stelle die Herausforderung, nicht abschätzen zu können, ob ihr Schreibstil für Leser:innen verständlich ist (P6, Pos. 117). Alle drei Probandinnen berichten über die Herausforderung einzuschätzen, wie detailliert sie etwas für Leser:innen erklären und beschreiben müssen, damit es verständlich wird.

Eine Besonderheit bezüglich der Leser:innenfreundlichkeit in ihren Texten stellt P3 dar. Die Leser:innenfreundlichkeit ist für sie ein neuer Begriff, an den sie noch nicht bewusst gedacht hat, da sie momentan ihre erste wissenschaftlichen Arbeit auf Deutsch schreibt. Sie hat Herausforderungen, für Leser:innen klar zu schreiben:

Es ist schwierig, weil ich nicht weiß, ob das klar ist. Also ich kann schreiben, aber da ich keine Muttersprachlerin bin, kann ich nicht erkennen, ob das klar oder ein bisschen unklar ist, also ich kann das nicht erkennen. (P3, Pos. 138–140)

Dabei betont sie, nicht grammatikalische Richtigkeit zu meinen, sondern Sachverhalte für Leser:innen verständlich darzulegen (P3, Pos. 141–142). Die Leser:innenfreundlichkeit stellt für P3 eine große Herausforderung dar, die sie erst mit mehr Erfahrung und Übung im wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch glaubt, überwinden zu können (P3, Pos. 142–144). Die Befragte berichtet auch, dass sie im Japanischen einen Abschnitt wiederholt liest und ihr dann auffällt, dass etwas unverständlich ist, was sie daraufhin abändert (P3, Pos. 146–148).

P2 ist sich bewusst, wer die Leser:innen ihres Textes sind und wie sie Formulierungen zu wählen hat:

Ja ich weiß es ganz genau, wer meinen Text lesen wird, welche Erwartungen ich entsprechen soll, also da würde ich sagen, dass ich da keine Herausforderungen habe. (P2, Pos. 166–168)

Sie beschreibt, dass sie über die Formulierungen in ihren Sätzen genau nachdenkt und sich fragt, ob sie Sinn ergeben und diese verständlich sind, wie sie diese verfasst hat (P2, Pos. 106–108).

4.2.2.3 Textstruktur

Mit Textstruktur meint Knappik (2013, S. 12) den logischen Aufbau eines Textes mit einer Argumentationslinie. Die Struktur eines Textes zu finden, kann für Schreibende verschiedene Herausforderungen eröffnen, wie durch die Antworten der Probandinnen im Interview deutlich wird. Dabei werden verschiedene Herangehensweisen deutlich. P2, P6 und P7 berichten hierbei von einem planenden Vorgehen. Sie versuchen immer zuerst die Struktur der Arbeit und die Reihenfolge der Kapitel und Absätze zu finden, die sie nach Abschluss der Planung mit Text füllen. Das Finden der Struktur beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten empfindet P2 als herausfordernd. Sie beschreibt, dass sie gerne zu Beginn eine Struktur plant, die sie versucht bis zur Fertigstellung der Arbeit einzuhalten (P2, Pos. 71–76). Sie plant die Struktur der aufeinanderfolgenden Kapitel und Absätze im Voraus und verfolgt das Ziel, von dieser Planung nicht abzuweichen (P2, Pos. 78–79). Dieses Vorgehen stellt für P2 aber nicht nur eine Hilfe dar, sondern auch ein Problem, da es auch möglich ist, dass die Struktur zu Beginn nicht mit dem Verlauf der Arbeit übereinstimmt und sie einer Änderung bedarf. P7 sieht die Planung der Arbeit als „Schlüssel für die ganze Arbeit (lacht)“ (P7, Pos. 70–71). Für P6 stellen die Unterschiede in den verschiedenen Seminaren eine Herausforderung bezüglich der Struktur dar, die sie jedoch durch die Kommunikation mit Lehrenden (siehe Kap. 4.5.5) zu bewältigen weiß (P6, Pos. 71–75). Zur Textstruktur gehört auch die Zielsetzung der Arbeit mit der Forschungsfrage. P6 empfindet das Finden einer Forschungsfrage und eines guten Ziels herausfordernd, gleichsam wie die Beantwortung dieser Forschungsfrage im Laufe der wissenschaftlichen Arbeit (P6, Pos. 227–230). Im Gegensatz zu P2 und P6 sieht P7 das Finden und Planen einer Struktur weniger herausfordernd. Sobald die Gliederung ihrer Arbeit feststeht und die Struktur mit der Reihenfolge der Kapitel und Absätze geplant ist, befüllt sie diese Kapitel mit Text (P7, Pos. 121–124).

Die drei Befragten P1, P4 und P5 widmen sich der Struktur des Textes erst im Verlauf des Schreibens. Wenn P1 schreibt, ist es möglich, dass die Textstruktur noch nicht geklärt ist oder das Wissen über das Thema noch durch eine umfassende Literaturrecherche ausgebaut werden muss. Sie sammelt sehr viel Material und erst am Ende stellt sie die Teile entlang einer Struktur zusammen (P1, Pos. 96–100). P4 erzählt von folgendem Vorgehen:

Aber wenn es so textlich ist, dann schaue ich, ob es Lücken gibt, die vielleicht noch gefüllt werden sollen, also von einem weiteren Artikel oder dass ich die Absätze irgendwie herumstelle, ob ein Absatz zuerst kommen sollte als der andere und ja, das glaube ich wars. (P4, Pos. 176–178)

P5 stellt die Rohfassung ihrer Seminararbeit nach dem Schreibprozess um und versucht die Teile sinnvoll miteinander zu verbinden, wie es auch Knappik (2013, S. 12) als Merkmal einer gelungenen Textstruktur erwähnt. Die Befragte bedauert zu dieser Frage auch, dass

sie sich erst im achten Modul des Masterstudiums näher mit Forschungsmethoden und dem Aufbau wissenschaftlicher Texte beschäftigt hat (P5, Pos. 149–151).

Auch in diesem Code ist eine Besonderheit bei P3 festzustellen. Sie berichtet davon, dass sie dazu tendiert, sehr lange Sätze zu schreiben, weil sie das vom wissenschaftlichen Schreiben auf Japanisch kennt und ins Deutsche überträgt (P3, Pos. 236–237). Aber auch der Aufbau der Arbeit unterscheidet sich:

[...] deshalb musste ich auch ein bisschen umbauen. Also nicht nur direkte Wörter finden, sondern auch ein bisschen Aufbau besser machen und das war schwierig (P3, Pos. 81–83)

Sie beschreibt diese Differenz als Herausforderung beim Schreiben der wissenschaftlichen Arbeit. Auch der Aufbau einzelner Kapitel, wie beispielsweise der Einleitung, unterscheidet sich von ihren früheren Arbeiten auf Japanisch oder Englisch (P3, Pos. 75–77). Kruse & Jakobs (2014, S. 23) weisen auf die Textsortenkompetenz hin, da wissenschaftliche Arbeiten fachspezifische und kulturspezifische Unterschiede aufweisen können.

4.2.2.4 Autor:innenrolle

Die Autor:innenrolle, die das kritische Denken des/der Autor:ins in den Text einbringt und zeigt, wie die eigene Position deutlich gemacht wird und in Beziehung zu anderen Positionen steht, stellt die Probandinnen vor weitere Herausforderungen (Knappik, 2013, S. 10). P1 und P2 berichten dahingehend, dass es für sie herausfordernd ist, abzuschätzen, ob sie Inhalte verständlich wiedergeben und ihr Ausdruck deutlich ist. P1 wird dies deutlich, wenn sie Rückmeldung von außen bekommt und auf Unverständlichkeiten aufmerksam gemacht wird. Ihre Herausforderungen bestehen darin, den richtigen Grad der Leser:innenführung durch den Text zu finden. P2 beschäftigt sich lange mit der Formulierung von Sätzen, um in ihrer Autor:innenrolle das Wissen richtig darzulegen und es mit Verweisen zu untermauern:

[...] weil immer wenn ich denke, dass ich etwas wissen, also weiß, dann muss ich das auch, quasi mit (...) weiß es nicht, Verweisen und auch mit (...) mit quasi meinen Sätzen, was (...) beweisen, dass ich das echt weiß und es ist meiner Meinung nach ist es ganz ganz schwierig, echt gute und echt, wie soll ich das sagen (...) so, objektive Tatsachen zu finden, sozusagen. (P2, Pos. 62–66)

P2 nennt als Beispiel ihre Professorin, die sie daran erinnert, dass ein Satz „ein wenig subjektiv geworden“ (P2, Pos. 68-69) ist. Dies regt die Befragte dazu an, sich und ihr Wissen zum Thema zu hinterfragen. Sie recherchiert daraufhin auch weiter nach Formulierungen, die unpersönlicher sind, sodass sie sich „fachlich und grammatisch so richtig auch ausdrücken kann wie möglich“ (P2, Pos. 103). In deutschen wissenschaftlichen Texten werden häufig unpersönliche Ausdrücke in wissenschaftlichen Texten gewählt. Anstelle eines Ich-Tabus sieht Steinhoff (2010, S. 120) jedoch ein Handlungsspektrum in

der Intersubjektivität, wodurch der/die Verfasser:in objektiv ihren Platz im wissenschaftlichen Diskurs verdeutlicht.

Auf die richtige Sprache und Grammatik achtet auch P4, um ihr Wissen deutlich zu machen. Sie möchte einen Beitrag mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit leisten und folgendermaßen wahrgenommen werden:

"Okay, sie versteht das Thema, worüber sie spricht oder schreibt", aber dass ich das auch durch meine Grammatik, meine Sprache (...) offensichtlicher machen kann. (P4, Pos. 71–73)

Diese Herausforderung, einen inhaltlichen Beitrag in der Wissenschaft zu leisten, spricht auch P6 in Hinblick auf ihre Rolle als Autorin an:

[...] ich habe manchmal Angst, dass ich über das Thema nicht genug weiß, oder etwas nicht beitragen kann, etwas selbst beitragen kann und beim Schreibprozess die Planung. (P6, Pos. 58–60)

Die Relevanz des eigenen Beitrags zum wissenschaftlichen Diskurs hinterfragt P6, wie im Interview an mehreren Stellen deutlich wird (P6, Pos. 99–102):

Oder was will ich mit dieser Arbeit beitragen? Und dann, ja (...) habe ich Herausforderungen damit, ob ich etwas Neues hinzufügen kann und nicht nur die Theorie aus der Literatur wiedergeben kann. (P6, Pos. 231–232)

P4 und P6 sprechen damit den Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs an, der auch bei Steinhoff (2010, S. 120) mit der Verfasserreferenz und weiters bei Knappik (2013, S. 10) mit der Funktion der Positionierung und der kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten thematisiert wird.

Zur Autor:innenrolle äußert P7, dass sie sich beim Interpretieren und Argumentieren in der Arbeit noch unsicher fühlt:

[...] weil meine Interpretationsfähigkeit auf Deutsch ein bisschen schlimmer, also ich tue mir immer noch schwer auf Deutsch Sachen zu interpretieren. (P7, Pos. 46–48)

Die Befragte fühlt sich unsicher in ihrer Rolle, betont aber, dass es ihr nach fünf Semestern bereits besser geht als zu Beginn des Studiums (P7, Pos. 51–53). An dieser Stelle kann ein Zitat herangezogen werden, das bereits bei der Textstruktur (siehe Kap. 4.2.2.3) aufgezählt wurde, als die Befragte von Stilistik spricht. Sie erwähnt dabei neben der Struktur des Textes auch ihre Rolle als Autorin, wie sie in ihrem Text formuliert, interpretiert und argumentiert (P7, Pos. 102–106).

4.2.2.5 Fachliche Konventionen und Intertextualität

Zu den textuellen Herausforderungen zählt als letzter Code Fachliche Konventionen und Intertextualität. Dieser wurde trotz Überschneidungen mit den Codes Autor:innenrolle (siehe Kap. 4.2.2.4) oder Textstruktur (siehe Kap. 4.2.2.3) als eigenständiger Code gewählt. Knorr (2019, S. 173) bezieht hier die Realisation der Argumentation und Zitation mit ein. Der Handlungsbereich wissenschaftlicher Arbeiten soll mit der Verortung der eigenen Arbeit in der Forschungslandschaft erfolgen, die auf früheren Erkenntnissen aufbaut und einen Einfluss auf zukünftige Forschung nimmt (Steinhoff, 2010, S. 121). Bei Dengscherz (2019, S. 163) wird die Ausarbeitung von Zusammenhängen und Erkenntnissen im Text in der heuristischen Dimension der Anforderungen und Herausforderungen verortet.

P2 und P7 versuchen ihren Schreibstil anzupassen. P2 holt sich dafür Feedback von ihrer Professorin (siehe Kap. 4.5.5) ein (P2, Pos. 68–69) oder recherchiert nach ähnlichen Formulierungen und Ausdrücken über Google (siehe Kap. 4.5.7) (P2, Pos. 108–110). P7 denkt an den Beginn ihres Studiums zurück und bemerkt, dass sich ihr Schreibstil entsprechend des wissenschaftlichen Stils an der Universität Wien verändert hat (P7, Pos. 57–58). Diese Entwicklung erkennt sie im Vergleich zu ihrer ersten wissenschaftlichen Arbeit, bei der sich P7 sehr verunsichert fühlte und keine Anhaltspunkte hatte, weshalb sie improvisierte (P7, Pos. 222–225).

Für P4 ist es eine Herausforderung, die Literatur in ihrer Seminararbeit den fachlichen Konventionen entsprechend einzubetten und Inhalte korrekt wiederzugeben (P4, Pos. 40–42). Auch bei P6 führen der wissenschaftliche Schreibstil und die fachlichen Konventionen zu Unsicherheiten. An einer Stelle im Interview berichtet die Befragte, dass Professor:innen Informationen zum Aufbau des Textes geben (P6, Pos. 74–75). Dennoch bleibt die Herausforderung für sie abzuschätzen, ob ihr Stil wissenschaftlich (genug) ist (P6, Pos. 98–99).

P3 betont die Herausforderung in Hinblick auf die Textstruktur, aber auch den fachlichen Konventionen, die große Unterschiede zwischen Japan und Österreich aufweisen (P3, Pos. 146–148).

4.2.3 Sprachliche Herausforderungen

Die Codes der Subkategorie Sprachliche Herausforderungen wurden entlang der Bereiche von Knorr (2019, S. 170) übernommen. Sie umfassen die Grammatik und die Lexik, die von der Autorin weiters in Wortwissen (hier Code Wortschatz), Alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999) und Fachsprache spezifiziert wurden. In Knappiks (2013) Erhebungsbögen zur wissenschaftlichen Textkompetenz wird der Morphosyntax mit einer Anzahl an grammatischen Phänomenen und die Aneignung der Fachsprache, die in

Fachsprache und Alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999) geteilt ist, erhoben. Wortwissen wird bei Knappik (2013) nicht berücksichtigt. In dieser Forschungsarbeit wurde der Code Wortschatz verwendet, um die Ausführungen von Knorr (2019) zu unterstützen, die das Wortwissen als „Grundbestand jeglicher sprachlichen Äußerung“ (Knorr, 2019, S. 174) sehen.

4.2.3.1 Fachsprache

Die Fachsprache wird im Interview von allen Probandinnen als Herausforderung gesehen. P1 bemerkt die Besonderheit in der Kommunikation mit ihrer Betreuung. Die Betreuerin ihrer Masterarbeit hat, wie die Befragte selbst, Ukrainisch als Erstsprache, weshalb man annehmen könnte, dass die Besprechungen über die Masterarbeit auf Ukrainisch stattfinden. Die Befragte berichtet aber von folgender Auffälligkeit:

Da habe ich gesehen, obwohl wir ukrainische Texte genommen haben, und so ukrainisch generell gesprochen haben, aber Fachsprache war auch auf Deutsch. Ich weiß nicht wieso, vielleicht ist es leichter für uns jetzt, ich weiß es nicht. Für mich ist es leichter. Ich sehe dann gleich ein Phänomen (...) und ich weiß, das heißt auf Deutsch so. (P1, Pos. 228–231)

Vom Einsatz von Sprachmischungen (Codemixing) bei Zwischenschritten im Schreibprozess berichtet auch Dengscherz (2019, S. 611). Probandin Andrea schreibt in ihren Notizen in ihrer Erstsprache, belässt aber Fachausdrücke in der Zielsprache. Für P1 ist es herausfordernd, sich auf Ukrainisch auszudrücken, da ihr die fachsprachlichen Begriffe fehlen. Sie mixt dann die beiden Sprachen und benennt wissenschaftliche Phänomene gleich bei ihrer deutschen Bezeichnung.

P2, P4, P5, P6 und P7 bemerken Unsicherheiten in der Verwendung der Fachsprache. P2 ist sich beim Schreiben unsicher, welche Wörter sie verwenden darf und ob sie Fachtermini richtig verwendet (P2, Pos. 43–46). Zur Verwendung der Fachsprache betont die Befragte aber, dass sie durch das Schreiben und die Übung sicherer im Umgang und der Verwendung von Fachsprache wird (P2, Pos. 99). Sie recherchiert, wenn sie sich mit der Verwendung von Wörtern unsicher ist. P2 formuliert Sätze vor und denkt dann noch einmal darüber nach und überprüft die Richtigkeit der Sätze auf verschiedene Arten (P2, Pos. 108–110). Die Herausforderungen der Befragten auf sprachlicher Ebene sind in ihren Ausführungen nicht klar voneinander zu trennen und überschneiden sich in den Bereichen Wortschatz und Fachvokabular. Auch P4 sieht beim Fachwortschatz besonderes Verbesserungspotenzial (P4, Pos. 88–92). Es passiert auch, dass die Befragte korrekte Wörter schreibt, aber das Gefühl hat, ein anderes Wort würde besser zum Kontext passen oder sich besser anhören (P4, Pos. 130–132).

P5 spricht im Interview von „Redemittel[n] für das Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten“ (P5, Pos. 112–113), die ihr fehlen. Sie erklärt, dass sie an der Universität kein Fach hatte, das sich mit den Redemitteln der Fach- und Wissenschaftssprache (siehe Kap. 2.5.1) befasste und es ihr deshalb schwerfällt, diese Redemittel zu finden (P5, Pos. 119–121, 224–226). Beim Lesen der Texte wird ihr bewusst, dass die wissenschaftliche Sprache viele Nominalisierungen beinhaltet, die sie beim Exzerpieren nicht entsprechend wiedergeben kann. Diese Tatsache löst bei der Befragten das Gefühl aus, „dass das Niveau von meiner wissenschaftlichen Arbeit schrumpft“ (P5, Pos. 131). Die Befragte zieht kurz darauf den Vergleich mit Muttersprachler:innen heran und beschreibt, dass sie gerne auf diesem Niveau wissenschaftlich schreiben würde, aber ihrer Einschätzung nach noch nicht dort angekommen sei (P5, Pos. 133–139). Allgemein sieht sie das hohe Sprachniveau von wissenschaftlichen Arbeiten als Herausforderung, das sie mittlerweile aber ohne zusätzliche Hilfe oder Wörterbuch beim Lesen verstehen kann (P5, Pos. 176–179). In der Verwendung der Fachsprache bringt P5 folgende Herausforderungen zum Ausdruck:

Das größte Problem ist eigentlich, sind wissenschaftliche Formulierungen, was wirklich zu wissenschaftlichen Formulierungen gehört und man hat nicht immer das Gefühl, ob man den richtigen Wortschatz verwendet. Manchmal verwende ich Wortschatz, die man (...) allgemein, alltäglich verwendet und nicht bei einem wissenschaftlichen Text. Gerade als wir (...) unser, an unseren Schreibkonferenzen waren, habe ich auch von meinen Kolleginnen Hinweise bekommen, wo ich Wortschatz aus dem alltäglichen Leben verwendet habe, also das sollte man nicht oder darf man nicht bei der wissenschaftlichen Arbeit schreiben. Das bedeutet, dass mir Synonyme fehlen und gerade, dass man da unterscheiden muss zwischen, okay Umgangssprache, Allgemeinsprache und gehobene Sprache, also Wissenschaftssprache auch. (P5, Pos. 237–245)

Das zuvor erwähnte hohe Sprachniveau, wie es P5 formuliert, beschreibt sie in diesem Zitat als Wissenschaftssprache. Für die Befragte ist es schwierig, hier die Grenze zwischen den einzelnen Registern zu ziehen, da die Wissenschaftssprache aus Alltags- und Fachsprache sowie Alltäglicher Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999) besteht. Bei P7 zeigen sich die Herausforderungen im Bereich der Fachsprache dadurch, dass sie aus dem Rumänischen übersetzt und deshalb den Eindruck hat, dass die Formulierungen für Muttersprachler:innen nicht verständlich sind (P7, Pos. 102–106). Im Vergleich mit der Alltagssprache äußert die Befragte die Sorge, dass dieser Wortschatz umfangreicher sei als ihr Repertoire an Fachsprache, das sie beim Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit braucht. Vor allem beim Umformulieren und Interpretieren der Quellen liegen ihre Herausforderungen (P7, Pos. 108–113, 117–118).

P3, die ihre erste wissenschaftliche Arbeit auf Deutsch schreibt, beschreibt an folgender Stelle im Interview sprachliche Herausforderungen:

[...] ich kann zwar Deutsch, aber wenn man wissenschaftliche Arbeit schreibt, dann (sehen?) zum Beispiel Ausdrucksweise ganz anders sein und solche Ausdruck kenne ich zu wenig. Ich muss einfach viel Literatur lesen, also nicht (...) also nicht nur dafür, dass ich neue Wissen zu kriegen, sondern auch dafür, dass ich einfach diese Ausdrücke lernen kann (P3, Pos. 57–60)

Die Befragte führt im Anschluss näher aus, dass sie Begriffe und Ausdrücke gebraucht, die sie im Alltag nicht verwendet. Sie nimmt wahr, dass sich der Wortschatz beim wissenschaftlichen Schreiben deutlich von jenem im Alltag unterscheidet (P3, Pos. 62–64). Dieser Herausforderung begegnet P3 vor allem beim Schreiben. Beim Lesen von wissenschaftlichen Texten hat sie weniger Schwierigkeiten und empfindet die Ausdrucksweise als sehr klar und verständlich (P3, Pos. 111–114). Die Herausforderung beschreibt sie folgendermaßen:

Also wenn ich die lese, dann kann ich verstehen oder zumindest vorstellen die Bedeutung, auch wenn es ein bisschen unterschiedlich Ausdrücke sind. Aber wenn ich das auch selber schreiben wollte, möchte, dann ist es schwierig, weil ich das auch nicht benutzt hab zum Beispiel. Zum Beispiel, wenn ich diesen Ausdruck nur einmal irgendwo gelesen habe, meint das nicht, dass ich das sofort auch in meiner Arbeit benutzen kann, anwenden kann. Also beim Schreiben ist das schwierig. (P3, Pos. 125–129)

Diese Aussage bestätigt, dass ihr rezeptiver Wortschatz größer als ihr produktiver ist. Mit Begriffen der Fachsprache beschreibt sie ein anderes Phänomen:

Und da sind die Wörter noch schwieriger (lacht) die ich auch auf Japanisch nicht, manchmal nicht verstehe, weil es so speziell und sehr (...) ja (...) sehr speziell sind, die man nie im Alltag verwendet, also Regressionsanalyse (lacht), das ist auch sehr speziell (Koeffizienten?) und so weiter, das ist so auch auf Japanisch sehr schwierig, deshalb (...). In diesem Fall, in solchem Fall ist es eher einfach, dass ich von meinem japanischen Text deutschen Text über zu übersetzen, weil es einfach keine anderen Begriffe gibt, einfach (...) es gibt nur eine (lacht). (P3, Pos. 301–307)

Sie bewertet die Begriffe der Fachsprache zuerst als schwieriger, beschreibt aber in weiterer Folge, dass diese leichter für sie zu übersetzen sind, da es nur einen spezifischen Ausdruck gibt, wie beispielsweise bei dem Wort Regressionsanalyse. Die Übersetzung der fachsprachlichen Begriffe ins Deutsche stellt daher eine geringere Herausforderung dar, da es ihrem Eindruck nach nur eine Möglichkeit der Übersetzung gibt.

4.2.3.2 Alltägliche Wissenschaftssprache

Den Begriff Alltägliche Wissenschaftssprache prägte Ehlich (1999), der mit dieser Bezeichnung Wörter meint, die sowohl in der Alltagssprache als auch in der Wissenschaftssprache verwendet werden (siehe Kap. 2.5.1). Als die Probandinnen im Interview nach der Alltäglichen Wissenschaftssprache gefragt wurden, konnte nur eine Befragte mit ihrer Erklärung im Ansatz den Begriff erklären. Auch nach meiner Erklärung ist davon auszugehen, dass die Bedeutung nicht von allen Probandinnen erfasst wurde und einige über ihren alltäglichen Wortschatz berichten, den sie in wissenschaftlichen Arbeiten einsetzen.

Die Unterscheidung zwischen Alltagssprache und Alltäglicher Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999), die auch in wissenschaftlichen Texten verwendet werden kann, stellt für P1 beim wissenschaftlichen Schreiben eine Hürde dar. Für die Bewältigung recherchiert sie Begriffe in Wörterbüchern, wodurch sie sich ihren Angaben nach auch schon ein Repertoire an Alltäglicher Wissenschaftssprache angeeignet hat. Hier stellt sich die Frage, inwieweit Wörterbücher auf Alltägliche Wissenschaftssprache eingehen, diese benennen und welche Wörterbücher von P1 für die Recherche verwendet wurden. P1 empfindet das Nachschlagen als große Herausforderung und zusätzlichen zeitlichen Aufwand (P1, Pos. 212–218). P2 beschreibt, dass sie während ihres Studiums viele Texte gelesen hat, „aber in vielen Texten habe ich diese Funktionsverbgefüge oder diese Ausdrücke nicht viel verwendet“ (P2, Pos. 133–134). Diese Formulierung lässt Interpretationsspielraum, da P2 Begriffe aus der Alltäglichen Wissenschaftssprache nicht wahrgenommen haben könnte, oder sie sich diese nicht explizit aufgeschrieben haben könnte, um sie dann weiterzuverwenden. Für Begriffe der Alltäglichen Wissenschaftssprache wendet P2 eine bestimmte Strategie an, die in Kapitel 4.5 zu den Strategien beim wissenschaftlichen Schreiben erläutert wird. Für P3 stellt die Alltägliche Wissenschaftssprache auch Herausforderungen dar. Sie berichtet, dass sie viele Begriffe im Alltag benützt, die sie in wissenschaftlichen Texten wiedererkennt:

Dann ist es eher schwierig (lacht), weil die zwar gleiche Wörter sind, aber man muss das unterschiedlich, also anders benützen und deshalb, also ich würde sagen, dass ich vermeide eher (lacht) solche Begriffe zu verwenden oder so. Aber ich würde sehr gern solche Begriffe weiter lernen, in beiden Situationen unterschiedlich benützen kann. (P3, Pos. 206–209)

An diesem Ausschnitt sieht man, dass es für P3 herausfordernd ist Wörter der Alltäglichen Wissenschaftssprache in den beiden Kontexten zu verwenden. P4 fällt diese Unterscheidung ebenso schwer, wie sie an einer Stelle im Interview erzählt:

Also (...) weil ich schon Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache habe, also bin ich mir dann bestimmt nicht bewusst, ob das, also in den meisten Fällen habe ich Wörter in meinem Kopf und mir dabei denke, es ist ein alltägliches Wort, das verwende ich nicht (...), also glaube ich nicht, dass ich dann die Bedeutung in einem wissenschaftlichen Kontext (...) wissen würde, wenn du mich verstehst, also (...) diese zwei Bedeutungen fallen mir schwer, also (...) ich glaube nicht, dass mir das einfach fällt, oder dass ich das auch in meiner Arbeit einsetze. (P4, Pos. 146–151)

P4 beschreibt in diesem Absatz, dass sie sprachliche Herausforderungen mit dem Wortschatz und der Wissenschaftssprache hat. Bei Wörtern mit zwei Bedeutungen, wie es bei der Alltäglichen Wissenschaftssprache vorkommen kann, ist es für sie eine zusätzliche Herausforderung, sie richtig einzusetzen. Aus diesem Grund vermeidet sie diese Begriffe. P5 und P6 konnten sich beide durch Feedback von außen (siehe Kap. 4.5.5) Begriffe der

Alltäglichen Wissenschaftssprache aneignen. P5 beschreibt ihre Herausforderungen folgend:

Ich sehe da Herausforderungen, zum Beispiel das Verb, das du gerade erwähnt hast, beleuchten (...) benutzt man auch in meiner Muttersprache in den wissenschaftlichen Arbeiten, aber manchmal bin ich mir unsicher, ob ich das wirklich auch in der deutschen Sprache verwenden kann, weil ich vielleicht das nirgendwo gelesen habe und vielleicht würde ich das wortwörtlich aus meiner Muttersprache übersetzen, aber dann denke ich "Hm, darf ich das jetzt machen? Wie klingt das?" (...) Da bin ich immer unsicher. (P5, Pos. 255–260)

Die Befragte beschreibt Ähnlichkeiten mit Wörtern aus ihrer Erstsprache. Auch diese werden in der Wissenschaftssprache verwendet. Im Deutschen ist aber vor allem der schmale Grat zwischen den Registern und die Verwendung in der Alltags- und Wissenschaftssprache eine besondere Herausforderung. P5 nützt beim Schreiben alltäglichen Wortschatz und hat in Schreibkonferenzen Rückmeldung bekommen, dass manche Wörter aus der alltäglichen Sprache in wissenschaftlichen Texten nicht verwendet werden sollten (P5, Pos. 239–245). Eine Grenze zwischen den Herausforderungen in der Fachsprache zu jenen bezüglich des Wortschatzes ist im Interview mit P6 schwierig zu ziehen. Eine konkrete Herausforderung zum Wortschatz beschreibt sie in folgendem Absatz:

Vielleicht gibt es (...) also im Deutschen ich weiß, dass ich auch ständig Probleme, ich weiß den Unterschied zwischen „beitragen“ und „beibringen“, aber wenn ich schreibe, dann geht mir meistens „beibringen“ und nicht „beitragen“, also „ich kann etwas beitragen“ und ich schreibe immer „ich kann etwas beibringen“, obwohl das Verb nicht so passend ist. (P6, Pos. 108–112)

Diese Begriffe lassen sich auch der Alltäglichen Wissenschaftssprache zuordnen. Bei Übersetzungen aus der Erstsprache achtet P6 deshalb genau darauf, dass sie die Bedeutung der Wörter versteht und dann auch im richtigen Kontext anwendet (P6, Pos. 83–89). Im Bachelor hatte die Befragte mehr Herausforderung mit der richtigen kontextuellen Verwendung von Begriffen (P6, Pos. 144–146). Durch das Lektorat lernte sie Begriffe der Alltäglichen Wissenschaftssprache kennen:

[...] dann schaue ich und merke ich mir, mit diesen geht diesen Wort zusammen und ich probiere auch immer im Kopf zu behalten, welches Verb zu welchem Teil der Arbeit passt, also diese zum Beispiel „erläutern“, „erklären“, da würde ich eher „erläutern“ benutzen, ich weiß nicht welche Wörter noch, aber das fällt mir jetzt ein. (P6, Pos. 146–149)

Die Befragte entwickelt durch das Lektorat ein Verständnis für Begriffe, die eher in der wissenschaftlichen Sprache verwendet werden, aber auch Teil der Alltäglichen Wissenschaftssprache sind.

4.2.3.3 Wortschatz

Mit Blick auf den Wortschatz sehen die Probandinnen einheitlich Verbesserungspotenzial. In einer Aussage berichtet P7 über Schwierigkeiten beim Interpretieren der Literatur, die aufgrund des Wortschatzes vorhanden sein können (P7, Pos. 46–48). An einer weiteren Stelle im Interview spricht die Befragte darüber, dass es für sie herausfordernd ist, wenn es weniger Literatur zu einem Thema gibt:

weil ich mehr von mir schreiben, also mehr interpretieren muss (...) und nicht mehr deskriptiv schreiben. (P7, Pos. 76–77)

Diese Herausforderung kann auch durch einen mangelnden Wortschatz vorhanden sein, da sie bei anderen Themen mehr Literatur und dadurch mehr Formulierungen heranziehen kann. Dengscherz (2019, S. 476) beschreibt dieses Phänomen im Kapitel 7.5.4.2 ihrer Arbeit zur Ausrichtung des eigenen Textes an einer Vorlage. Auch ein verständlicher Schreibstil ist aufgrund von Übersetzungen aus ihrer Erstsprache herausfordernd (P7, Pos. 102–106). Auf Nachfrage, ob P7 hier die Fachsprache oder den Wortschatz meint, beschreibt sie Folgendes:

Ich verfüge über einen (...) guten Wortschatz, würde ich sagen, aber beim wissenschaftlichen Schreiben (...) das bereitet mir immer noch Schwierigkeiten. Ich weiß nicht, eine Nachricht zu schreiben oder sogar zu sprechen, frei zu sprechen oder ein Projekt vorzustellen, was auch immer, alles ist viel viel einfacher, als einfach so zu schreiben. Sprache, wenn es sich um Literatur handelt, dann habe ich kein Problem. Ich verstehe, worum es geht. Die Interpretation dieser Quellen und das Umformulieren, das ist dann (...) etwas daran ich noch arbeiten muss. (P7, Pos. 108–113)

In dieser Aussage verschwimmen die Bereiche fachsprachlicher und alltäglicher Wortschatz und die Befragte bezieht sich wieder auf die Herausforderung beim Formulieren, wobei sie beide sprachlichen Register benötigt. P2 berichtet von einem Mangel an Vokabular:

Das kommt auch vor, dass ich manchmal einen Text, nicht einen Text, Entschuldigung, einen Satz nicht schreiben kann, nicht formulieren, aber auch wegen des Vokabulars. (P2, Pos. 171–172)

Auch in dieser Aussage wird die Herausforderung im Bereich des Wortschatzes deutlich. P3 beschreibt als dritte Probandin, dass sie gerne ihr Wortwissen erweitern würde, um so ein großes Repertoire und mehr Synonyme beim Schreiben zur Verfügung zu haben (P3, Pos. 162–166). Sie erkennt auch noch etwas anderes:

[...] wenn es um noch (...) also nicht so spezielle Wörter verwendet werden, dann ist es noch schwieriger, weil es mehrere Möglichkeiten, dass ich erzähle oder dass ich schreibe. (P3, Pos. 311–313)

Mit „nicht so spezielle[n] Wörter[n]“ (P3, Pos. 311) meint die Befragte nicht-fachsprachlichen Wortschatz. Sie bewertet Begriffe auch als weniger wissenschaftlich oder wissenschaftlicher, sozusagen Abstufungen von der Alltagssprache zur Wissenschaftssprache (P3, Pos. 323–326). Diese Einordnung beschreibt sie allerdings als Herausforderung:

Und ich kann zumindest das erkennen, was wissenschaftlich ist und was Alltagssprache ist, aber diese Grade kann ich noch nicht so gut erkennen. (P3, Pos. 324–326)

P5 erzählt ebenfalls von der Herausforderung, nicht gut zwischen der Fachsprache und alltäglichem Wortschatz unterscheiden zu können. Neben der Fachsprache beschreibt sie, einen größeren rezeptiven als produktiven Wortschatz zu haben (P5, Pos. 180–181). In ihren Ausführungen kann nicht eindeutig zwischen Wissenschaftssprache und alltäglichem Wortschatz getrennt werden. P4 berichtet von Herausforderungen beim Formulieren, die aufgrund des Wortschatzes vorhanden sein können:

Und die Phase des Schreibprozesses finde ich auch ein bisschen mühsam jetzt, mit diesem Schreiben wo ich (...) halt meine Sprache, mein Deutsch, auf mein Deutsch achten muss. (P4, Pos. 56–58)

Das Achten auf die Sprache wird in weiteren Aussagen näher erläutert. Die Befragte möchte mit ihrer Seminararbeit vermitteln, dass sie sich sprachlich den fachlichen Konventionen entsprechend ausdrücken kann und dazu gehört der Wortschatz sowie die Fach- und Wissenschaftssprache (P4, Pos. 69–73). Auch P1 und P6 erzählen, dass sie Wörter im Wörterbuch nachschlagen. P1 berichtet, dass sie die Formulierungen dann in ihre Erstsprache übersetzt, oftmals Synonyme im Wörterbuch nachschlägt und so nach passenden Wörtern sucht. Dabei hat sie ein Gefühl entwickelt und erkennt, wann ein Wort ungeeignet ist:

Vielleicht manchmal, merke ich, dass ein Wort einfach nicht zum Kontext passt, dann überlege ich mir, wie ich das auf Ukrainisch schreiben könnte, wie könnte ich das auf Deutsch schreiben, und dann suche ich nach dem Wörtern und dann finde ich das was mir passt. (P1, Pos. 54–57)

P6 denkt wie P1 in ihrer Erstsprache und bemerkt, dass es bei gewissen Ausdrücken schwierig ist, sie ins Deutsche zu übersetzen (P6, Pos. 83–85). Sie sucht dann im Wörterbuch nach der genauen Bedeutung der Wörter, wie sie an folgender Stelle beschreibt:

Und ja, die Ausdrucksweise ist auch sehr wichtig und ich probiere meistens die genauen Wörter zu nutzen. Also ich suche ständig nach Synonymen oder der Bedeutung der Wörter, wenn ich diese nicht kenne, damit ich diese auch in der Arbeit nutzen kann. (P6, Pos. 86–89)

Diesen Vorgang empfindet sie als zeitintensiv, aber sie lernt dadurch, den Begriff richtig anzuwenden und ihn auch in folgenden Arbeiten zu nutzen (P6, Pos. 96–98).

4.2.3.4 Grammatik

Im Bereich Grammatik werden von den Probandinnen unterschiedliche Vorgehensweisen und Herausforderungen genannt. Nur P7 gibt in der Befragung an, keine Herausforderungen mit der deutschen Grammatik zu haben und spricht von Performanzfehlern beim Schreiben, „solche Sachen, die jedem passieren können“ (P7, Pos. 60). Drei der Befragten überprüfen ihre Grammatik in der Überarbeitungsphase selbst. P1 wendet viel Zeit auf und konzentriert sich ausschließlich auf die Grammatik. Den Text teilt sie in mehrere Abschnitte mit zwei bis drei Seiten auf, um konzentriert arbeiten und korrigieren zu können (P1, Pos. 125–126). P2 achtet beim Schreiben von der Rohfassung und Notizen nicht auf korrekte Grammatik (P2, Pos. 224–225). Erst bei der Überarbeitung fallen ihr Herausforderungen in diesem Bereich auf, wenn sie die Grammatik mit einem Korrekturprogramm überprüft (P2, Pos. 111–112). P4 legt Wert darauf, in der Korrektur darauf zu achten, ob keine Wörter fehlen, wie beispielsweise das Verb. Dieses Verhalten lässt darauf schließen, dass es eine Herausforderung im Bereich Grammatik gibt (P4, Pos. 173–174). P6 ist sich ihrer Herausforderungen auf grammatikalischer Ebene ebenfalls bewusst und lässt durch das Lektorat Grammatikfehler von dem/der Lektor:in verbessern (P6, Pos. 117–118). Auf die Überarbeitung und Strategien, die die Probandinnen anwenden, wird in Kapitel 4.5 detailliert eingegangen. P3 und P5 geben im Interview keine Angabe zu ihren Herausforderungen im Bereich Grammatik.

4.2.4 Sprachformale Herausforderungen

Die Kategorie sprachformale Herausforderungen bildet die kleinste Gruppe der Herausforderungen ab. Sie wird sowohl bei Knorr (2019) als auch bei Knappik (2013) genannt. Knorr (2019) differenziert die beiden Bereiche Orthographie und Interpunktion. Die Rechtschreibung und Zeichensetzung wird bei Knappik (2013, S. 20) in einer Kategorie abgebildet. In dieser Masterarbeit werden die beiden sprachformalen Bereiche in einem Code zusammengefasst, da die Probandinnen in dieser Kategorie die geringsten Herausforderungen zurückmeldeten.

P1 nimmt sich ganz am Ende des Schreibprozesses ein paar Tage Zeit, um die Orthographie und Interpunktion zu überprüfen, wie sie folgend beschreibt:

Das mache ich dann so am Ende des Schreibens (lacht). Zwei-, dreimal, bis ich (...). Also erst dann, wenn ich fertig bin und ich weiß, dass alles passt, und dann mache ich, nehme ich mir so ein paar Tage frei, damit ich dann mit dem frischen Kopf das durchlesen kann und (so?) mache ich das nicht auf einmal, sondern so immer ein Kapitel oder nur zwei, drei Seiten, also damit das nicht so auf einmal lese. (P1, Pos. 122–126)

P4 beachtet in der Korrekturphase nicht nur die Grammatik, sondern auch die Interpunktion. Sie überprüft, ob sie Kommata vergessen hat und setzt diese gegebenenfalls ein (P4, Pos.

172–173). P7 sieht ihre Fehler im sprachformalen Bereich als Performanz- oder Tippfehler (P7, Pos. 59–60). P2, P3, P5 und P6 äußern sich im Interview nicht zu sprachformalen Herausforderungen.

4.3 Herausforderungen durch sprachliche Schwierigkeiten

In die Kategorie Herausforderungen durch sprachliche Schwierigkeiten fallen alle Herausforderungen, die die Probandinnen auf ihre Mehrsprachigkeit zurückführen. Die Codes wurden demnach zum Teil aus Kapitel 4.2 übernommen (beispielsweise Wortschatz), aber auch neue Codes für häufig genannte Herausforderungen erstellt (beispielsweise Übersetzungen). Zum Code Übersetzungen zählen Übersetzungen von einer anderen Sprache in die Sprache der wissenschaftlichen Arbeit, in diesem Fall Deutsch. Mit Beeinflussung durch die Erstsprache sind Herausforderungen gemeint, die aufgrund des Einflusses der Erstsprache entstehen.

4.3.1 Wortschatz

Auf die Frage, in welchen Bereichen die Probandinnen Herausforderungen durch sprachliche Schwierigkeiten haben, gaben sechs der sieben Befragten den Wortschatz an. P3 gab als einzige Probandin keine Auskunft darüber. Grund dafür kann sein, dass sie ihre wissenschaftliche Arbeit zuerst auf Japanisch schreibt und sie durch die Arbeit mit Übersetzern das mangelnde Wortwissen nicht als größte Herausforderung wahrnimmt. P1, P2, P4 und P6 benennen die Herausforderung, dass ihnen Wörter auf Deutsch nicht einfallen. Gleich zu Beginn des Interviews berichtet P1 davon, wie sie beim Schreiben ihrer wissenschaftlichen Arbeit vorgeht. Sie schreibt Thesen, die sie der Literatur entnimmt, auf und versucht diese umzuformulieren. Dabei spricht sie das Fehlen „irgendwelche[r] Wörter“ (P1, Pos. 44) an. Diese Aussage kann als Herausforderung durch die Mehrsprachigkeit aufgrund eines mangelnden Wortschatzes oder Fachvokabulars gewertet werden. P1 untermauert sie zu einem späteren Zeitpunkt erneut:

Da muss ich auch, da muss ich sagen, da suche ich auch nach Wörtern im Wörterbuch, weil ich da ja keine Muttersprachlerin bin, ja? Das ist vielleicht Wortschatz, ja (...). Da gibt es auch welche Herausforderungen. Das ist nicht so schlimm, ja? Aber ich muss schon länger schreiben (...), weil ich muss Wörter suchen und so, oder Synonyme, wie ich gesagt habe, suchen, damit der Kontext passt. (P1, Pos. 133–137)

Mit längerem Schreiben ist gemeint, dass es länger dauert, die richtige Formulierung zu finden, weil Wörter im Wörterbuch gesucht oder Synonyme und andere Ausdrücke recherchiert werden müssen. Dengerscherz (2019) erkennt in ihrer Studie drei Herangehensweisen beim Schreiben mit dem Ziel, soweit wie möglich in der Zielsprache zu formulieren. Manche Schreibende lassen Lücken im Text, wenn ihnen ein Wort nicht einfällt. Andere setzen auf die Vorbereitung und die dritte Gruppe unterbricht den Schreibfluss für die

Vokabelrecherche, zu der auch diese Befragte zählt (Dengscherz, 2019, S. 571–572). P1 erzählt auch, dass sie teilweise englische oder ukrainische Begriffe bzw. Phrasen im Kopf hat und nicht weiß, wie sie das, was sie ausdrücken will, auf Deutsch übersetzen soll. Wenn sie keinen passenden Ausdruck in ihrem abgespeicherten Fachsprachenrepertoire oder Wortschatz findet, dann sucht sie im Wörterbuch, um genau die Übersetzung zu finden, die sie sucht (P1, Pos. 165–169). Mit dieser Beschreibung kann davon ausgegangen werden, dass die Befragte von zweisprachigen Wörterbüchern (beispielsweise LEO.org oder dict.cc) spricht, die rein auf die Übersetzung von Wörtern in eine andere Sprache abzielen und nicht wie einsprachige Wörterbücher (beispielsweise Duden) Bedeutungen der Wörter in derselben Sprache formulieren (Dengscherz, 2019, S. 602). P2 berichtet davon, dass sie aufgrund ihres fehlenden Vokabulars oft Sätze nicht bilden kann und im Wörterbuch nachschlagen muss (P2, Pos. 171–174). P4 beschreibt, dass sie das Schreiben mühsam findet, da sie auf ihr Deutsch achten muss (P4, Pos. 56–58). Mit „meine Sprache, mein Deutsch“ (P4, Pos. 57) kann darauf geschlossen werden, dass die Befragte Kompetenzen auf sprachlicher Ebene meint. Diese Annahme kann mit ihrer Antwort auf die konkrete Frage nach Herausforderungen durch sprachliche Schwierigkeiten untermauert werden:

Also erstmals mein Wortschatz (lacht). Also es ist vielleicht nicht so erweitert, wie er in diesem, in dieser Phase meines Studium sein sollte und ich dabei, wenn ich Literatur suche, den Fachwortschatz, also wissen muss und (...) ich oft Probleme mit Synonymen habe, also dass ich die Wörter wiederholen oder nicht ein konkretes Wort, das ich im Kopf habe nicht übersetzen kann, also ins Deutsche. (P4, Pos. 88–92)

Die Befragte beschreibt hier Herausforderungen mit dem deutschen Wortschatz, sie verwendet oft dieselben Begriffe und hat Wörter im Kopf, die sie dann nicht übersetzen kann. P6 spricht in vier Sequenzen des Interviews über Herausforderungen im Bereich Wortschatz. Zum ersten Mal berichtet sie Folgendes:

[...] ja, ich habe auch Schwierigkeiten mit der Sprache, weil ich einige Wörter auf Serbisch und auch Englisch denke und dann diese in Deutsch übersetzen muss und dann weiß ich vielleicht das entsprechende Wort nicht und dann muss ich das im Internet nachschauen. (P6, Pos. 42–44)

Das Denken in ihrer Erstsprache und zweiten Fremdsprache kommt daher, dass die Befragte das Wort in ihrer Zweitsprache nicht abrufen kann. An einer weiteren Stelle spricht sie davon, die genaue Bedeutung der Wörter und Synonyme zu suchen, damit sie diese dann in der Arbeit nutzen kann (P6, Pos. 86–89). Sie spricht an einer anderen Stelle noch einmal über das Denken in der Erstsprache:

Ich denke die Formulierungen, also die Ausdrucksweise, die ich benutze, weil ich auch (...) jetzt weniger, aber schon am Anfang des Studiums habe ich häufig auf Serbisch gedacht und dann das ins Deutsche übersetzt in meinem Kopf und dann geschrieben. Jetzt habe ich schon gelernt auch Deutsch zu denken, also ich denke schon auf Deutsch, aber es gibt so Ausdrücke

oder Wörter, die mir nicht einfallen oder ich sie nicht kenne und dann muss ich auch Zeit verbringen, bis ich die finde, die richtige Anwendung finde und sie in meiner Arbeit nutzen kann. (P6, Pos. 93–98)

Dass die Befragte an diesem Punkt in ihrem Masterstudium auf Deutsch denkt, kann daher kommen, dass sie ihren Wortschatz durch die Beschäftigung mit dem Thema oder dem ständigen Kontakt mit der Sprache ausgebaut hat. P6 beschreibt außerdem, dass sie nicht immer gleich nach Wörtern sucht, die ihr beim Schreiben nicht einfallen. Sie schreibt auch serbische oder englische Wörter in ihrer Arbeit und sucht nach dem Fertigstellen des Satzes nach der Übersetzung im Wörterbuch (P6, Pos. 105–108). P6 spricht auch von der Verwechslung der beiden Verben „beibringen“ und „beitragen“. Diese ähnlichen Wörter bereiten ihr Herausforderungen beim Schreiben. Die Befragte sagt, dass sie die Bedeutung der Verben kennt, aber sie beim Schreiben dennoch oft falsch einsetzt (P6, Pos. 108–112). P5 hat Herausforderungen damit, Begriffe wortwörtlich aus ihrer Erstsprache Serbisch zu übersetzen, wie sie an folgender Stelle im Interview beschreibt:

Mhm, eine Herausforderung wäre, dass ich nicht unterscheiden kann, was ich (...) also das mit dem Wortschatz, zum Beispiel in meiner Muttersprache kann man auf eine Weise etwas formulieren und ich weiß das und dann, wenn ich das wortwörtlich ins Deutsche übersetzen möchte, ich bin es mir nicht sicher, ob das richtig ist, ob ich dieses Verb oder diese Formulierung auch in der deutschen Sprache sagen kann. (P5, Pos. 265–269)

Auch P7 beschreibt eine Unsicherheit beim Schreiben und Umformulieren aufgrund des Wortschatzes und bemerkt, dass sie Wörter oft wiederholt (P7, Pos. 186–187). An einer anderen Stelle fügt sie hinzu, dass ihr das Umformulieren in ihrer Erstsprache deutlich leichter fällt (P7, Pos. 215–216).

4.3.2 Fachvokabular und -sprache

Die Aussagen der Probandinnen bezüglich des Fachvokabulars sind oftmals nicht klar vom Bereich Wortschatz abzugrenzen, zumal wissenschaftliche Texte sowohl Wortmaterial aus dem alltäglichen Wortschatz als auch der Fachsprache enthalten (Ehlich, 1999). Vor allem bei P2 und P7 geht nicht hervor, welche Wörter fehlen und nachgeschlagen werden müssen (P2, Pos. 173–174) oder bei welchen Wörtern P7 Angst hat, sie in Umformulierungen falsch zu verwenden (P7, Pos. 154–156). P3 bemerkt beim Schreiben ihrer ersten wissenschaftlichen Arbeit Folgendes:

(...) ich kann zwar Deutsch, aber wenn man wissenschaftliche Arbeit schreibt, dann (sehen?) zum Beispiel Ausdrucksweise ganz anders sein und solche Ausdruck kenne ich zu wenig. (P3, Pos. 57–58)

Die beschriebenen Ausdrucksweisen in wissenschaftlichen Arbeiten deuten auf die Fachsprache hin. P5 stellt ebenfalls fest, dass ihr Redemittel im Bereich der Fachsprache fehlen.

Die Befragte äußert aufgrund dieser Herausforderung den Wunsch nach einer Wortliste zur allgemeinen Wissenschaftssprache, die nicht auf ein spezielles Thema oder eine Fachrichtung begrenzt ist, sondern in verschiedenen Studienrichtungen zur Anwendung kommen kann (P5, Pos. 331–336). P1, P4 und P5 erkennen eine Besonderheit in Hinblick auf die Fachsprache. Ihnen fällt es schwer, fachsprachliche Ausdrücke in ihrer Erstsprache zu formulieren. Da sowohl die Betreuerin von P1 als auch die Befragte Ukrainisch sprechen, führen sie Besprechungen über die Masterarbeit in der Erstsprache der beiden Gesprächsteilnehmerinnen (siehe Kap. 4.2.3.1). P1 bemerkt dabei, dass es ihr schwerfällt, Phänomene, die sie zu ihrem Thema entdeckt, auf Ukrainisch zu formulieren. Sie beschreibt, dass ihr das ukrainische Fachvokabular fehlt und es eine größere Herausforderung für sie darstellt, die Begriffe und Ausdrücke, aus der deutschen Wissenschaftssprache auf Ukrainisch zu übersetzen, als in der Kommunikation eine Form des Code-Mixings anzuwenden (P1, Pos. 225–231). Hierbei stellt das Code-Switching einen bewussten Einsatz der verschiedenen Sprachen für kommunikative Zwecke dar (Dengscherz, 2019, S. 611). P4 beschreibt in der Befragung ebenfalls, Schwierigkeiten beim Übersetzen von manchen fachsprachlichen Ausdrücken in ihre Erstsprache zu haben (P4, Pos. 103–104). P5 nimmt die Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache ebenso wahr:

Da muss ich noch hinzufügen, dass ich bin es mir auch nicht sicher, ob ich auf einem höher Niveau was die Wissenschaftssprache betrifft, also in meiner Muttersprache überhaupt bin, weil ich habe das letzte Mal eine Arbeit auf Serbisch vielleicht im Gymnasium geschrieben und danach nicht mehr und damals war es sicher auf keinem hohen Niveau. Also das ist auch fragwürdig. (P5, Pos. 320–324)

Sie ist die dritte Befragte, die ihr fachsprachliches Vokabular auf Deutsch besser einschätzt und Begriffe nicht in ihre Erstsprache übersetzen kann.

4.3.3 Grammatik

Im Bereich Grammatik betont nur eine der Befragten die Herausforderung durch sprachliche Schwierigkeiten. P5 spricht von folgenden Schwierigkeiten:

Manchmal bin ich mir unsicher, wann ich bestimmten oder unbestimmten oder Nullartikel schreiben sollte, und ich habe das Gefühl, dass manchmal (...) falsch verwende. Dann Nominalisierungen (...) auch wenn ich versuche etwas zu nominalisieren, ich bin es mir auch unsicher, ob ich das jetzt, wie das klingt. Klingt das jetzt richtig oder ist das unnatürlich? (...) Da kann ich mir auch nicht sicher sein (...). (P5, Pos. 277–281)

Mit dem letzten Satz unterstreicht die Befragte, dass sie durch sprachliche Schwierigkeiten diese Herausforderung hat. P2 stimmt auf Nachfrage, ob sie auch im Bereich der sprachlichen Korrektheit Herausforderungen hat, mit „Ja, das alles in allem (lacht)“ (P2, Pos. 163) zu.

4.3.4 Alltägliche Wissenschaftssprache

Herausforderungen mit der Alltäglichen Wissenschaftssprache, wie Ehlich (1999) sie beschrieb, sprechen nur zwei der Probandinnen an. Den Grund dafür, dass P4 die Alltägliche Wissenschaftssprache nicht bewusst wahrnimmt und anwendet, sieht sie bei ihren „Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache“ (P4, Pos. 146). Sie kennt die Wörter dann zwar aus der Alltagssprache, weiß sie aber nicht mit ihrer Bedeutung in der Wissenschaftssprache einzusetzen (P4, Pos. 148–150). P5 bringt die Herausforderung mit der Alltäglichen Wissenschaftssprache klar mit ihrer Erstsprache in Zusammenhang:

Ich sehe da Herausforderungen, zum Beispiel das Verb, das du gerade erwähnt hast, beleuchten (...) benutzt man auch in meiner Muttersprache in den wissenschaftlichen Arbeiten, aber manchmal bin ich mir unsicher, ob ich das wirklich auch in der deutschen Sprache verwenden kann, weil ich vielleicht das nirgendwo gelesen habe und vielleicht würde ich das wortwörtlich aus meiner Muttersprache übersetzen, aber dann denke ich "Hm, darf ich das jetzt machen? Wie klingt das?" (...) Da bin ich immer unsicher. (P5, Pos. 255-260)

Durch den ähnlichen Gebrauch in der Erstsprache hat die Befragte Unsicherheiten und Angst, Interferenzfehler zu machen. Müller et al. (2015, S. 24–25) differenzieren klar zwischen dem negativen Transfer, der unkontrolliert stattfindet und zu dem auch die Übertragung grammatischer Strukturen gehört und dem Code-Switching, das bewusst eingesetzt wird und mit hohen sprachlichen Kompetenzen der Sprecher:innen einhergeht. Die Herausforderungen mit Übersetzungen wurden von einigen Probandinnen thematisiert, weshalb sie als eigener Code im folgenden Kapitel dargestellt werden.

4.3.5 Beeinflussung durch andere Sprachen

In diesem Code werden Äußerungen der Probandinnen zusammengefasst, die aufgrund von Beeinflussung durch andere Sprachen entstehen. Diese können beispielsweise beim Übersetzen von sprachlichen Strukturen in die Zielsprache auftreten. Knorr (2019, S. 171) beschreibt im sprachsensiblen Kompetenzmodell, dass Verfasser:innen beim Schreiben auf ihr gesamtes Sprachenrepertoire zurückgreifen und dieses auf die dominante Sprache, in der der Text verfasst wird, einwirkt (siehe Kap. 2.6.2.1).

P2 beschreibt, dass es bei Übersetzungen aus ihrer Erstsprache in das Deutsche Fehlerpotenzial gibt. Sie beschreibt, dass es viele Überschneidungen mit der ungarischen Sprache gibt, aber ebenso Wörter, die man weniger gut wortwörtlich einsetzen kann:

Diese Begriff sind eine Schwierigkeit, da ich manchmal im Deutschen genauso formulieren möchte, wie man das in Ungarn sagt und (...) manchmal funktioniert das gar nicht. Also manchmal sagt ein Österreicher oder also manchmal sagt die deutsche Sprache das genau, das ganz ganz anders, manchmal das ganz genau. Das ist sehr schwierig, dass ich, dass ich mich nicht (...) dass ich nicht unterscheiden kann, ob ich das im Deutschen gut verwendet habe oder nicht. (P2, Pos. 153–158)

Wie sie beschreibt, hat sie Herausforderungen bei den Übersetzungen, die von ihrer Erstsprache beeinflusst werden und dadurch fehlerhaft sein können (siehe Kap. 4.3.4 zu Transfer). Ungarisch ist eine agglutinierende Sprache, bei der syntaktische Relationen durch Suffixe markiert werden. Die Zusammensetzung der Wörter und der Aufbau eines Satzes weist dadurch große Unterschiede zum Deutschen auf und führt dazu, dass in der deutschen Übersetzung 20-30% mehr Wörter als im ungarischen Satz vorkommen (Krumm et al., 2010, S. 733). P3, die ihren Text zuerst auf Japanisch – ebenso eine agglutinierende Sprache – schreibt und nach dem Schreiben übersetzt, nimmt den Unterschied wahr, dass sie mehr Synonyme suchen muss und nicht immer dieselben Subjekte verwenden sollte, wie sie es aus dem Schreiben im Japanischen kennt:

Auf Japanisch ist umgekehrt. Wir müssen immer gleiche Subjektive nützen, sonst ist es schlechter Texte, wenn die Subjektive so unterschiedlich wären, deshalb da (...) muss ich immer so viele Wörter, also Wortschatz (...) wissen, [...]. (P3, Pos. 161–163)

P3 spricht daraufhin von Begriffen wie FPÖ und die freiheitliche Partei, die sie versucht, abzuwechseln. In wissenschaftlichen Arbeiten sollte allerdings schon eine Stringenz bezüglich der Begrifflichkeiten zu erkennen sein. Die Begriffsbildung wird auch von Steinhoff (2010, S. 127–128) als ein Funktionsbereich wissenschaftlichen Schreibens genannt. Begriffe stellen in der Forschungslandschaft wichtige Instrumente dar, mit denen durch ihre Präzision erklärt wird und Relationen hergestellt werden. Drei der Probandinnen empfinden wortwörtliche Übersetzungen von Phrasen oder Sätzen herausfordernd. Sie haben das Gefühl, dass sich schnell die Bedeutung und Verständlichkeit des Ausdruckes ändern kann. P3 beeinflusst ihre Erstsprache auch im Bereich der Textstruktur, weshalb diese Herausforderung in Kapitel 4.3.7 näher erläutert wird. P5 ist sich unsicher, ob sie ein Verb oder eine Formulierung wortwörtlich übersetzen kann und dies einen sinnvollen deutschen Satz ergäbe (P5, Pos. 267–269). Sie wird durch ihr detailliertes Beschreiben, das sie auch in ihrer Erstsprache anwendet, beeinflusst. Dabei spricht die Befragte von einem allgemeinen Problem, das sie beim Schreiben hat (P5, Pos. 295–296). P6 beschreibt ebenfalls, dass sie sich unsicher ist, ob die wortwörtliche Übersetzung aus dem Serbischen auf Deutsch verständlich ist (P6, Pos. 83–86):

(...) ich habe Angst die Formulierungen nicht gut zu schreiben, also das was ich sagen will, ich weiß nicht, ob ich es so sage, dass die Leserinnen das dann so verstehen können, wie ich es meine. Weil es gibt auch im Serbischen zum Beispiel Aussagen, die man nicht ins Deutsche übersetzen kann, oder es keine solchen Aussagen im Deutschen gibt und dann muss ich schauen, wie ich das sagen kann, damit es auch verständlich ist für, also in der deutschen Sprache. (P6, Pos. 81–86)

Die Befragte berichtet kurz später, dass sie zu Beginn ihres Studiums noch auf Serbisch dachte, was sich stark auf ihr Schreiben auswirkte. Zum Zeitpunkt der Befragung beschreibt sie ihr Vorgehen folgendermaßen:

Jetzt habe ich schon gelernt auf Deutsch zu denken, also ich denke schon auf Deutsch, aber es gibt so Ausdrücke oder Wörter, die mir nicht einfallen oder ich sie nicht kenne und dann muss ich auch Zeit verbringen, bis ich die finde, die richtige Anwendung finde und sie in meiner Arbeit nutzen kann. (P6, Pos. 95–98)

Hier wird sichtbar, dass das Finden der fehlenden Wörter und die Anwendung den Schreibprozess beeinflusst, wie in Kapitel 4.3.1 zum Wortschatz bereits beschrieben wurde.

P7 berichtet auch über Herausforderungen bei Übersetzungen aus dem Rumänischen oder Englischen ins Deutsche. Sie beschreibt, dass es für sie herausfordernd ist, diese Übersetzungen so zu formulieren, dass sie für eine:n deutsche:n Erstsprachensprecher:in verständlich sind (P7, Pos. 103–106).

4.3.6 Keine Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten in der Erstsprache

Zwei der Probandinnen führen Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben explizit auf keine oder geringe Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten in ihrer Erstsprache zurück. P2 berichtet dazu Folgendes:

Nur auf Deutsch und das ist auch eine Herausforderung meiner Meinung nach, dass ich war nie Teil der ungarischen (...) nie ein Mitglied der ungarischen Universitäten, deswegen musste ich sowas nicht schreiben. In Ungarn müssen wir vor der Matura keine Diplomarbeit schreiben. Das war auch sehr, sehr schwierig für mich, dass hier alle Österreicher, also fast alle Österreicherinnen sollen eine Diplomarbeit schreiben. (P2, Pos. 199–203)

Dass sie in ihrer Erstsprache Ungarisch keine wissenschaftlichen oder vorwissenschaftlichen Arbeiten schrieb, empfindet P2 als Nachteil. Vor allem gegenüber österreichischen Studierenden, die bereits wissenschaftliche Texte verfasst haben (P2, Pos. 205–207). Der universitäre Verwendungskontext des Ungarischen ist der Befragten nicht bekannt, wodurch ihr die Kompetenzen in diesem Bereich fehlen. Dengscherz (2019) beschreibt dieses Phänomen in ihrem Kapitel zu Bildungssprachen und Arbeitssprachen, in dem ein Proband der bildungswissenschaftlichen Erfahrung mit dem Schreiben eine wichtige Rolle zuschreibt (Dengscherz, 2019, S. 538). P4 erzählt gegen Ende des Interviews von ihrer größten Herausforderung:

Also als die größte Herausforderung finde ich schon, dass ich in meiner Erstsprache keine wissenschaftliche Arbeiten geschrieben habe, außer Matura, aber das ist dann auch komplett anders als in Österreich, wie das vorgeht. (P4, Pos. 183–185)

Die Befragte fühlte sich bei ihrer ersten Proseminararbeit sehr überfordert, sie wusste nicht, wo sie anfangen soll und wie eine wissenschaftliche Arbeit aufgebaut ist. Auch aus sprachlicher Sicht war es für sie eine Umstellung, nun alles auf Deutsch zu schreiben (P4, Pos. 185–189).

4.3.7 Textstruktur

Von Herausforderungen auf struktureller Ebene berichten zwei der Befragten. Hier wird sichtbar, dass im Bereich Textstruktur das deklarative und prozedurale Sprachwissen, aber auch Wissen aus den verfügbaren Sprachen der Schreibenden, auf die textuellen Anforderungen einwirken (Knorr, 2019, S. 170). Einen großen Einfluss auf die Schreibarbeit im Deutschen hat für P3 das wissenschaftliche Schreiben in der Erstsprache. Vor allem die Unterschiede im Bereich Textstruktur bestätigen dieses Merkmal:

Also beim wissenschaftlichen Arbeiten [auf Japanisch] zumindest ist es so, wenn die Sätze lang sind, dann sind die Sätze wissenschaftlich gut, also nicht immer natürlich, aber bei Deutschen Texten [...] ist es nicht. Also eher kürzere wäre vielleicht besser und klarer und das verstehe ich auch schon, aber ich habe trotzdem noch Tendenz, dass ich ein bisschen längere Sätze machen möchte, weil gesellschaftliche, beim Alltagsschreiben nicht natürlich (...) deshalb ich da haben wir zum Beispiel, haben die zwei Sprachen zum Beispiel großen Unterschied, deshalb wenn ich von meinen japanischen Texten zu Deutsch übersetze oder also übersetze, ja, dann mache ich ein bisschen anders einen Text, also einen Sätze zu zwei Sätze zum Beispiel oder anders so (lacht) anders schreiben usw. (P3, Pos. 237–245)

Die Übersetzungsarbeit, die in Kapitel 4.3.5 Berücksichtigung findet, birgt für P3 aufgrund der Unterschiede zwischen dem wissenschaftlichen Schreibstil auf Japanisch und Deutsch sichtlich Herausforderungen, die die Befragte durch Überarbeitungsmethoden zu bewältigen hat (P3, Pos. 170–173). Für P5 sind die Überleitungen im Text herausfordernd:

Ich habe das Gefühl manchmal sind Übergänge zu scharf und ich springe von einem Thema auf das andere und dass es manchmal wenig Sinn macht. Ich sollte vielleicht ein bisschen elegantere Übergänge haben (...) das muss man alles üben und (...) auch vielleicht habe ich auch Probleme damit in meiner Muttersprache, aber ich (...) allgemein habe ich das Problem, etwas zu detailliert zu erklären. (P5, Pos. 292–296)

Diese Herausforderung überträgt sich von der Erstsprache in die Zweitsprache Deutsch und beeinflusst die Befragte beim wissenschaftlichen Schreiben.

4.4 Einsatz der sprachlichen Ressourcen

Diese Kategorie fasst Strategien der Probandinnen zusammen, die mit dem Einsatz der verfügbaren sprachlichen Ressourcen zusammenhängen. Darunter fallen Gespräche in der Erstsprache zu führen, Notizen in der Erstsprache zu schreiben, die wissenschaftliche Arbeit in anderen Sprachen zu verfassen, Literatur in anderen Sprachen zu nützen oder Teile der Arbeit in der Erst- oder Fremdsprache zu schreiben.

4.4.1 Gespräche in der Erstsprache

Eine der Befragten setzt ihre sprachlichen Ressourcen bei Gesprächen mit ihrer Betreuerin ein. Das aktuelle Schreibprojekt von P1 wird von einer Professorin betreut, deren Erstsprache ebenfalls Ukrainisch ist. Dieser Umstand führt dazu, dass die Befragte in

Besprechungen mit ihrer Betreuerin ihre Erstsprache einsetzt. Hierbei betont sie, dass fachsprachliche Begriffe (Phänomene) auf Deutsch genannt werden, aber die Situation beschreibt sie wie folgt:

Da habe ich gesehen, obwohl wir ukrainische Texte genommen haben, und so ukrainisch generell gesprochen haben, aber Fachsprache war auch auf Deutsch. Ich weiß nicht wieso, vielleicht ist es leichter für uns jetzt, ich weiß es nicht. Für mich ist es leichter. Ich sehe dann gleich ein Phänomen (...) und ich weiß, das heißt auf Deutsch so (P1, Pos. 226–229)

Ein Gespräch zwischen Studierender und der Betreuungsperson stellt eine Situation dar, in der Alltagssprachliche Mittel eingesetzt werden, wodurch es für beide als zweisprachige Personen leichter sein kann, in der Erstsprache zu kommunizieren.

4.4.2 Notizen in Erst- oder Fremdsprache(n)

Drei der Probandinnen machen sich Notizen in anderen Sprachen. P1 erzählt, dass sie Listen und Notizen in ihrer Erstsprache anfertigt, die ihr dann helfen, die wissenschaftliche Arbeit gleich auf Deutsch zu verfassen (P1, Pos. 172–175). Es kommt auch vor, dass P1 ein geschriebenes Wort nicht passend findet und sich dann das ukrainische Wort dafür notiert und nachdenkt, wie sie es auf Deutsch besser formulieren könnte (P1, Pos. 54–57). P2 berichtet davon, dass sie ihre sprachlichen Ressourcen manchmal beim Schreiben von Notizen einsetzt, aber eher versucht, darauf zu verzichten, weil sie „dadurch nicht [ihr] Gehirn beeinflussen“ möchte (P2, Pos. 183–184). Die Befragte betont aber, dass es für sie einfacher wäre, die Notizen oder die Bachelorarbeit auf Ungarisch zu schreiben und sie im Anschluss zu übersetzen (P2, Pos. 185–187). Es ist davon auszugehen, dass sie das abschließliche Schreiben in der Zielsprache als Übung sieht, wie es auch bei Dengscherz (2019, S. 573) erläutert wird. Wenn ihr schnell ein Gedanke kommt, den sie niederschreiben will, schreibt P2 auf Ungarisch, da sie in ihrer Erstsprache schneller Dinge ausformulieren kann (P2, Pos. 189–192). Im Dokument der Bachelorarbeit oder Rohfassung versucht sie jedoch ganz auf den Einsatz ihrer Erstsprache zu verzichten:

Das ist ein No-Go für mich, also das mache ich nicht. In den Notizen schon, aber in der Rohfassung nicht, also für die Notizen habe ich ein eigenes Word-Dokument und für die Rohfassung ein anderes. Und ja wie gesagt, in der Rohfassung fasse ich nicht auf Ungarisch, in den Notizen manchmal schon. (P2, Pos. 193–196)

P6 setzt ihre sprachlichen Ressourcen auch in Form von Notizen ein, indem sie sich Wörter auf Serbisch oder Englisch notiert, die sie im Anschluss übersetzt (P6, Pos. 106–108, 263–264).

4.4.3 Schreiben der wissenschaftlichen Arbeit in der Erstsprache

Das Schreiben der gesamten wissenschaftlichen Arbeit in der Erstsprache ist eine Besonderheit, die P3 im Interview ausführlich beschreibt. Als sie nach ihrer letzten Schreibeinheit befragt wurde, berichtete sie, dass sie die zu verfassende Seminararbeit zuerst auf Japanisch schreibt:

Ich habe so gemacht, dass ich zuerst auf Japanisch zu schreiben, so dass ich auch auf Japanisch wissenschaftlich gute Arbeit schreiben kann, nicht nur inhaltlich, sondern auch so Redeweise, wir haben auch das auch (...) auf Japanisch gibt es unterschiedliche Ausdrücke, die man nur für wissenschaftliche Arbeiten benutzt, und so weiter. Deshalb habe ich zuerst auf meine Muttersprache das geschrieben und dann versucht auf Deutsch, also zu Deutsch übersetzen, zu übersetzen (P3, Pos. 69–73)

Die Befragte ist mit dieser Vorgehensweise zufrieden, wenn sie auch, wie im vorherigen Kapitel erläutert, Herausforderungen im Bereich der Textstruktur aufwirft. Beim Schreiben auf Japanisch kann P3 besser einschätzen, ob ein Satz für Leser:innen verständlich ist und das Wissen gut und richtig wiedergegeben wurde. Auch die Korrektur kann sie selbstständig ohne Hilfe von anderen vornehmen (P3, Pos. 146–149). Die Herausforderungen, die dabei entstehen, wurden in Kapitel 4.3.5 bereits dargelegt.

4.4.4 Literatur in anderen Sprachen lesen

Vier der Befragten berichten davon, ihre Erst- und Fremdsprache(n) bei der Literaturrecherche zu nützen. Dabei handelt es sich um keine Kompensationsstrategie, sondern den Versuch, mit dem gesamten Sprachenrepertoire an mehr und vielfältigere Inhalte zu gelangen (Dengscherz, 2019, S. 584). P1 schreibt zum Zeitpunkt der Befragung ihre Masterarbeit und eine wissenschaftliche Arbeit am Institut für Slawistik. Die Schwierigkeit bei der Seminararbeit ist es, dass die Arbeit auf Deutsch verfasst wird, die Befragte aber mit ukrainischer Literatur arbeitet. P1 übersetzt daher die Artikel aus ihrer Erstsprache auf Deutsch, um sie in den wissenschaftlichen Arbeiten verwenden zu können (P1, Pos. 190–193). Die Befragte liest nicht nur wissenschaftliche Literatur auf Ukrainisch, sondern auch ukrainische und deutsche Texte von ihren Schüler:innen für ihre Masterarbeit:

Sicher, weil ich viele Beispiele aus den Texten auf Ukrainisch habe. Ich muss die irgendwie vergleichen und den Einfluss der Erstsprache von den Kindern, so vom Ukrainischen auf das Deutsche (was man?) erforschen kann oder analysieren muss. Deshalb, jetzt hilft es, weil ich glaube ja, als Muttersprachlerin kann ich das sehr gut analysieren und dann (...) den Lehrenden helfen. (P1, Pos. 153–157)

P3 zieht in der Literaturrecherche auch japanische und englische Literatur heran. Sie beschreibt, dass diese bereits lange existiert und sie bereits in ihrem Bachelorstudium damit gearbeitet hat (P3, Pos. 195). Das umfassende Angebot an Literatur in ihren Erst- und

Fremdsprachen sieht die Befragte als großen Vorteil, wie sie an dieser Stelle im Interview beschreibt:

Also ich glaube das ist sehr hilfreich, dass ich drei, also nicht nur Deutsch und Japanisch, sondern auch Englisch kann, weil es (...) weil Deutsch und Englisch so ähnlich sind und (...) es gibt auch mehrere Forschungen auch über die österreichische Politik auf Englisch, deshalb also ich kann von Japanisch und also zwischen Japanisch und Englisch schauen und dann hier vergleichen und so (lacht), so machen kann. (P3, Pos. 224–228)

P4 setzt ihre zweite Fremdsprache Englisch ein und recherchiert Texte, um mehr Literatur zu einem Thema zur Verfügung zu haben (P4, Pos. 99–100). Ihre Erstsprache nützt sie für die Recherche nicht und begründet dies wie folgt:

Also wenn es im Bereich der Literatur ist, habe ich es auch nicht so viel versucht zu suchen, weil ich nicht denke, dass Literatur dazu vorhanden ist und weil ich auch Schwierigkeiten habe, einige deutsche Wörter ins Serbische zu übersetzen. (P4, Pos. 102–104)

P6 berichtet wie P4 davon, ihre Erstsprache Rumänisch als weniger hilfreich bei der Literaturrecherche zu empfinden. Sie verwendet manchmal ihre Fremdsprache Englisch (P7, Pos. 163–164).

4.4.5 Schreiben in Erst- und Fremdsprache(n)

Mit dem Kapitel Schreiben in Erst- und Fremdsprache(n) ist die Möglichkeit gemeint, in Seminaren an der Universität die sprachlichen Ressourcen bei Abgabearbeiten in einer Form des *Translanguaging* einzusetzen. Translanguaging bezeichnet ein Sprachenrepertoire, in dem nicht Einzelsprachen (Knorr, 2019) differenziert werden, sondern die Sprachen ein dynamisches System bilden und sich gegenseitig beeinflussen (García & Wei, 2014, S. 15). Dabei handelt es sich wie in Kapitel 4.4.4 um ein Nutzen aller sprachlichen Ressourcen und keine Kompensationsstrategie. P4 lernte den Einsatz der Erst- und Fremdsprache(n) beim wissenschaftlichen Arbeiten in einem Seminar an der Universität Wien kennen:

Also jetzt im Masterstudium schon in diesem Semester erst, also das wird, dass wir das Erlaubnis hatten, andere Sprachen zu nutzen und einen Journal zu führen, wo wir unsere Arbeiten und Hausübungen und Diskussionen in der jeweiligen Sprache reflektieren konnten, was ich spannend fand. (P4, Pos. 199–202)

Für die Befragte war dies das erste Mal, dass sie ihre Erstsprache direkt an der Universität nützte und dazu aufgefordert wurde. Sie beschreibt es als eine schwierige Aufgabe, da sie sich bis zu dem Zeitpunkt in ihrem Studium „nur auf Deutsch konzentriert“ (P4, Pos. 203) hatte und ihr beim Schreiben die Ausdrücke und das Fachvokabular auf Serbisch fehlten:

Und dann habe ich auf Serbisch geschrieben und dann kommt ein Wort auf Deutsch zum Beispiel vor (...) was, was ich interessant fand. (P4, Pos. 204–205)

Es entstand eine Herausforderung für die Befragte, obwohl man bei der Aufgabe davon ausgehen kann, dass sie als Entlastung gedacht war (P4, Pos. 202–205). P4 sieht es als wichtige Aufgabe der Universität Wien, das Thema Mehrsprachigkeit zu fördern und die Verwendung weiterer Sprachen aus dem Sprachrepertoire zu ermöglichen (P4, Pos. 195–197).

4.5 Strategien und Routinen beim wissenschaftlichen Schreiben

Nach den Herausforderungen wurden die Probandinnen auch nach ihren Strategien und Routinen gefragt, um diese zu bewältigen. Wie in Kapitel 4.4 beschrieben, werden nun alle weiteren Methoden zur Überwindung der Herausforderungen genannt, die abseits des Einsatzes der sprachlichen Ressourcen angewendet werden. Dazu zählen die Arbeit mit Wörterbuch oder Übersetzungsprogramm, Korrekturprogramme, die Planung der Schreibarbeit, die selbstständige Überarbeitung und Korrektur, Feedback von außen einzuholen, Notizen mit neuen Wörtern, Vergleich mit anderen wissenschaftlichen Texten, Wortlisten und Übungsbücher, das Verfassen von Exzerpten und positive Affirmationen.

4.5.1 Arbeit mit Wörterbuch oder Übersetzungsprogramm

Zur Kategorie Strategien und Routinen wurde der Code Arbeit mit Wörterbuch oder Übersetzungsprogramm mit 30 Codierungen am häufigsten und von allen sieben Probandinnen genannt. Mit Wörterbüchern sind, wie in Kapitel 4.3.1 zum Wortschatz beschrieben, zweisprachige Wörterbücher gemeint. Die Befragten berichten dabei sowohl von der Verwendung des Buches als auch von Übersetzungsprogrammen und Google, wie P5 und P6 beschreiben. P5 arbeitet mit dem Wörterbuch oder Übersetzungsprogrammen im Internet. Sie sucht nach Wörtern, die sie vom Serbischen ins Deutsche übersetzen will (P5, Pos. 269–270):

[...] und früher habe ich das Wörterbuch nachgeschlagen, aber jetzt (lacht) suche ich meistens im Internet die Formulierungen, weil es schneller ist und ich versuche auch manchmal, okay, übersetze ich etwas auf Google Translate von meiner, aus meiner Muttersprache in die deutsche Sprache, aber ich weiß, dass es nicht immer richtig sein muss oder sein kann. (P5, Pos. 308–312)

P6 berichtet von der Strategie, serbische oder englische Wörter in die deutsche Sprache zu übersetzen (P6, Pos. 42–44). Sie beschäftigt sich dabei mit der Bedeutung der Wörter und sucht auch nach Synonymen (P6, Pos. 86–89):

[...] aber es gibt so Ausdrücke oder Wörter, die mir nicht einfallen oder ich sie nicht kenne und dann muss ich auch Zeit verbringen, bis ich die finde, die richtige Anwendung finde und sie in meiner Arbeit nutzen kann. (P6, Pos. 96–98)

Diese Recherche und der Aufbau des Verständnisses ist für die Befragte zeitintensiv. An einer anderen Stelle im Interview berichtet die Befragte, dass sie Wörter nicht immer gleich nachschlägt, sondern sich diese auch im ersten Moment auf Serbisch oder Englisch notiert, den Satz zu Ende schreibt und dann im Wörterbuch sucht (P6, Pos. 105–108). P6 sucht dabei mit dem Satz „Wie sagt man ...“ auf Google nach möglichen Übersetzungen für das gesuchte Wort (P6, Pos. 156–157).

Die Suche nach Synonymen wird von vier weiteren Probandinnen im Interview erwähnt. P3 und P4 arbeiten mit Online-Übersetzungsprogrammen und recherchieren Synonyme. P3 schreibt ihre Seminararbeiten zuerst auf Japanisch. Für die Übersetzungen nach der Schreibearbeit wendet sie folgende Strategien an:

Wenn ich schreibe, also ich schreibe zuerst bis zum Fertig, habe ich schon gesagt, zuerst auf Japanisch, also mit meiner Muttersprache und dann übersetze ich das und das dauert natürlich am längsten, weil ich nicht nur übersetzen muss, sondern auch strukturell ein bisschen anders anordnen muss. Und dann mache ich einmal, also ich verwende diese Selbstkorrigierfunktion von Google, oder ich weiß jetzt nicht, was es ist (...) das ist (...) Google Chrome glaube ich, also wenn man Google Text (...). Also ich schreibe meistens auf ganz normalen Word Dokument, aber ich kopiere alles auf Google und dann sehe ich auch ganz einfache Fehler. (P3, Pos. 170–177)

P3 verwendet für die Übersetzung, wie sie hier beschreibt, Google oder Google Chrome. An einer anderen Stelle beschreibt sie die Suche nach „andere[n] (lacht) Wörter[n], die eigentlich gleiche Dinge zeigen“ (P3, Pos. 165–166). P4 arbeitet auch mit dem Wörterbuch und sucht die Übersetzung von Wörtern, die ihr auf Serbisch oder Englisch einfallen. In manchen Fällen gefällt ihr das gewählte deutsche Wort nicht und sie sucht nach Synonymen (P4, Pos. 128–132). Auch um Synonyme zu finden, verwendet sie ein Online-Wörterbuch (P4, Pos. 192). P7 beschreibt ihre Übersetzungsarbeit wie folgt:

Wenn mir jetzt ein Wort einfällt auf Rumänisch und ich (...) wegen vielen Faktoren nicht weiß, wie ich das auf Deutsch formulieren kann, dann verwende ich das Wörterbuch. (P7, Pos. 170–172)

Wörter oder Strukturen, die P7 nicht einfallen, schlägt sie im Wörterbuch nach (P7, Pos. 173–175). Die Befragte sucht auch nach Synonymen oder Antonymen, um Wortwiederholungen zu vermeiden. Sie nützt Wörterbücher im Internet dafür (P7, Pos. 185–189). P2 beschreibt, dass sie selbst sehr viel zu Grammatik und Vokabular recherchiert (P2, Pos. 101–103). Sie geht dabei Satz für Satz vor, schlägt direkt Wörter nach und versucht so, die Sätze gleich richtig zu formulieren. Sie nutzt auch Übersetzer, wie beispielsweise DeepL, lässt sich Sätze generieren und vergleicht diese dann mit Formulierungen in Paralleltexten, um ihre Ausdrucksweise an die von deutschsprachigen Studierenden anzunähern (P2, Pos. 173–177). Auch P1 spricht im Verlauf des Interviews an mehreren Stellen die Wörterbucharbeit an. Gleich zu Beginn des Interviews berichtet die Befragte, dass sie Synonyme im

Wörterbuch recherchiert (P1, Pos. 44–45). Sie überprüft dabei auch, ob die Wörter im wissenschaftlichen Kontext Anwendung finden und passen, was sehr viel Zeit in Anspruch nimmt (P1, Pos. 215–217).

4.5.2 Korrekturprogramme

Mit Korrekturprogrammen sind elektronische Rechtschreibprüfungen, wie sie das Programm vom Duden online anbietet oder die Korrekturfunktion von Google Chrome gemeint. Drei der Probandinnen verwenden diese Art von Programmen. P2 berichtet davon, die Rechtschreibprüfung von Duden zu verwenden:

Oder manchmal es gibt so Rechtschreibprüfungen von Duden und ja natürlich, wenn ich einen Begriff falsch verwendet habe, wird dieses System das nicht zeigen, dass ich das falsch verwendet habe, aber dennoch. Meine Grammatik wird (...) ca. verbessert sein. (P2, Pos. 110–112)

Der Befragten ist dabei bewusst, dass diese Programme auch Fehler übersehen können, aber für eine erste, grobe Überprüfung findet sie diese hilfreich. P3 geht so vor, dass sie den Text schreibt und diesen dann in Google Chrome kopiert. Dabei werden ihr durch die Selbstkorrigierfunktion Fehler im Text angezeigt (P3, Pos. 173–177). In der Korrekturphase teilt sich P4 die Arbeit in Abschnitte auf und korrigiert jeweils eine Seite:

Ich verwende diese Online-Tools um Grammatik zu prüfen, also die AI, nicht Chat GPT, das habe ich noch nie benutzt und ich weiß auch nicht, wie das funktioniert, aber es gibt Online-Tools, Grammatik prüfen, so kostenlos, die auch halt nicht SO gut funktionieren, wie ich es mir wünschte (lacht), aber ich gebe dann, wenn es, wenn wir von der sprachlichen Seite herangehen, dann gebe eine Seite rein und dann schaue ich ob ich irgendwo ein Komma weggelassen habe, wo es sein sollte, ob ein Wort fehlt, also in diesem Fall, in den meisten Fällen sei es ein Verb, ob ich ein Tippfehler gemacht habe. (P4, Pos. 168–174)

Das Korrekturprogramm sieht P4 als eine nützliche Unterstützung bei der Korrektur. Ihr ist aber auch bewusst, dass diese Programme nicht alle Fehler erkennen oder nicht immer korrekte Alternativen vorschlagen.

4.5.3 Planung der Schreibarbeit

Das Planen einer Schreibarbeit kann sich auf verschiedene Tätigkeiten beziehen. Einerseits kann die zeitliche Planung gemeint sein. Andererseits kann das Planen auch als Überwachung der verschiedenen Aufgaben im Schreibprozess verstanden werden, wie Literaturrecherche oder Überarbeitung, die auf dem Weg zu einem Endresultat durchlaufen werden müssen. Diese Form des Monitorings beschreibt der Punkt *monitor* im Schreibprozessmodell von Hayes & Flower (1980). Ortner (2000) bezieht das Planen auf die makrostrukturelle Ebene und die heuristischen Aspekte des Schreibens, also wie die Inhalte im Zieltext angeordnet und am besten präsentiert werden. Sechs der Probandinnen geben im

Interview an, ihre wissenschaftliche Arbeit zu planen. P1 fertigt als einzige Befragte einen Zeitplan an. Dieser ist für sie sehr hilfreich, was sie wie folgt begründet:

Dann habe ich keine Probleme, dann habe ich keinen Stress. (P1, Pos. 81–82)

Hat P1 einen Zeitplan erstellt, schiebt sie die Arbeit nicht bis zur letzten Woche vor der Abgabe auf (P1, Pos. 84–85). Die Planung der anderen fünf Befragten lässt sich auf makrostruktureller Ebene verorten. P2 beschreibt, dass sie gerne die Struktur und den Ablauf ihrer Arbeit plant und versucht, sich bis zum Schluss daran zu halten. Sie stellt dabei fest, dass dies nicht immer von Vorteil ist und sie am Ende bemerkt, dass es durchaus positiv für die Arbeit sein kann, wenn sich die Struktur auf der Makro-Ebene im Laufe des Schreibprozesses verändert (P2, Pos. 72–76). Damit meint sie die Abfolge der einzelnen Absätze und Reihenfolge der Kapitel. P6 braucht ebenfalls diese Art der Planung:

Und ja (...) ich denke, ein Plan ist das Wichtigste beim Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit, weil wenn ich schon etwas ausgeplant habe (...) dann kann ich auch die Schritte (vorgenommen?) sehen, wo ich jetzt stehe, was ich noch machen muss. Und ja, meinen Fortschritt sehen kann. (P6, Pos. 61–64)

Zu dieser Planung gehört auch das Schreiben des Inhaltsverzeichnisses:

Somit habe ich einen Überblick, was ich alles machen muss, welche Kapitel ich, also das Inhaltsverzeichnis ist vorläufig. Es ist nicht immer am Ende so, wie ich es am Anfang geschrieben habe. Aber es dient mir als eine gute Orientierung, was ich noch schreiben muss, was ich geschrieben habe und dann, wenn ich den Teil fertig habe, dann mache ich es grau anstatt schwarz im Inhaltsverzeichnis, sodass ich sehen kann, was mir alles übrigbleibt, und ich denke, das hilft mir sehr. Und die Planung, also mit der Zeit. Bis wann soll ich dieses Kapitel fertig haben, bis wann dieses. (P6, Pos. 242–248)

Die Befragte sieht dieses als eine Art Checkliste, in der sie die fertigen Kapitel abhaken kann und farblich markiert, was sie bereits fertiggestellt hat. Bevor P3 mit dem Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit beginnt, schreibt sie einen Plan und formuliert, was sie in die Einleitung schreiben will, welche Methode und welche Analysestrategien sie verwenden wird (P3, Pos. 292–295). P4 beginnt jede Schreibarbeit mit einer Planung:

Wenn ich plane, mache ich mir, also am Anfang kommt sowieso Brainstorming, also mit (...) und dabei verwende ich nur die deutsche Sprache, also ich fokussiere mich dann auf die (...) Fachwörter und Themen, die zu passender Lehrveranstaltung sich ergeben könnten. (P4, Pos. 114–117)

Wie sie in diesem Absatz beschreibt, versucht sie auch die Planung nur auf Deutsch zu gestalten. P7 wendet viel Zeit für die Planung ihrer Schreibarbeit auf. Sie überlegt sich zuerst die Struktur der Arbeit mit den Kapiteln, die sie nach und nach schreiben wird (P7, Pos. 121–123). Dabei hilft ihr auch das Verfassen eines Exposés, wie es von einigen

Lehrenden an der Universität Wien vor Beginn des Schreibens verlangt wird (P7, Pos. 180–182). P7 beginnt direkt im Dokument der wissenschaftlichen Arbeit zu schreiben:

Ich beginne mit dem Deckblatt. Ich habe ein Muster. Ich verwende das bei jeder wissenschaftlichen Arbeit und dann lasse ich Platz für das Inhaltsverzeichnis und dann schreibe ich mir die Kapitel auf und beginne zu jedem Teil den Rohtext zu verfassen. Ich probiere auch ihn selber zu bearbeiten und in eine schöne Form zu bringen, bevor jemand anderer nachschaut und auch korrigiert, was ich übersehen habe, oder was gar nicht stimmt. (P7, Pos. 240–244)

Zur Planung der Schreibarbeit zählt auch wie bei P1 die zeitliche Planung, bei der die Befragte noch Herausforderungen erkennt. Obwohl sie im Exposé auch einen Zeitplan erstellt, hat sie in ihrem Kopf eine andere Struktur und hält den beschriebenen Zeitplan nicht ein (P7, Pos. 270–273).

4.5.4 Selbstständige Überarbeitung und Korrektur

In Hinblick auf die Qualitätskontrolle des geschriebenen Textes wird bei Hayes & Flower (1980) in der Phase *reviewing* das *reading* und *editing* genannt. Sie verstehen damit die Überprüfung der Sprache und des Ausdrucks (siehe Kap. 2.4.2). Dengscherz (2019, S. 652) kommt in ihrer Arbeit zu dem Ergebnis, dass Proband:innen verschiedene Strategien zur selbstständigen Überprüfung einsetzen, wie das Hören des Klanges durch lautes Vorlesen oder nach einer zeitlichen Distanz erneut den Text zu lesen. Das selbstständige Korrigieren und Lektorieren wird von vier Probandinnen als Strategie beim wissenschaftlichen Arbeiten genannt. Dabei reicht die Intensität vom Versuch den Text selbst zu bearbeiten, um ihn für andere lesbarer zu machen (P7, Pos. 242–243), bis hin zum mehrmaligen Lesen des ganzen Textes Absatz für Absatz (P6, Pos. 114–115). P1 und P4 teilen die Arbeit beim Korrigieren in Abschnitte ein:

Letztenfalls zu meiner Korrektur komme, dann lese ich erstmals die ganze Arbeit durch und dann gehe ich Schritt von Schritt, also ich korrigiere eine Seite. (P4, Pos. 167-168)

Zuletzt liest sie die gesamte Arbeit noch einmal durch und versucht weitere Fehler zu finden (P4, Pos. 175–176). P1 nimmt sich in der Überarbeitungs- und Korrekturphase „ein paar Tage frei“ (P1, Pos. 124) und liest die Arbeit zwei- bis dreimal durch. Sie lektoriert die Arbeit und überprüft sie sorgfältig. Diesen Vorgang beschreibt sie selbst als aufwändig. Sie macht viele Pausen, um einen klaren Kopf zu bekommen und unterteilt die Arbeit in mehrere kurze Abschnitte (P1, Pos. 125–126). Aus dem selbstständigen Korrigieren der Arbeit resultiert bei den Probandinnen das Einholen eines Feedbacks von außen. Diese Strategie wird im folgenden Kapitel dargelegt.

4.5.5 Feedback von außen einholen

Die Probandinnen holen sich alle zu ihrer wissenschaftlichen Arbeit in verschiedenen Formen Feedback von außen ein. Dieses Feedback kann mündlich durch Gespräche mit Studierenden, Professor:innen oder Freund:innen (Dengscherz, 2019, S. 400) erfolgen, oder durch ein beauftragtes Lektorat schriftlich. Hierbei ist zwischen dem Feedback vor Beginn des Schreibens, beispielsweise zum Thema der Arbeit, während des Formulierens des Textes und dem Feedback als Teil der Überarbeitungsphase am Ende des Schreibprozesses zu unterscheiden (Dengscherz, 2019, S. 491).

Drei Probandinnen führen Gespräche mit anderen Personen über ihre wissenschaftliche Arbeit. Auch bei Dengscherz (2019, S. 400) wird diese Strategie zur Vorbereitung auf die Textproduktion angewendet. P2 holt sich Ratschläge von Freunden ein (P2, Pos. 114) und P4 von ihrer Schwester, „die ein bisschen besser Deutsch als ich spricht, oder meine Freundinnen, deren auch Erstsprache Deutsch ist“ (P4, Pos. 94–95). P6 spricht mit Kolleg:innen in Form einer Peerfeedbackrunde über ihren Text und das hilft ihr dabei, Unverständliches im Text zu klären. Diese Strategie kennt sie aus dem Schreibmentoring (siehe Kap. 2.2.1) und sie wurde auch in zwei ihrer Seminare aufgegriffen. Die Befragte findet diese Methode zur Textüberarbeitung sehr hilfreich im Schreibprozess und hätte sie gerne bereits früher im Studium kennengelernt (P6, Pos. 199–203).

P1 lässt ihre Arbeit am Ende des Schreibprozesses von ihrem Partner Korrekturlesen, um Orthographie und Syntax, aber auch die Verständlichkeit für Leser:innen zu überprüfen. Dieser gibt ihr Feedback zu ihrem Schreibstil und Verbesserungsvorschläge (P1, Pos. 110–113). P3 sendet den Text an Personen, die ihn sprachlich korrigieren (P3, Pos. 141–142). Bei dem ersten Teil der Seminararbeit waren es drei Personen aus unterschiedlichen Studienrichtungen und Semestern, die der Befragten Feedback gaben (P3, Pos. 252–255):

Also ganz unterschiedliche Personen habe ich den Text geschickt. Und habe ich auch ganz unterschiedliche Feedback bekommen (lacht). (P3, Pos. 260–262)

Dieses Feedback beschreibt P3 als sehr hilfreich für die Überarbeitung (P3, Pos. 276). Neben dem Feedback durch Kolleg:innen holt sich P6 auch Feedback von Lehrenden in Seminaren zum Thema und Aufbau ihrer Arbeit ein (P6, Pos. 74–75):

Ich sehe was, was der Inhalt des Seminares ist und dann entscheide ich, welches Thema könnte dafür relevant sein oder wenn mir vielleicht nichts einfällt, dann gehe ich zur Lehrperson und frage "Wozu könnte ich zum Beispiel meine Arbeit schreiben?", dass ich Ideen bekomme, also es muss nicht die Idee der Lehrperson sein, nur so ungefähr, dass ich weiß, in welche Richtung ich gehen kann und (...) ja, die Forschungsfragen. (P6, Pos. 216–220)

Sie bespricht zu Beginn des Schreibprozesses mögliche Themen der Seminararbeit, aber formuliert auch konkrete Forschungsfragen, die sie dann an die Lehrperson sendet und um Feedback bittet. P6 klärt das Thema und die Forschungsfrage immer mit der Seminarleitung ab, bevor sie mit dem Schreiben der wissenschaftlichen Arbeit beginnt (P6, Pos. 220–227). P7 holt am Ende des Schreibprozesses ebenfalls Feedback von bestimmten Personen ein. „Das sind Muttersprachler, Freunde, Freundinnen, die freiwillig helfen wollen“ (P7, Pos 53–54) beschreibt sie im Interview. An einem späteren Zeitpunkt im Interview berichtet sie von einer Situation, in der ihr Freund den Text Korrektur gelesen hat und einen umgangssprachlichen Begriff entdeckte. Er gab ihr das Feedback, diesen Begriff nicht in wissenschaftlichen Texten zu verwenden und sie erzählt, dass sie sich diese Rückmeldungen normalerweise gut merkt. Wenn sie auf einen Fehler aufmerksam gemacht wird, merkt sie sich diesen und verbessert sie ihr Schreiben bis zur nächsten Arbeit (P7, Pos. 138–143). Auf Nachfrage, ob sie sich die Fehler notiert oder nur versucht, sich diese zu merken, antwortet sie Folgendes:

Ich glaube mich wird daran öfter erinnert und dann (lacht), merke ich mir das. Obwohl ich immer sage "Ich muss mir das aufschreiben", aber nein (...), das mache ich nicht. (P7, Pos. 146–147)

Vor dieser Korrektur liest sie den Text aber selbst genau durch und überprüft, ob sie Fehler übersehen hat (P7, Pos. 243–244). Ganz am Ende des Schreibprozesses erfolgt das Lektorat von anderen Personen, „wenn ich schon sagen kann ‚Okay, jetzt bin ich fertig. Ich brauche nur eine zweite Meinung dazu‘“ (P7, Pos. 247–248).

P2 nimmt am Ende des Schreibprozesses auch ein Lektorat durch eine:n österreichische:n Studierende:n in Anspruch:

Natürlich am Ende des Schreibprozesses werde ich eine österreichische Studentin darum zu bitten meine Arbeit zu korrigieren, zu überprüfen. Diesbezüglich muss ich auch sehr viel recherchieren, welche Funktionsverbgefüge ich benutzen kann, benutzen darf. Und ja, diesbezüglich recherchiere ich sehr viel, damit ich so fachlich und grammatisch so richtig auch ausdrücken kann wie möglich. (P2, Pos. 99–103)

Eine weitere Strategie, die P6 beim wissenschaftlichen Schreiben anwendet ist die Korrektur durch ein Lektorat:

Ich habe in der Deutsche Philologie-Gruppe schon im Bachelor eine (...) sie ist eine Frau, also sie ist älter als ich (...) ich denke, sie ist in ihren 40er-Jahren und sie hat auch Deutsch studiert und ich habe ihr meine Arbeit einmal als Versuch zur Korrektur, zum Korrekturlesen gegeben und ich war sehr zufrieden und bin auch dann mit ihr geblieben in Kontakt, dass ich ihr jetzt meine Arbeiten schicke. (P6, Pos. 120–124)

Ihr ist dabei wichtig, dass ihre Texte auf Vollständigkeit und Verständlichkeit geprüft werden und keine grammatikalischen Fehler oder Fehler im Ausdruck vorkommen (P6, Pos. 116–

118). Aus der Korrektur kann sie anhand der Umformulierungen neue Wörter lernen (P6, Pos. 145–146).

4.5.6 Notizen mit neuen Wörtern schreiben

Fünf der sieben Probandinnen versuchen sich neue Wörter zu merken. Drei der Befragten halten die Wörter oder Sätze schriftlich fest. P5 schreibt keine Notizen mit neuen Wörtern, sondern hat in ihrem Kopf „eine Liste [...] von diesen Redemitteln“ abgespeichert (P5, Pos. 121–122), die sie beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten abrufen. Auch P6 notiert sich nicht neue Wörter, die gut zu einem bestimmten Teil der Arbeit passen, sondern versucht sie „im Kopf zu behalten“ (P6, Pos. 147).

P1, P2 und P4 wählen die schriftliche Form von Notizen. Wörter, die für die Masterarbeit von P1 besonders relevant sind und die sie in weiterer Folge öfter verwenden wird, schreibt die Befragte auf Post-its und klebt diese an die Wand neben ihrem Schreibtisch. Es hilft ihr, die Begriffe nicht zu vergessen:

Ja, das sind ziemlich schwierige Wörter, die ich noch nie gehört habe und habe mir (gedacht?), okay, wenn ich so leichte Wörter schnell merken kann und die nicht, deshalb habe ich die geschrieben und jetzt hängen sie da seit einer Woche und ja. Jetzt verwende ich sie in meiner (Masterarbeit?). (P1, Pos. 146–148)

P2 recherchiert, wie später in Kapitel 4.5.7 beschrieben wird, Begriffe in anderen wissenschaftlichen Arbeiten:

Ja, eine Methode hätte ich. Ich habe mir zum Beispiel von, also andere Seminararbeiten habe ich schon durchgelesen von anderen Freunde, also ja, von Freunden. Oder die ich im Internet gefunden habe. Und wenn ich solche Ausdrücke gefunden habe, die ich als Schlüsselbegriffe bezeichnet habe, diese habe ich mir aufgeschrieben und diese lese ich immer vor dem Schreiben durch und wenn ich einen Satz schreibe, in dem ich diese Begriffe gut einbauen könnte, dann (...) dann ich mache das. (P2, Pos. 117–121)

Diese Begriffe und Ausdrücke notiert sich die Befragte und fertigt eine Liste an, auf die sie zu einem späteren Zeitpunkt wieder zurückgreifen kann. P4 schreibt sich Sätze oder Formulierungen, die ihr in wissenschaftlichen Texten besonders gut gefallen, als Notiz auf und verwendet sie später in einem anderen Kontext (P4, Pos. 132–135).

4.5.7 Vergleich mit anderen wissenschaftlichen Texten

Eine weitere Strategie der Befragten ist das Vergleichen der eigenen wissenschaftlichen Arbeit mit anderen Texten, um die Verwendung von Begriffen zu überprüfen oder neue Wörter zu lernen. P2 erwähnt das Recherchieren von Begriffen in anderen wissenschaftlichen Arbeiten, wie in Kapitel 4.5.6 bereits zitiert wurde (P2, Pos. 117–121). Sie berichtet auch, dass sie versucht, Ausdrücke aus ihrem Text in „offizielle[n] Texten“ (P2, Pos. 109–

110) zu finden. Diese Form der Korpusrecherche wird auch bei Dengscherz (2019, S. 603) als Strategie genannt. Sie kann dabei helfen, ein Wort in seiner Bedeutung und dem Verwendungskontext zu verstehen. P2 nutzt auch Übersetzer, wie beispielsweise DeepL, lässt sich Sätze generieren und vergleicht diese dann mit Formulierungen in Paralleltexten, um ihre Ausdrucksweise an die von deutschsprachigen Studierenden anzunähern (P2, Pos. 173–177). P3 versucht aus wissenschaftlicher Literatur neue Ausdrücke zu lernen (P3, Pos. 58–60). Auch P5 versucht sich beim Lesen von Literatur, neue Formulierungen anzueignen und diese in ihrem Schreiben nachzuahmen. Eine Strategie, die auch bei Dengscherz (2019, S. 600) als induktive Textarbeit genannt wird. Zwei Probandinnen setzen die Literaturrecherche gezielt ein, um ihren Wortschatz zu erweitern. Dabei entsteht für P5 aber gleichzeitig die Unsicherheit, ein Plagiat zu verfassen (P5, Pos. 281–287). Ist sich P5 mit einem Satz unsicher, kopiert sie diesen und sucht nach der Verwendung in Google. Es hilft ihr zu erkennen, ob diese Formulierungen in der deutschen Sprache und dem entsprechenden Kontext überhaupt verwendet werden (P5, Pos. 312–314). P6 und P7 lesen selbstgeschriebene Arbeiten noch einmal. P6 vergleicht dann die verwendeten Wörter und holt sich Inspiration für die Arbeit, an der sie gerade schreibt (P6, Pos. 153–156). P7 zieht auch ihre eigenen wissenschaftlichen Arbeiten als Beispiele heran:

Ich speichere alle Seminararbeiten, die ich schreibe und dann im nächsten Semester schaue ich mir die Struktur, den Aufbau und alles andere nochmal an und dann weiß ich, womit ich beginnen muss und auch welche Sachen wichtig sind. Welche Wörter, Strukturen (...). Ich glaube, das bleibt in meinem Kopf einfach (lacht), ohne zusätzlichen Aufwand. (P7, Pos. 193–196)

Hier beschreibt sie erneut, dass sie sich keine Notizen macht und versucht, sich alles zu merken (siehe Kap. 4.5.6).

4.5.8 Wortlisten und Übungsbücher

Zwei der Probandinnen finden beim Schreiben Listen mit Formulierungen der Wissenschaftssprache nützlich. P2 berichtet, dass sie diese von anderen Universitäten heranzieht, um fachsprachliche Begriffe in ihrer Arbeit zu verwenden:

Also die habe ich heruntergeladen und immer, wenn ich eine, Schwierigkeiten damit habe, wie ich einen Satz formulieren soll, ich schaue auf die Liste. (P2, Pos. 136–137)

Eine umfangreiche Liste mit Formulierungshilfen zu wissenschaftlichen Redemitteln bietet das Schreibzentrum der Goethe Universität Frankfurt am Main (Schreibzentrum der Goethe Universität Frankfurt am Main, 2023).

P5 beschreibt den Wunsch, mit einer Wortliste oder einem Arbeitsbuch „neue Formulierungen“ (P5, Pos. 327) zu erlernen. Die Befragte beschreibt, dass sie sich noch nicht intensiv genug mit der Recherche befasste:

Es gibt ein paar Übungsbücher, Arbeitsbücher oder sowas und (...) aber ich habe leider nicht so viel Zeit darin investiert, das alles zu üben und durchzulesen mindestens (lacht). (P5, Pos. 141–143)

Vor allem in der Arbeit mit dem Arbeitsbuch sieht sie Potenzial, um neue Formulierungen zu lernen und zu üben (P5, Pos. 325–327). Das Buch zur Wissenschaftssprache von Fügert & Richter (2015) bietet neben theoretischen Inhalten auch Reflexionsübungen zu verschiedenen Teilbereichen im Schreibprozess.

4.5.9 Verfassen von Exzerpten

Fünf der sieben Befragten fertigen im wissenschaftlichen Schreibprozess eine Art Exzerpt an. P2 beschreibt, dass sie Gedanken schnell auf Papier bringen will und dabei grammatikalische Fehler in Exzerpten in Kauf nimmt (P2, Pos. 224–227). Zusätzlich schreibt die Befragte im Notizen-Dokument wichtige Zitate und Ideen auf und exzerpiert dort bereits:

Auf diese Weise musste ich nur von diesem Notizen-Dokument bestimmte Sätze herausnehmen und quasi in das Rohverfassungsdokument pasten, also mit copy-paste habe ich das gearbeitet und dadurch musste ich nicht immer den Text, aus dem ich zitiert habe in dem Internet suchen, sondern nur einfach aus meinem Dokument das rauszunehmen. Das hilft sehr viel bei dem Schreiben. (P2, Pos. 232–236)

Dieses Vorgehen erleichtert P2 das Verfassen der wissenschaftlichen Arbeit, da sie Quellen nicht erneut recherchieren muss, sondern die wichtigsten Stellen anhand der verfassten Exzerpte in der wissenschaftlichen Arbeit zusammenführen kann. P6 berichtet an einer Stelle im Interview von ihrem Schreibtyp. Girgensohn & Sennewald (2012, S. 117) differenzieren Schreibtypen, um das eigene Schreibhandeln für Schreibende nachvollziehbar zu machen. Auch in der Schreibberatung der Universität Hamburg wird der Schreibtypentest aufgegriffen und sowohl in der Ausbildung als auch in der beratenden Tätigkeit damit gearbeitet (siehe Kap. 2.2.2). Die Befragte erzählt in diesem Zuge von ihrer Art zu schreiben:

[...] ich bin ein Puzzler beim Schreiben, also ich schreibe nicht jetzt von Anfang bis Ende. Ich schreibe das, wozu ich gerade Motivation habe oder was mir jetzt einfällt (...). (P6, Pos. 77–79)

Es kann davon ausgegangen werden, dass es sich um Exzerpte handelt, die P6 verfasst. Sie bestätigt diese Annahme mit folgender Aussage:

Ich schreibe dann den Autor und (...) den Namen des Buchs, des Werk und dann schreibe ich, worüber da gesprochen wird, was ich alles darin finden kann. Dann schreibe ich so zu

mehreren Literaturen, also mehreren Büchern und dann finde ich einen Zusammenhang zwischen diesen, damit ich eine Forschungsfrage formulieren kann. Also ich würde sagen schon, dass es mir viel hilft die Literatur als Basis zu haben. (P6, Pos. 256–260)

Durch das Exzerpieren aus der Literatur findet P6 Zusammenhänge zwischen verschiedenen Autor:innen und kann leichter ihre Forschungsfrage formulieren. Diese Exzerpte versucht sie immer auf Deutsch zu verfassen, da sie daraus einen größeren Nutzen für ihre wissenschaftliche Arbeit ziehen kann (P6, Pos. 262–263). Wie P6 notiert auch P4 aufgrund ihrer chaotischen Arbeitsweise immer Titel und Autor:in, wenn sie einen guten Text findet (P4, Pos. 122). Diese Notizen geht die Befragte zu einem späteren Zeitpunkt durch und überprüft, ob sie die Quelle in ihre Arbeit mit einbezogen hat (P4, Pos. 123–124). P7 beschreibt ein ähnliches Verhalten wie P6, um Zusammenhänge zwischen den Texten zu finden:

Ich habe alle Quellen offen. Ich habe auf meinem Computer dann normalerweise einen Ordner mit allen Materialien und ich öffne sie alle und mache Vergleiche, mache mir Notizen, [...]. (P7, Pos. 183–185)

P5 liest beim wissenschaftlichen Arbeiten Absätze mehrmals:

Zum Beispiel, wenn ich einen Absatz lese, dann muss ich das mehrmals lesen, weil ich zuerst verstehen muss, was der Autor oder die Autorin sagen möchte und ich versuche dann das irgendwie mit meinen eigenen Worten zu verfassen (P5, Pos. 109–111)

Sie versucht, Relevantes im Anschluss mit eigenen Worten zu verfassen und das Gelesene zu exzerpieren (P5, Pos. 129–130).

4.5.10 Positive Affirmationen

Eine weitere Strategie, die P2 erwähnt, sind positive Affirmationen, an die sie sich im Hinblick auf ihre letzte Schreibphase erinnert. Die Befragte ruft sich ins Gedächtnis und spricht sich vor, dass sie etwas gut gemacht hat oder bestärkt sich, um weiterzuarbeiten und die Motivation aufrechtzuerhalten. Dies beschreibt sie folgendermaßen:

"Okay, kein Problem (Name der Probandin), am Abend oder am Ende des Schreibprozesses wirst du wieder froh sein, weil du etwas geschrieben hast, weil du etwas Gutes geschafft hast" und dadurch versuche ich mich zu lindern quasi. (P2, Pos. 49–51)

Die Befragte möchte das zuvor benannte Stressgefühl lindern, das sie beim Schreiben entwickelt. Dieses Loben wird als Belohnungsstrategie genutzt und steigert die intrinsische Motivation, da sie ihren Zielen näherkommt, was im Modell von Hayes & Flower (1980) dem Bereich Motivation und Affekt im Schreibprozess angehört.

4.6 Erfahrungen mit dem Schreibmentoring

Da die Probandinnen der Studie nicht wie geplant ausschließlich aus dem Schreibmentoring-Programm stammten, wurde im Interview nach den Erfahrungen mit dem Schreibmentoring befragt. In erster Linie ging es darum, ob sie das Angebot an der Universität Wien bereits in Anspruch genommen haben und wenn ja, was sie daraus mitnehmen konnten.

Drei der Probandinnen waren bereits in einer Schreibmentoring-Einheit. Vier der Befragten kennen das Angebot, hatten aber aus diversen Gründen noch keine Möglichkeit, daran teilzunehmen. P7 hat das Schreibmentoring bislang noch nicht in Anspruch genommen und begründet dies mit ihrer Unsicherheit, die sie zurückhält. Sie erzählt, dass sie es für ihre Masterarbeit eventuell einmal besuchen möchte (P7, Pos. 252). P2 hat auch noch keine Erfahrungen mit dem Schreibmentoring und nur aus einer Lehrveranstaltung im Studium Nützliches zum wissenschaftlichen Schreiben mitnehmen können (P2, Pos. 210–216).

P1 hatte an ihrem Institut ein Mentoring mit einem Professor. Sie beschreibt, dass sie in dieser Einheit über den Schreibprozess und seine wichtigen Abschnitte informiert wurde. Es wurde außerdem über das Zitieren und Bibliographieren, und wie man von der Rohfassung zum eigentlichen Text kommt, gesprochen. Dieses Angebot empfand die Befragte als sehr hilfreich, da sie ihren Einschätzungen nach „verloren“ war, bevor sie es besucht hatte (P1, Pos. 244-247). Daraus mitgenommen hat sie ein Skript, das sie immer wieder beim Schreiben oder dem Zitieren und Erstellen einer Bibliographie aufschlägt und dessen Inhalte für sie sehr hilfreich sind (P1, Pos. 253, 257).

P3 ist eine Probandin, die über die Ausschreibung des CTL's zu meiner Forschungsarbeit für ein Interview gewonnen werden konnte. Wie sich herausstellte, nahm sie jedoch das Schreibmentoring selbst nie in Anspruch, sondern nur das Feedback durch eine Schreibmentorin, das für sie sehr verständlich, konstruktiv und ausführlich war (P3, Pos. 283–285). In den folgenden Absätzen werden die Erfahrungen der Probandinnen und, welche Strategien sie aus dem Schreibmentoring mitnehmen konnten, dargelegt.

P5 und P6 waren beide zwei bis drei Mal im Schreibmentoring. Zu den Erfahrungen mit der Schreibberatung berichtet P5 Folgendes:

Ich weiß, dass es an der Uni Wien schon Schreibmentoring gibt und ich bin schon einmal oder nein, schon zweimal oder dreimal zu dieser Lehrveranstaltung gegangen und (...) ich habe eigentlich etwas anderes davon erwartet. Ja (...) das ist ein Schreibmentoring, also sie haben uns schon gesagt, dass sie nicht dafür zuständig sind uns Redemittel sozusagen beizubringen, sondern uns durch den Prozess des Schreibens (...) zu leiten. (P5, Pos. 114–119)

Auch in diesem Beispiel spricht die Befragte die Redemittel an. An späterer Stelle sagt sie, dass sie nicht erwarten kann, eine Liste mit diesen Redemitteln zu bekommen (P5, Pos. 138–139). Dennoch wünscht sie sich bereits vor dem Verfassen der Masterarbeit, früher im Studium „ein paar Tipps von Professoren und Professorinnen“ (P5, Pos. 144). Dieses Seminar wäre ihrer Ansicht nach am besten im ersten oder zweiten Modul, da zu diesem Zeitpunkt auch schon Seminararbeiten geschrieben werden (P5, Pos. 154–155). Das Schreibmentoring betrat sie mit anderen Erwartungen und wollte „sprachliche Strukturen und Formulierungen der wissenschaftlichen Arbeit“ erlernen (P5, Pos. 341–342). P5 würde sich das Schreibmentoring auch in den Bibliotheken wünschen (P5, Pos. 346–353), wie es an der Staatsbibliothek der Universität Hamburg implementiert ist (siehe Kap. 2.2.2). P6 wäre gerne öfter in der Schreibberatung gewesen, besuchte diese aber nur zwei Mal, da sie zum vorgesehenen Termin leider keine Zeit hatte. In der Einführungsstunde konnte sie nicht so viel mitnehmen, da dabei der Semesterplan vorgestellt wurde und sie sich außerdem nicht als Anfängerin im Schreiben sieht. Vorteilhaft sieht sie es eher für Schreiber:innen, die sich am Anfang ihres Studiums befinden (P6, Pos. 174–179). Sie selbst war in ihrem dritten und vierten Semester in der Schreibberatung (P6, Pos. 181). Als positive Erfahrung und Strategie, die sie nun in ihrem wissenschaftlichen Schreibprozess anwendet, nimmt sie das Peer-Feedback geben und nehmen mit (P6, Pos. 186):

Ich habe die Idee mitgenommen und wir haben auch im einen Seminar, diese, also das vorherige Semester, das Sommersemester, haben wir schon in zwei Seminaren das Feedback nehmen und Feedback geben geübt und ich denke, das hat mir auch sehr geholfen für meine Arbeiten, die ich für das Seminar geschrieben habe. Ich bin nur (...) es wäre gut, wenn das früher so wäre und nicht jetzt im vorletzten (...) Semester, aber ja (...) besser spät als niemals (lacht). (P6, Pos. 199–203)

Vor allem der Blick von außen auf die wissenschaftliche Arbeit, den ihr Kolleg:innen mit ihrem Feedback geben, hilft P6 bei der Überarbeitung und macht sie auf Fehler, unverständliche Ausdrücke oder Irrelevantes aufmerksam (P6, Pos. 192–196). Diese Form des Feedbacks wird auch bei Dengscherz (2019, S. 492) von zwei Probandinnen beschrieben. P4 nahm über einen längeren Zeitraum im letzten Wintersemester am Schreibmentoring teil und beschreibt ihre Erfahrungen folgendermaßen:

Ich habe im Wintersemester, also letztes Wintersemester ein Schreibmentoring besucht, aber ich bin nur an die Hälfte gegangen, also die erste Hälfte, weil ich schon weit in meinem Studium war und (...) nicht so vieles Neues vorkam, das ich nutzen konnte, weil ich schon, also mit den Zitierregeln bekannt war oder was von uns erwartet wird, also ich hatte somit nicht viele Probleme und dann dachte ich mir, dass das mir vielleicht nicht nutzen kann, wenn ich das am Anfang meines Bachelorstudium besucht hätte, dann wäre es bestimmt sinnvoller als jetzt. (P4, Pos. 155–160)

Auf Nachfrage konnte sie keine Methoden aufzählen, die sie aus dem Schreibmentoring mitnehmen konnte (P4, Pos. 162).

5 Conclusio und Ausblick

Ziel dieser Masterarbeit war es, die Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben zu erheben. Meine Erfahrungen als Schreibmentorin und -beraterin haben mir gezeigt, dass diese weit über einen Mangel an Wortschatz hinausreichen. Mit dem Interesse einen Überblick und Ausblick für Kolleg:innen in Schreibzentren geben zu können, komme ich auf die eingangs formulierte Forschungsfrage zurück:

Vor welchen Herausforderungen stehen mehrsprachige Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben und welche Strategien lassen sich für die Arbeit von Schreibmentor:innen ableiten?

In folgenden Unterkapiteln sollen nun zur Beantwortung der genannten Fragestellung die vielfältigen Herausforderungen, die in den Bereichen des Schreibprozesses bei mehrsprachigen Studierenden entstehen können, genannt und die Strategien im Umgang mit diesen abgebildet werden. Anschließend wird ein Ausblick für die mögliche Weiterentwicklung von Konzepten und Methoden im Schreibmentoring und der Schreibberatung gegeben.

5.1 Zusammenfassung der Herausforderungen und Bewältigungsstrategien

In den folgenden Abschnitten werden die Herausforderungen und Strategien der Studierenden in einem kursorischen Überblick zur Beantwortung der Forschungsfrage noch einmal dargestellt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass mit dieser Studie nur die Seite der subjektiven Eindrücke und Erfahrungen der Probandinnen erhoben und betrachtet wurde. Es wurde kein Vergleich mit Textausschnitten der Befragten angestellt, der unbewusste Schwierigkeiten in Bezug auf inhaltliche Aspekte oder den Textaufbau aufdecken hätte können.

Die am häufigsten genannte Ebene und somit diejenige mit den größten Herausforderungen, die mehrsprachige Studierende beim Schreiben wissenschaftlicher Texte haben, ist die der sprachlichen Anforderungen mit 98 Codierungen. Im Bereich Wortschatz äußern sich die Herausforderungen bei den sieben Probandinnen dadurch, dass sie einen Satz nicht auf Anhieb formulieren können und Wörter recherchieren müssen (P1, P2, P6), einen größeren rezeptiven als produktiven Wortschatz wahrnehmen (P5) oder Wortschatz aus der Alltagssprache falsch einsetzen (P7). Auch die Fachsprache wird von allen Probandinnen als Herausforderung genannt. Diese erkennen den Unterschied zwischen fachsprachlichen Ausdrücken und alltäglichen (P3) und können die Begriffe rezeptiv verstehen (P5), sie sind sich jedoch in der aktiven Anwendung unsicher (P2) und hinterfragen, ob sie die Begriffe verständlich und dem Kontext passend einsetzen (P4, P7). Die Probandinnen begründen den geringen fachsprachlichen Wortschatz mit ihrer

Sprachlernbiographie. Das Fehlen der Synonyme und fachsprachlichen Redemittel ist in ihren Antworten allerdings nicht klar von der Alltagssprache zu trennen, die ebenso Teil der Wissenschaftssprache ist. Eine Besonderheit schildert P1, die auch in der Kommunikation in ihrer Erstsprache, Begriffe aus der Fachsprache auf Deutsch verwendet. Die Wissenschaftssprache beinhaltet Wortmaterial aus der Alltagssprache, Fachsprache und der Alltäglichen Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999), die aufgrund der Zugehörigkeit in beide Register eine besondere Schwierigkeit darstellt. Eine Probandin berichtet, dass sie alltägliche Begriffe und Ausdrücke erkennt (P3), einer anderen fällt es schwer, die unterschiedliche Anwendung in den Kontexten zu erkennen (P4). Zwei Probandinnen berichten, dass bei diesen Begriffen vor allem das Feedback von außen hilfreich ist (P6, P7). Hier zieht eine Probandin (P5) den Vergleich mit der Erstsprache, in der sie das Phänomen ebenfalls in wissenschaftlichen Arbeiten feststellt. Die Grammatik wird von den Befragten zuletzt bei der Korrektur der Arbeit überprüft (P1, P4) oder sich diesbezüglich Hilfe von Korrekturprogrammen (P2) oder Lektor:innen (P6) geholt. Diese Herausforderung führt nur eine Probandin konkret auf ihre Mehrsprachigkeit zurück (P2) und eine andere äußert das Problem mit bestimmten, unbestimmten und Nullartikel (P5).

Den sprachlichen Herausforderungen folgen die textuellen Herausforderungen mit 83 Codierungen. Vor allem die Textstruktur, die eine Befragte auf die Reihenfolge der Absätze entlang der Arbeit bezieht (P2), oder die Übergänge zwischen den einzelnen Kapiteln (P5), ist herausfordernd. Dahingehend wird auch das Finden einer geeigneten Forschungsfrage als Grundvoraussetzung für eine gelungene Arbeit genannt (P7). Eine Befragte (P3) beschreibt vor allem die strukturellen Unterschiede zwischen der wissenschaftlichen Arbeit in ihrer Erstsprache und den Arbeiten auf Deutsch. Bei der Übersetzungsarbeit muss auch die Struktur der Arbeit angepasst werden, Sätze gekürzt oder geteilt und die Gütekriterien deutscher Arbeiten werden berücksichtigt. An zweiter Stelle folgt die Leser:innenfreundlichkeit in Texten, der zwei der Befragten noch wenig Aufmerksamkeit schenken (P1, P3). Zu dieser Herausforderung wird die Unsicherheit beschrieben, nicht zu wissen, wie detailliert etwas erklärt werden soll (P5) und ob es letztendlich verständlich und klar ist (P6). Eine Probandin ist sich sicher zu wissen, an wen sie einen Text richtet (P2). Ihre eigene Rolle als Autorin hinterfragen zwei Probandinnen, die sich unsicher über die Sinnhaftigkeit ihres Ausdrucks und ihrer Grammatik (P2, P4) oder die Relevanz ihres Beitrages (P6, P7) sind. Das Wissen über das Thema schätzen die Probandinnen als umfangreich ein (P2, P3, P4). Dieses zu interpretieren kann jedoch herausfordernd sein (P7). Zwei Probandinnen geben an, noch mehr über das Thema recherchieren zu müssen (P5, P6). Zu den textuellen Anforderungen zählen zuletzt noch die fachlichen Konventionen und Intertextualität. Hier werden die Informationen von Professor:innen und der vorgegebene Stil der Universität Wien berücksichtigt (P6, P7). Diese können sich stark von den Konventionen an anderen

Universitäten im Ausland unterscheiden (P3). Eine Probandin recherchiert ihre Formulierungen auch nach, um sich fachlich richtig auszudrücken (P2). Die Inhalte in eigenen Worten korrekt wiederzugeben, ist hierbei eine große Herausforderung (P4).

Die prozessualen Herausforderungen belaufen sich auf 53 Codierungen. Die Erstellung eines Zeitplanes hilft zwei Probandinnen bei ihren Schreibprojekten (P1, P6). Eine Probandin (P4) schreibt einen Plan, ihr fällt es jedoch schwer, diesen einzuhalten. Zwei der Befragten sehen Verbesserungspotenzial bei ihrer Zeitplanung. Eine davon wird in der geplanten Zeit durch andere, wichtigere Dinge abgelenkt (P5) und die andere Probandin wartet ab, bis Stress entsteht, der für sie motivierend wirkt (P7). Motivierend ist für drei Probandinnen das Thema der Schreibe (P1, P5, P6). Auch der Text, der bereits geschrieben wurde, kann sich positiv auf die Motivation auswirken (P2). Für eine Probandin ist es herausfordernd, die Motivation aufrecht zu erhalten (P4). Die Aufgabenstellung mit dem Finden der Forschungsfrage stellt für drei Probandinnen (P5, P6, P7) eine Herausforderung im Prozess dar. Der Ort an dem geschrieben wird, bedurfte für eine Probandin (P5) einer Veränderung, da diese zu Hause zu sehr vom Schreiben abgelenkt wurde und sie feststellte, dass die Bibliothek auf sie motivierend wirkt.

Sprachformale Herausforderungen werden nur von drei Probandinnen im Interview genannt. Diese beziehen sich auf Orthographie und Interpunktion (P1) oder Grammatik (P4). Eine Probandin (P7) stuft diese Fehler als Performanzfehler ein.

Mit Blick auf die Herausforderungen konnten neben diesen Kategorien noch die Beeinflussung durch andere Sprachen und mangelnde Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben in anderen Sprachen festgemacht werden. Vor allem bei Übersetzungen beeinflussen die Sprachen der Probandinnen das Schreiben auf Deutsch. Probandinnen beschrieben die Sorge, dass wortwörtliche Übersetzungen nicht sinnvoll und fehlerhaft sind (P2, P5, P6). Eine Probandin (P3) bemerkt strukturelle Unterschiede, wenn sie die Arbeit übersetzt. Das Fehlen von Wörtern beim Übersetzen, kann auch den Schreibfluss beeinflussen (P6). Wenige oder keine Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben in der Erstsprache sehen vier der Befragten als Nachteil gegenüber deutschsprachigen Studierenden (P2, P4, P5, P7).

Zu diesen Herausforderungen konnten im Interview auch Bewältigungsstrategien und der Einsatz der Mehrsprachigkeit ermittelt werden. Zur Bewältigung von sprachlichen Herausforderungen wird von allen Probandinnen mit den meisten Codierungen (32) das Wörterbuch eingesetzt. Drei der Befragten setzen auch Korrekturprogramme ein (P2, P3, P4). Auch das Feedback von außen in Form von Gesprächen mit Freunden, Geschwistern oder Professor:innen oder in schriftlicher Form durch ein Lektorat wird häufig genannt (P1, P2,

P4, P6, P7). Eine Befragte (P3) nahm das Feedback einer Schreibmentorin in Anspruch. Bevor die Probandinnen Feedback von außen hinzuziehen, investieren sie auch Zeit in die selbstständige Überarbeitung und Korrektur. Es wird der Text oftmals und in kleineren Abschnitten gelesen (P1, P4, P6, P7). Die strukturelle und zeitliche Planung (P1, P7) der Schreibarbeit wird ebenfalls sehr häufig genannt (13 Codierungen). In Hinblick auf die Struktur wird die Reihung der Kapitel (P2, P3) oder das Inhaltsverzeichnis (P6) geplant. Auch eine To-do-Liste (P6), ein Brainstorming (P4) oder das Exposé der wissenschaftlichen Arbeit (P7) wirkt unterstützend. Fünf der Probandinnen ziehen andere wissenschaftliche Arbeiten als Vergleich heran. Dabei werden neue Begriffe und Formulierungen gelernt (P3, P5) oder Sätze als Vergleich herangezogen (P2). Der Vergleich kann auch mit früheren Arbeiten der Probandinnen stattfinden (P6, P7). Drei Probandinnen schreiben sich Notizen. Eine davon notiert neue Wörter auf Post-its (P1), die andere legt eine Liste auf dem Handy an (P2) und die Dritte schreibt sogar ganze Sätze, die sie dann in einem anderen Kontext verwenden will (P4). Das Verfassen von Exzerpten wird auch als Strategie praktiziert. Dabei wird nicht auf die grammatikalische Richtigkeit geachtet (P2), sondern der eigene Schreibtyp (P6) berücksichtigt oder kurze Notizen zum Werk und Autor gemacht (P2, P4, P6, P7), mit denen im Anschluss Vergleiche gemacht (P7) und Zusammenhänge (P6) gefunden werden können. Eine Probandin berichtet, Wortlisten mit Redemitteln von anderen Universitäten (P2) heranzuziehen und eine weitere die Verwendung von Übungsbüchern (P5). Auch positive Affirmationen werden als Strategie beim Schreiben genannt (P2).

Am häufigsten wird die Mehrsprachigkeit beim Schreiben von Notizen und in der Literaturrecherche angewendet. Die Nutzung der Erstsprache oder anderer Fremdsprachen für die Literaturrecherche ist bei sechs Probandinnen eine beliebte Strategie (P1, P3, P4, P5, P6, P7). Drei der Befragten schildern auch, dass sie Wörter in ihrer Erstsprache (P1) oder auf Englisch (P6) notieren, wenn ihnen im Moment das deutsche Wort nicht einfällt. Eine Befragte macht sich Notizen in ihrer Erstsprache, da es schneller geht (P2), versucht allerdings darauf zu verzichten. Eine Probandin greift in der Kommunikation mit ihrer ebenfalls zweisprachigen Betreuerin auf ihre Erstsprache zurück (P1). Eine weitere Befragte verfasst ihre gesamte wissenschaftliche Arbeit in ihrer Erstsprache und übersetzt diese erst nach Beendigung (P3). Eine weitere Strategie, die eine Probandin in einem Seminar kennenlernte, ist die Form des Translanguagings, wobei mehreren Sprachen in der wissenschaftlichen Arbeit Raum gegeben werden (P4).

Das Schreibmentoring war allen Probandinnen bekannt, aber nur drei von ihnen (P4, P5, P6) nahmen das Angebot in Anspruch. Die Erfahrungen der drei Probandinnen im Schreibmentoring weisen Überschneidungen auf. P4 und P5 berichten, dass für sie als Studierende im Masterstudium wenig Neues vorkam (P4) und sie sich mehr Redemittel für das

wissenschaftliche Arbeiten wünschten (P5). Die dritte Probandin mit Erfahrung berichtet sehr positiv über die Methode des Feedbackgebens und -nehmens (P6).

5.2 Ausblick

Abschließend soll auf Basis der genannten Herausforderungen ein Ausblick für die beratende Tätigkeit gegeben werden. Aus der Zusammenfassung ergibt sich ein umfangreiches Feld an Herausforderungen für mehrsprachige Studierende. In welchen die Schreibberatung ansetzt, wurde in Kapitel 2.2 ausgearbeitet. Es geht dabei um das Verständnis des wissenschaftlichen Schreibens und die Vermittlung von Strategien, um komplexe Schreibprozesse zu bewältigen. Wo aber kann das Schreibmentoring und das Angebot des CTLs darüberhinaus in Zukunft ansetzen?

Die Berücksichtigung der größten Herausforderung bezüglich des Wortschatzes ist von einer/einem Schreibberater:in in der Arbeit schwierig umzusetzen. Trotz des sprachsensiblen Verständnisses im Schreibmentoring-Programm der Universität Wien, äußern mehrsprachige Studierende in dieser Interviewstudie inhaltliche Wünsche an das Programm. Sie hätten gerne Werkzeuge und Methoden, um die Wissenschaftssprache zu üben.

Die Anforderungen auf textueller Ebene sind die zweitgrößten Herausforderungen für mehrsprachige Studierende. Inhalte zur Struktur eines Textes, wie man einen Text leser:innenfreundlich gestaltet und seine/ihre Stimme als Autor:in richtig einsetzt, sollten im Mentoring deshalb unbedingt berücksichtigt werden. Vor allem für Studierende mit Erfahrungen aus einer anderssprachigen wissenschaftlichen Community oder einem anderen Fach sind Hinweise auf die Struktur wissenschaftlicher Arbeiten und die fachlichen Konventionen bedeutsam.

Ohne vorab den Mentees einen Überblick zu den Anforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben zu geben, können mit großer Wahrscheinlichkeit die Herausforderungen nicht konkret benannt werden. Diese Erfahrung machte ich auch in meiner Interviewstudie, bei der die Befragten erst bei konkretem Hinweis auf die einzelnen Bereiche Herausforderungen ausmachen konnten. Es würde sich daher anbieten, den Mentees in der ersten Einheit die Anforderungen näherzubringen, um in weiteren Einheiten auf die genannten Herausforderungen einzugehen. Was die Befragten subjektiv als herausfordernd empfinden, lässt sich nur in der Schreibberatung genau herausfinden (Dengscherz, 2023, S. 169). Durch die Abstimmung können auch Proband:innen für das Mentoring gewonnen werden, die bereits weiter im Studium fortgeschritten sind und ein grundlegendes Wissen zum wissenschaftlichen Schreiben erworben haben.

Eine Probandin fände es hilfreich, wenn sie sich beim Schreiben in der Bibliothek bei einer/einem Mentor:in bei Bedarf Hilfe und Feedback holen könnte. Dieses Angebot der wöchentlichen Schreibsitzungen gibt es an der Universität Hamburg bereits. Eine Möglichkeit zur Etablierung der Schreibberatungstätigkeit an der Universität Wien wäre daher ein vielfältigeres und regelmäßigeres Angebot, wodurch auch Terminkollisionen vermieden werden können.

Abschließend will ich festhalten, dass aufgrund der geringen Anzahl an Proband:innen und der begrenzten Diversität mit dieser Untersuchung keine allgemein gültigen Aussagen über die Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden getroffen werden können. Darüberhinaus bleibt die Frage offen, ob die genannten subjektiven Herausforderungen tatsächlich die größten Schwierigkeiten beim Verfassen des Textes darstellen. Wie bereits in Kapitel 5.1 erwähnt, wäre eine Triangulation mit Textausschnitten der Proband:innen notwendig, um die subjektiven Eindrücke zu überprüfen und auch aus objektiver Sicht Schwierigkeiten auf inhaltlicher Ebene und im Bereich der Textstruktur aufzudecken. Die Ergebnisse stellen eine Momentaufnahme dar, die in der Analyse mit dem theoretischen Hintergrund überwiegend übereinstimmen. Aus diesem Grund sollen die Ergebnisse meiner Forschung Schreibberater:innen und -mentor:innen bei ihrer Tätigkeit unterstützen und einen Überblick über die vielfältigen Herausforderungen geben sowie die Etablierung der Schreibzentrumsarbeit im deutschen Sprachraum weiter vorantreiben.

6 Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2013). Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In K. Aguado, L. Heine, & K. Schramm, *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 119–135). Peter Lang Edition.
- Ahrenholz, B. (2020). Erstsprache—Zweitsprache—Fremdsprache—Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke, *Deutsch als Zweitsprache* (Bd. 9, S. 3–20). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: Eine Einführung*. Langenscheidt.
- Barczaitis, I., Brinkschulte, M., Grieshammer, E., & Stoian, M.-E. (2022). *Mehrsprachiges Schreiben im akademischen Kontext unterstützen, anleiten, begleiten*. wbv Media.
- Baurmann, J., & Pohl, T. (2018). Schreiben. Texte verfassen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens, & O. Köller, *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen: Mit CD-ROM* (6. Auflage, S. 75–103). Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). (2007). *Texte schreiben*. Gilles & Francke.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibkompetenz. In J. Grabowski, *Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 51–71). Budrich.
- Becker-Mrotzek, M., & Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In M. Becker-Mrotzek, *Texte schreiben* (S. 7–26). Gilles & Francke.
- Beinke, C., Brinkschulte, M., Bunn, L., & Thürmer, S. (2016). *Die Seminararbeit: Schreiben für den Leser* (3., völlig überarbeitete Auflage). UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition* (Transferred to digital printing). Routledge.
- Bruffee, K. A. (1995). Peer Tutoring and the „Conversation of Mankind“. In C. Murphy & J. Law, *Landmark essays on writing centers: Bd. Vol. 9* (S. 87–98). Hermagoras Press.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2010). *Verwaltungsvereinbarung des Bund-Länder-Programms „Qualitätspakt Lehre“*.
- Busch-Lauer, I.-A. (2001). *Fachtexte im Kontrast: Eine linguistische Analyse zu den Kommunikationsbereichen Medizin und Linguistik*. Lang.
- Caspari, D. (2022). Grundfragen fremdsprachdidaktischer Forschung. In D. Caspari & F. Klippel, *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 7–22). Narr Francke Attempto Verlag.
- Caspari, D., & Grünewald, A. (2022). Prototypische Forschungsdesigns. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm, *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 69–85). Narr Francke Attempto Verlag.
- Center for Teaching and Learning. (2023a). *Angebote für Studierende*. Universität Wien Center for Teaching and Learning. <https://ctl.univie.ac.at>
- Center for Teaching and Learning. (2023b). *Wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Universität Wien Center for Teaching and Learning. <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-studierende/waehrend-des-studiums/wissenschaftliches-schreiben-und-arbeiten-im-kontext-von-mehrsprachigkeit/>

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Dengscherz, S. E. (2017). Retrospektive Interviews in der Schreibforschung. In M. Brinkschulte & D. Kreitz, *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 139–158). W.Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Dengscherz, S. E. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen: Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Peter Lang.
- Dengscherz, S. E. (2023). Was für Einsichten bringt die Analyse von Schreibsituationen? Zu Potentialen des PROSIMS-Schreibprozessmodells in der Schreibberatung. In B. Huemer (Hrsg.), *Neue Perspektiven auf die Schreibberatung* (Bd. 3, S. 159–176). Böhlau Verlag.
- Dvorecký, M., & Fischbacher, R. (2018). Schreibdidaktik integrieren. Ein didaktisches Modell für die universitäre Hochschullehre zur mehrdimensionalen Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz im Kontext des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In G. Bongo, M. D'Angelo, M. Dvorecký, & E. Wippel, *Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht: Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen* (S. 157–188). Praesens Verlag.
- Ehlich, K. (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In *Schrift und Gedächtnis: Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation* (S. 24–43). W. Fink.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 26(1), 3–24. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1999-0102>
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 11–77). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ehlich, K. (2012). Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In K. Ehlich & A. Steets, *Wissenschaftlich schreiben: Lehren und lernen* (S. 13–28). W. De Gruyter.
- Ehlich, K., Bredel, U., Garne, B., Komor, A., Krumm, H.-J., McNamara, T., Reich, H. H., Schnieders, G., ten Thije, J. D., & van den Bergh, H. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ehlich, K., & Steets, A. (Hrsg.). (2012). *Wissenschaftlich schreiben: Lehren und lernen*. W. De Gruyter.
- Faigley, L. (1985). Nonacademic writing: The social perspective. In *Writing in nonacademic settings* (S. 231–248).
- Fandrych, C., Rüger, A., & Brinkschulte, M. (2019). Fachlexikon. *Fremdsprache Deutsch*, 61, 68–69.
- Feilke, H. (1996). Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In H. Günther & O. Ludwig, *Schrift und Schriftlichkeit. 2. Halbband* (S. 1178–1191). De Gruyter.
- Feilke, H., & Augst, G. (1989). Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In G. Antos & H. P. Krings, *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick* (S. 297–327). M. Niemeyer.
- Feilke, H., & Steinhoff, T. (2003). Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In K. Ehlich & A. Steets, *Wissenschaftlich schreiben: Lehren und lernen* (S. 112–128). W. De Gruyter.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und*

Sozialwissenschaften. Rowohlt.

- Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41(1), 19. <https://doi.org/10.2307/376357>
- Fügert, N., & Richter, U. A. (2015). *Wissenschaftssprache verstehen*. E. Klett.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Girgensohn, K. (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben: Autonome Schreibgruppen an der Hochschule* (1. Aufl.). Deutscher Universitäts-Verlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Girgensohn, K., & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. WBG.
- Grieshammer, E. (2019). Alltägliche Wissenschaftssprache verstehen und verwenden. *Fremdsprache Deutsch*, 61, 20–25.
- Grießhaber, W. (2006). Schreiben mit ausländischen Kindern. In J. Berning, N. Keßler, & H. H. Koch, *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag* (S. 306–333). LIT.
- Grießhaber, W. (2010). Sprachkenntnisse einschätzen—Schreibfertigkeiten fördern. In C. Benholz, G. Kniffka, E. Winters-Ohle, & Stiftung Mercator, *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte: Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“* (S. 115–135). Waxmann.
- Grießhaber, W. (2016). *Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache: Eine Einführung* (3., unveränderte Auflage). Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, W. (2020). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke, *Deutsch als Zweitsprache* (Bd. 9, S. 292–305). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Haberzettl, S. (2014). Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In S. Chilla, *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (S. 3–18).
- Hamburger Zentrum für universitäres Lehren und Lernen. (2023, November 27). *Schreibzentrum*. Universität Hamburg. <https://www.hul.uni-hamburg.de/schreibzentrum.html>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. (S. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg, *Cognitive processes in writing* (S. 3–30). Erlbaum.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Hu, A. (2016). Mehrsprachigkeit. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 10–14). A. Francke Verlag.
- Huber, B. (2018). *Die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz mehrsprachiger Studierender: Eine qualitative Untersuchung der Verwendung der alltäglichen*

Wissenschaftssprache in Seminararbeiten (Masterarbeit).

- Hufeisen, B. (2022). Fachecke: »Muttersprache«. *Fremdsprache Deutsch*, 67, 61. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2022.67.12>
- Jakobs, E.-M. (1999). *Textvernetzung in den Wissenschaften: Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns*. M. Niemeyer Verlag.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Knappik, M. (2013). *Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz—Schreiben für reflexive Professionalisierung: Ein förderdiagnostisches Instrument zur Unterstützung von Studierenden bei der Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz: Bd. Projekt „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“*. In Zusammenarbeit mit İnci Dirim und Marion Döll. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachen_sfrp_broschuere_26215.pdf
- Knappik, M. (2018). *Schreibend werden: Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. wbv.
- Knorr, D. (2016). Modell „Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion“. Eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprojekten. In S. Ballweg, *Schreibzentrumsarbeit: Theorie, Empirie, Praxis*. (S. 251–173). Lang.
- Knorr, D. (2018). Schreibentwicklung in der Hochschule: Wissenschaftliche Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In W. Griebhaber, S. Schmölder-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch* (S. 135–148). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110354577-010>
- Knorr, D. (2019). Sprachsensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), 165–179.
- Knorr, D., & Brinkschulte, M. (2019). Akademisches Schreiben lehren und lernen – Spektren einer prozessorientierten Schreibdidaktik: *Journal für Psychologie*, 27(1), 51–71. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-1-51>
- Knorr, D., & Pogner, K.-H. (2015). Vom Schreiben zum „Texten“. Akademische Textproduktion unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. *Fremdsprachen lehren und lernen FLuL*, 44(1), 110–122.
- Kresta, R. (1995). *Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und des Deutschen*. P. Lang.
- Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., & Riemer, C. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Halbbd. 2* (Neubearb.). De Gruyter Mouton.
- Kruse, O. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets, *Wissenschaftlich schreiben: Lehren und lernen* (S. 95–111). W. De Gruyter.
- Kruse, O. (2007). Schreibkompetenz und Studierfähigkeit: Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In M. Becker-Mrotzek, *Texte schreiben* (S. 117–143). Gilles & Francke.
- Kruse, O. (2012). *Wissenschaftliches Schreiben mehrsprachig unterrichten: Was ist möglich, was ist nötig?* [Application/pdf]. 28(2), 9–25. <https://doi.org/10.21256/ZHAW-4340>
- Kruse, O. (2018). *Lesen und Schreiben: Der richtige Umgang mit Texten im Studium* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kruse, O., & Chitez, M. (2012). Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modell und

- Assessment. In U. Preußner & N. Sennewald, *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 57–84). Peter Lang.
- Kruse, O., & Jakobs, E.-M. (2014). Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In O. Kruse, E.-M. Jakobs, & G. Ruhmann, *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (S. 19–34). Luchterhand.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchges. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). Daten vorbereiten, organisieren und explorieren. In U. Kuckartz & S. Rädiker, *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA* (S. 1–22). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2_1
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material* (6., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2017). New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/002205741719700202>
- Ludwig, O. (1983). Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In S. Grosse (Hrsg.), *Schriftsprachlichkeit* (S. 37–73). Schwann.
- Mair unter der Eggen, C. (2020). *Förderinstrument Schreibmentoring: Entwicklungsprozesse DaF/Z-Studierender als akademisch Schreibende und Lehrende (Masterarbeit)*.
- Matthies, J. (2023). (Un-)persönliches Schreiben in der Wissenschaftssprache?: Eine vergleichende quantitative Studie anhand deutscher und polnischer Masterarbeiten aus der Germanistik. *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 50(1), 79–103. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0007>
- Max, P. (1996). *Wilhelm von Humboldts Vorstellungen zur Neuordnung des öffentlichen Schulwesens und deren Beurteilung im deutschsprachigen Raum während des 20. Jahrhunderts*. Haag und Herchen.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage). Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 20, No 3 (2019): Qualitative Content Analysis I. <https://doi.org/10.17169/FQS-20.3.3343>
- Meisel, J. M. (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German: Contrasting first and second language development. *Second Language Research*, 13(3), 227–263. <https://doi.org/10.1191/026765897666180760>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). De Gruyter Oldenbourg.
- Molitor-Lübbert, S. (1989). Schreiben und Kognition. In G. Antos & H. P. Krings, *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick* (S. 278–296). M. Niemeyer.
- Moll, M., & Thielmann, W. (2022). *Wissenschaftliches Deutsch: Wie es geht und worauf es dabei ankommt* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). UVK Verlag.
- Müller, N., Arnaus Gil, L., Eichler, N., Geveler, J., Hager, M., Jansen, V., Patuto, M., Repetto, V., & Schmeißer, A. (2015). *Code-Switching: Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung*.

Narr Verlag.

- Niederdorfer, L., Ebner, C., & Schmölzer-Eibinger, S. (2018). Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz von SchülerInnen in der Zweitsprache. In W. Grieshaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch* (S. 121–134). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110354577-009>
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*: DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110943313>
- Perzy, A. (2020). Aufbereitungsmethoden. In T. Hug, G. Poscheschnik, B. Lederer, & A. Perzy, *Empirisch forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (3., überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 168–178). UVK Verlag.
- Peters, N. (2012). Studentische Schreibberatung—Ein professioneller und persönlicher Ansatz zur Förderung von Schreibkompetenz. In U. Preußner & N. Sennewald, *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 167–182). Peter Lang.
- Petersen, I. (2014). *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*: DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110318333>
- Pitschl, S. (2019). *Freewriting und das Schreibphasenmodell—Der Beitrag von zwei methodischen Ansätzen der universitären Schreibdidaktik zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz: Eine Interviewstudie mit Schreibmentor*innen des Center for Teaching and Learning der Universität Wien (Masterarbeit)*.
- Pohl, T. (2010). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*: DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110946116>
- Pohl, T. (2015). Wissenschaftliche Schreibkompetenzen zwischen Schule und Universität. In S. Schmölzer-Eibinger & E. Thürmann, *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 235–250). Waxmann.
- Pohl, T. (2020). Entwicklung der Schreibkompetenzen. In H. Feilke & T. Pohl, *Schriftlicher Sprachgebrauch: Texte verfassen* (Bd. 4, S. 101–140). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Poscheschnik, G. (2020a). Der methodische Dreischritt empirischer Forschung: Erhebung, Aufbereitung, Auswertung. In T. Hug, G. Poscheschnik, B. Lederer, & A. Perzy, *Empirisch forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (3., überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 101–106). UVK Verlag.
- Poscheschnik, G. (2020b). Design matters – Über Sinn und Zweck von Forschungsdesigns. In T. Hug, G. Poscheschnik, B. Lederer, & A. Perzy, *Empirisch forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (3., überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 89–101). UVK Verlag.
- Poscheschnik, G. (2020c). Es ist nicht alles Gold, was glänzt – Über Gütekriterien empirischer Forschung. In T. Hug, G. Poscheschnik, B. Lederer, & A. Perzy, *Empirisch forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (3., überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 114–123). UVK Verlag.
- Poscheschnik, G. (2020d). Qualitative Auswertungsmethoden. In T. Hug, G. Poscheschnik, B. Lederer, & A. Perzy, *Empirisch forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (3., überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 189–207). UVK Verlag.
- Poscheschnik, G. (2020e). Qualitative Erhebungsmethoden. In T. Hug, G. Poscheschnik, B. Lederer, & A. Perzy, *Empirisch forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (3., überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 127–143). UVK Verlag.
- Preußner, U., & Sennewald, N. (2012). Literale Kompetenzen an der Hochschule—Eine Einleitung. In U. Preußner & N. Sennewald, *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 7–33). Peter Lang.

- Riehl, C. M., & Schroeder, C. (2022). DaF / DaZ im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 67–76. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2022.02.02>
- Röding, D. (2017). Inanspruchnahme von Schreibberatung. Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der Theorie sozialer Ungleichheit. *Schreiben im Zentrum*, 9.
- Römmer-Nossek, B., Rismondo, F. P., Pokitsch, D., Entringer, N., Kaur, J., Macho, C., Unterpertinger, E., Zernatto, E., & Schoissengeyer, L. (2018). Pilotprojekt Schreibassistenzen in der Lehre. Die Wiener Writing-Fellows-Implementierung. In S. Schmölzer-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner, & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität* (S. 219–240). Waxmann.
- Ruhmann, G., & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfurst & N. Sennewald, *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 15–34). Budrich.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2010). Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Halbbd. 2* (S. 1130–1137). De Gruyter Mouton.
- Schneider, D. (2019). *Schreibstrategien Studierender beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten in der L2 Deutsch: Eine empirische Untersuchung (Masterarbeit)*.
- Schramm, K. (2022a). Aufbereitung und Analyse von Dokumenten, Texten und Daten. In D. Caspari, F. Klippel, & K. Schramm, *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 228–231). Narr Francke Attempto Verlag.
- Schramm, K. (2022b). Gestaltung des Designs. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm, *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 412–418). Narr Francke Attempto Verlag.
- Schreibzentrum der Goethe Universität Frankfurt am Main. (2023). *Formulierungshilfen*. Goethe Universität Frankfurt am Main. https://www.goethe-university-frankfurt.de/66869282/A13_Formulierungshilfen.pdf
- Sennewald, N., & Mandalka, N. (2012). Akademisches Schreiben von Studierenden. Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen. In U. Preußner & N. Sennewald, *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 143–166). Peter Lang.
- Silva, T. (1993). Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657. <https://doi.org/10.2307/3587400>
- Smolzer, A. (2022). *Die Einstellungen Lehrender zur Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens und ihre Auswirkungen auf die Lehre: Eine qualitative Untersuchung (Masterarbeit)*.
- Steinhoff, T. (2010). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Max Niemeyer Verlag.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, & H. Truckenbrodt, *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13–34). Springer VS.
- Tracy, R. (2020). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, & M. Hopf, *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 187–199). Verlag Barbara Budrich.
- Ulmi, M., Bürki, G., Verhein-Jarren, A., & Marti, M. (2017). *Textdiagnose und Schreibberatung: Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten* (2., aktualisierte Auflage). Verlag Barbara Budrich.

- Universität Wien. (2023). *Auswertung zu Studierendenzahlen auf Anfrage*. DLE Studienservice und Lehrwesen der Universität Wien. <https://slw.univie.ac.at/>
- Vogel, H. P., & Verhallen, T. M. M. (1983). Qualitative Forschungsmethoden. *Interview und Analyse*, 10, 146–148.
- Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen—Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In *Leistungsmessungen in Schulen* (3., aktualisierte Aufl, S. 19–32). Beltz.
- Weinrich, H. (1995). Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. In H. L. Kretzenbacher & H. Weinrich, *Linguistik der Wissenschaftssprache* (S. 155–174). Walter de Gruyter.

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schriftsprachliches Handeln nach Becker-Mrotzek (2014, S. 52).....	11
Abbildung 2: Modell "Phasen akademischer Textproduktion" nach Knorr (2016, S. 257).....	33
Abbildung 3: Situationen-Wechselwirkungen-Modell – Teil 3 des PROSIMS-Schreibprozessmodells (Dengscherz, 2019, S. 172).....	38
Abbildung 4:Sprachsensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens von Knorr (2019).....	39
Abbildung 6: Graphische Darstellung des Forschungsdesigns dieser Masterarbeit (eigene Darstellung).....	45

8 Anhang

A Interviewleitfaden

Vorab-Fragen/Einstieg:

- Sprachlicher Hintergrund: Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache(n)
- Studium: Bachelor oder Master
- Erfahrung: bisher verfasste wissenschaftliche Arbeiten
- Aktuelles Schreibprojekt: Seminararbeit, Abschlussarbeit
- Aktuelles Stadium deines Schreibprojekts: Beschreibe kurz, was du aktuell machst (Finden der Forschungsfrage, Rohfassung..)

Leitfragen

Schreiben und wissenschaftliches Schreiben

- Was hat beim letzten Mal, als du an der Arbeit geschrieben hast, gut funktioniert und was weniger gut?
- Schreibprozess mit den Bereichen Aufgabenstellung (Umgebung mit äußeren Einflüssen), Wissen (Langzeitgedächtnis, Wissen über das Thema, Adressaten, Aufbau eines Textes) und Schreibprozess (Planen, Formulieren, Überarbeiten): Wo liegen deine Herausforderungen?
- Was kannst du über deine Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben berichten? 1) Intertextualität und Arbeiten mit Literatur, Auseinandersetzung mit Wissen, Fachsprache, 2) Textorganisation mit Struktur und Leser:innenfreundlichkeit, 3) sprachliche Korrektheit (Orthografie, Syntax)
- Hast du das Schreibmentoring oder eine andere Lehrveranstaltung zum wissenschaftlichen Schreiben besucht und wenn ja, was kannst du darüber berichten?

Mehrsprachigkeit

- Genannte Herausforderungen durch sprachliche Schwierigkeiten aufgrund deiner Mehrsprachigkeit
- Mehrsprachigkeit hilfreich? Wie nutzt du deine Mehrsprachigkeit? Einsatz der Erstsprache
- Erfahrungen im wissenschaftlichen Arbeiten mit deinen angegebenen Sprachen
- Strategien und Routinen aus dem Schreiben in deiner Erstsprache beim Schreiben in der Zweit- oder Fremdsprache?

Abschluss

- Raum für Wichtiges zum wissenschaftlichen Schreiben, deinen Herausforderungen und Strategien

B Transkripte

Interview P1 03.07.2023 19:00

I: Also zum Einstieg habe ich einmal ein paar Fragen über Allgemeines, zum Beispiel deinen sprachlichen Hintergrund. Was ist deine Erstsprache, Zweitsprache oder Fremdsprachen?

B: Okay, also ich bin in der Ukraine geboren. Die Erstsprache ist Ukrainisch, die war auch in der Schule. Dann hab' ich begonnen in der Schule Deutsch zu lernen als erste Fremdsprache und Englisch als zweite Fremdsprache. Daneben habe ich auch Russisch gelernt, aber das war nicht in der Schule. Das war einfach so (...), in der Umgebung und aus den Büchern hab' ich, ich hab' einfach gelesen oder gehört und so hab ich Russisch gelernt. Also ich weiß nicht, wie ich das zuordnen kann, also das Russische, ob das die Zweitsprache ist oder so, weil in der Familie haben wir Russisch nicht gesprochen - nur Ukrainisch. Aber die erste Fremdsprache war Deutsch und die Zweite Englisch.

I: Okay. Und dann zu deinem Studium. Was studierst du? Was hast du studiert?

B: Ja, da gibts auch viel zu erzählen (lacht). In der Ukraine hab' ich Germanistik und Anglistik studiert. Ich habe dort Magister gemacht, Bachelor und Magister. Und hier mache ich DaF/DaZ nur Master (...), weil Bachelor anerkannt ist auf der Uni Wien und parallel mache ich Bachelor Ukrainisch. (...) Also Master DaF/DaZ und Bachelor Ukrainisch.

I: Okay. Und dann zu deinen Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben. Wie viele Arbeiten, Seminararbeiten, hast du schon ungefähr geschrieben?

B: Oh, viele (lacht). Ungefähr, naja, in jedem Semester so ca. drei, vier. Und ich bin jetzt schon (...) im vierten Semester hier. Also glaube ich, ja (...), zwölf bis 16, weil noch Ukrainisch, da habe ich auch was schreiben müssen. Obwohl ich Ukrainisch studier', da schreiben wir auch auf Deutsch (...) alles. Also 16 ca., ich kann es nicht genau sagen, aber mehr als 15 (lacht). Das waren Seminararbeiten, also 25 Seiten. Also nicht so große, keine Masterarbeiten. Und eine Bachelorarbeit. Jetzt schreibe ich noch eine, die zweite Bachelorarbeit (lacht).

I: Okay, gut. Dann zu deinem jetzigen Schreibprojekt, also was schreibst du gerade und was ist dein aktuelles Stadium? Bist du am Beginn oder schon am Ende, was machst du da gerade?

B: Also ich schreibe jetzt meine Masterarbeit (...). Da bin ich, ich weiß nicht, in der Mitte, keine Ahnung (lacht). Also ich hab' jetzt mal die Daten erhoben im Juni, Mitte Juni und heute hab ich mir so überlegt, wie ich die analysieren könnte mit dem Auswertungsbogen. Ja, hab' mir mal die Texte angeschaut, die sind in zwei Sprachen geschrieben: Ukrainisch und Deutsch. Mein Thema ist "Ukrainisch-deutsche Zweisprachigkeit. Sprachkontaktphänomene". Da erforsche ich, wie die Sprachen so einander beeinflussen und welche Herausforderungen, vor welchen Herausforderungen die Flüchtlingskinder stehen jetzt. Sie sind ja vor einem Jahr nach Wien gekommen und ja, und müssen Deutsch lernen. Deswegen ja. Aber ich habe jetzt die Daten erhoben.

I: Also bist du beim Analyseteil?

B: Ich bin beim, ja, beim Auswerten, weil ich muss jetzt den Auswertungsbogen so ausfüllen und erst dann kann ich, ich seh dann welche Phänomene ich da beobachten kann oder beschreiben kann und dann kann ich analysieren dann.

I: Dann würde ich weitermachen mit den Fragen zum Schreiben und zum wissenschaftlichen Schreiben. Du schreibst eben gerade an der Masterarbeit und die erste Frage dazu wäre: wie fühlst du dich, wenn du an das letzte Mal denkst, als du an der Arbeit geschrieben hast? Was hat da gut funktioniert oder was hat weniger gut funktioniert?

B: (...) Achso, also ich mach das immer so, ich schreib am Anfang nicht so perfekt, ich tue eher so irgendwelche Thesen reinschreiben und dann überlege ich mir, wie ich das umformulieren kann und dann tue ich das auf Deutsch und wenn mir etwas fehlt, irgendwelche Wörter, dann suche ich Synonyme, nach Synonymen in einem Wörterbuch. Aber es ist nicht so, dass ich auf Ukrainisch denken muss, weil ich bin schon seit sieben Jahren in Wien und ich muss sagen, fachsprachliches Ukrainisch habe ich schon vergessen. Ich kann so reden, aber Fachsprache nicht so gut. Ich muss mir überlegen, wie ich das übersetze, wenn ich so an der Uni in der Ukraine was machen muss, vorzeigen muss. Aber im Deutschen, da suche ich mir Synonyme im Wörterbuch (lacht).

I: Okay, aber du schreibst es auch schon auf Deutsch nieder? Auch am Anfang die Thesen, was du gesagt hast?

B: Ja, schreibe ich immer auf Deutsch. Das ist schon so die Gewohnheit. Vielleicht nachdem ich so viel geschrieben hab, ich kann mich jetzt nicht erinnern, wie ich das am Anfang gemacht hab, aber jetzt schreibe ich gleich auf Deutsch. Vielleicht manchmal, merke ich, dass ein Wort einfach nicht zum Kontext passt, dann überlege ich mir, wie ich das auf Ukrainisch schreiben könnte, wie könnte ich das auf Deutsch schreiben, und dann suche ich nach dem Wörtern und dann finde ich das was mir passt.

I: Okay, gut. Dann zum Schreibprozess: der wird in drei große Bereiche geteilt. Das sind einmal so die äußeren Einflüsse, die auf den Schreibprozess wirken, wie die Aufgabenstellung oder wer die Adressat:innen sind, oder welche Arbeit überhaupt geschrieben wird, oder Motivation. Der zweite Bereich ist das Langzeitgedächtnis, Wissen über das Thema oder auch die Zielgruppe oder Aufbau des Textes und der dritte Bereich ist der Schreibprozess selbst, wie man den plant, wie man formuliert oder dann überarbeitet. Also diese drei Bereiche gibt es: äußere Einflüsse, Wissensbereich und Schreibprozess. Wo würdest du sagen hast du Herausforderungen? Kannst du das einem Bereich zuordnen?

B: Also was für mich schwierig ist, in welchen Prozesse. Also was wird mit den äußeren gemeint? Kannst du das noch einmal sagen?

I: Zum Beispiel die Aufgabenstellung, was verlangt wird bei einer Seminararbeit, oder wer die Zielgruppe ist, an wen du den Text richtest. Oder (...) genau, Motivation, die eigene Motivation.

B: Achso, bei mir ist es immer so am Anfang ist es am schwierigsten, das ist eigentlich diese äußeren Prozesse. Weil ich kann lange mein Thema nicht finden und die Zielgruppe. Ich kann lange (...), ich weiß lange nicht, womit ich anfangen kann und so. Das dauert bei mir so lange, das sag ich dir. Und dann, wenn ich beginne, wenn ich schon weiß, also wenn ich mich schon für das Thema entschieden habe, dann gehts. Weil dann bin ich an das Thema interessiert und dann gefällt mir das Thema und gefällt mir das Schreiben.

I: Mhm.

B: Und ja, dann gehts, aber ja. Und der dritte Prozess hast du gemeint.

I: Zum Prozess, also wie man das plant, so einen Schreibprozess, wie man formuliert, wie man das dann überarbeitet, was man geschrieben hat.

B: Also da mache ich immer so einen Zeitplan und versuche den zu erhalten, weil wenn ich das nicht mache, dann mache ich, muss ich alles in der letzten Woche so schreiben (lacht). Aber ich hab' schon gesehen, wenn ich das gemacht habe, wenn ich meinen Zeitplan habe, dann geht's. Dann habe ich keine Probleme, dann habe ich keinen Stress.

I: Mhm.

B: Weißt du, dann schau ich, also heute muss ich das und das machen. Dann gehe ich so lange nicht schlafen, bis ich das nicht gemacht hab (lacht).

I: Okay, gut. Also konkret zum Planen, dass man eine Forschungsfrage findet oder beim Überarbeiten dann, wie du überarbeitest, dass du das dann zum Schluss noch einmal machst und dass das ein zusammenhängender Text wird, zum Beispiel. Da ist kein Problem?

B: Nein, da habe ich keine Probleme. Forschungsfrage (...), ja. Das war jetzt bei meinem Thema nicht so schwierig, weil ich habe dann gesehen Sprachkontaktphänomene, da habe ich Ukrainisch, habe ich Deutsch. Die Forschungsfrage habe ich mir gleich ausformulieren können.

I: Mhm.

B: Bei anderen, zum Beispiel ich schreibe jetzt meine Bachelorarbeit (lacht) über einen ukrainischen Schriftsteller.

I: Mhm.

B: Die Hälfte ist schon geschrieben, aber die Forschungsfrage habe ich noch nicht. Weil ich weiß nicht, ich weiß noch immer nicht woran ich arbeite. Ich habe schon viel geschrieben, ja. Ich habe schon viel Material, aber wie ich das jetzt so, wie das am Ende ausschauen wird, weiß ich nicht. (Obwohl?) ich schon 20 Seiten hab, die Forschungsfrage habe ich noch nicht. Ich weiß nicht, das werde ich erst am Ende sehen, also wenn ich alles geschrieben habe, was ich da

I: Was passt

B: erforscht hab. Das ist, ja. Ich glaube, das ist bei jedem Thema anders bei mir.

I: Okay. Dann wird es in einem anderen Modell noch einmal genau auf den wissenschaftlichen Schreibprozess eingeteilt. Wieder in drei Bereiche und da ist es dann genauer mit dem ersten Bereich, wo es um das Wissen geht und auch um die Fachsprache, oder das Arbeiten mit Literatur. Dann im zweiten Bereich um die Struktur und dass es, dass der Text leser:innenfreundlich ist, also für einen wissenschaftlichen Kontext, wie man sich da ausdrückt. Und der dritte Bereich dann auf sprachliche Korrektheit, also Orthographie und Syntax. Begegnen dir da Herausforderungen (...) beim Schreiben?

B: Ja, ich würde sagen schon besonders bei den (hm) so im zweiten Bereich wo man, wo ich mich so an die Leser:innen richten muss, weil dann (...) ich gebe so ab und zu meinem Freund meine Texte so zu lesen. Er ist ein Österreicher und dann sagt er, naja man merkt schon, dass du gut geschrieben hast, aber du orientierst dich in dieser Sache in diesem Thema (...) von wo weißt du, dass der Leser oder die Leserin das mag, also das Thema, also sich in dem Thema auskennt. Deswegen, da merke ich, dass ich da Probleme habe, dass ich nicht so, hm nicht so ausführlich erkläre. Ich schreibe einfach so oberflächlich manchmal und ich (denke?) ja, das ist eh verständlich, aber dann merke ich, dann sagt mein Freund "Nein, das ist nicht verständlich, das muss man noch ausführlicher erklären, weil das ist (...)". Damit habe ich immer Probleme, immer. Ich glaube, ich kann vielleicht nicht so gut verstehen, was für den Leser, die Leserin so verständlich ist und was nicht in dem Thema. Damit habe ich bei jeder Arbeit Probleme, muss ich sagen (lacht). Da muss ich, ja (...). Und das letzt hast du gemeint?

I: Syntax, Orthographie, also sprachliche Korrektheit.

B: Mhm, ja. Das mache ich dann so am Ende des Schreibens (lacht). Zwei-, dreimal, bis ich (...). Also erst dann, wenn ich fertig bin und ich weiß, dass alles passt, und dann mache ich, nehme ich mir so ein paar Tage frei, damit ich dann mit dem frischen Kopf das durchlesen kann und (so?) mache ich das nicht auf einmal, sondern so immer ein Kapitel oder nur zwei, drei Seiten, also damit das nicht so auf einmal lese.

I: Okay. Fachsprache hast du schon erwähnt, dass du da einfach einen großen Wortschatz an Fachsprache schon hast. Also da ist keine Herausforderung?

B: Ja, da hab' ich, das ist für mich (...). Ja schon, weil ich ja keine Muttersprachlerin bin, ja? Ich habe nur gemeint im Vergleich mit dem Ukrainischen, da spüre ich, dass ich (...) im Deutschen mehr sagen kann, also auf Ukrainisch kann ich das auch, aber ich brauche so mehr Zeit. Ich muss mir überlegen, wie ich das übersetzen kann oder wie ich das erklären kann und in der Fachsprache auch erklären kann, erläutern kann. Da muss ich auch, da muss ich sagen, da suche ich auch nach Wörtern im Wörterbuch, weil ich da ja keine Muttersprachlerin bin, ja? Das ist vielleicht Wortschatz, ja (...). Da gibt es auch welche Herausforderungen. Das ist nicht so schlimm, ja? Aber ich muss schon länger schreiben (...), weil ich muss Wörter suchen und so, oder Synonyme, wie ich gesagt habe, suchen, damit der Kontext passt.

I: Dann hast du eigentlich die nächste Frage auch schon ziemlich gut beantwortet, weil das wäre eben Herausforderungen aufgrund deiner Mehrsprachigkeit. Du hast gesagt, dass du dann Wörter nachschaust, dass ist ja dann auch schon eine Strategie, wie du damit umgehst, mit deiner Mehrsprachigkeit. Würdest du die Herausforderungen dann auf deine Mehrsprachigkeit zurückführen oder sagst du, das haben auch nur einsprachige Studierende? Gibt es etwas, wo du sagst, das ist aufgrund meiner Mehrsprachigkeit, weil Deutsch meine Zweitsprache ist?

B: Also ich würde sagen, das ist aufgrund meiner (...), weil Deutsch meine Zweitsprache ist, aber nicht, dass ich mehrsprachig bin, weil ich glaube Ukrainisch beeinflusst meine zweite Sprache nicht, also das Deutsche überhaupt nicht. Das ist jetzt nicht die Mehrsprachigkeit, das ist jetzt vielleicht (...) dass das die zweite Sprache ist, ja? Da habe ich vielleicht, wenn ich Synonyme suche, dann schreibe ich mir immer so neue Wörter und mache da daneben (zeigt auf den Tisch und auf die Wand), also (...) und dann lese ich immer jeden Tag, damit ich diese Wörter nicht vergesse.

I: Das ist auch eine Strategie, wenn du es dir auf ein Post-it schreibst.

B: Ja, das sind ziemlich schwierige Wörter, die ich noch nie gehört habe und habe mir (gedacht?), okay, wenn ich so leichte Wörter schnell merken kann und die nicht, deshalb habe ich die geschrieben und jetzt hängen sie da seit einer Woche und ja. Jetzt verwende ich sie in meiner (Masterarbeit?).

I: Gut! Ist es dann hilfreich oder würdest du sagen, ich verwende immer den Begriff Mehrsprachigkeit, weil ich beides interviewe, also Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache, deshalb verwende ich den Begriff mehrsprachig. Hilft dir das, dass du mehrere Sprachen kannst, dass du eine andere Erstsprache hast? Hilft dir das irgendwie beim Schreiben?

B: Aso, ich glaube schon, ja. Jetzt (...) wegen meiner Masterarbeit sicher, weil das ist Ukrainisch-Deutsch und Ukrainisch ist meine Muttersprache und Deutsch ist die Zweitsprache. Sicher, weil ich viele Beispiele aus den Texten auf Ukrainisch habe. Ich muss die irgendwie vergleichen und den Einfluss der Erstsprache von den Kindern, so vom Ukrainischen auf das Deutsche (was man?) erforschen kann oder analysieren muss. Deshalb, jetzt hilft es, weil ich glaube ja, als Muttersprachlerin kann ich das sehr gut analysieren und dann (...) den Lehrenden helfen. Weil wir machen so ein Förderinstrument für die Lehrenden damit sie dann wissen, mit welchen Herausforderungen, also welche Herausforderungen die Kinder dann haben bei dem Deutsch lernen. Deswegen, es hilft jetzt (lacht). In dieser Arbeit. Bei den anderen Arbeiten (...)

I: Hast du sie bei anderen Arbeiten eingesetzt deine Erstsprache oder, dass du mehrere Sprachen kannst?

B: Also (...). Manchmal, also ich hab' das manchmal, dass ich das deutsche Wort nicht finden kann für meine Arbeit. Aber ich habe das Englische im Kopf und dann suche ich wieder im Wörterbuch, wie das auf Deutsch klingt. Weil ich weiß, im Deutschen kenne ich ein paar Wörter und die werden schon passen, aber das Englische, das passt mir am besten und ich will das dasselbe finden im Deutschen zum Beispiel. Und auf Ukrainisch auch, ja, in meiner Sprache.

I: Und auch um das Schreiben, machst du zum Beispiel den Plan auch auf Deutsch, oder nutzt du da eine andere Sprache?

B: Nein, den mache ich auf Deutsch, den mache ich immer auf Deutsch. Das ist vielleicht die Gewohnheit jetzt, ich weiß es nicht, weil man auf Deutsch schreibt, deswegen schreibe ich jetzt (...). Ich merke, dass ich jetzt alles eigentlich mal auf Deutsch schreibe zu Hause. Oder halb-halb, wenn ich irgendwelche Listen mache. Aber bei den Arbeiten mache ich alles auf Deutsch, wenn ich so irgendwelchen Plan mach oder so, ja. Das setze ich nicht so oft, mein Wissen auf dem Ukrainischen ein, muss ich sagen (lacht). Das ist ja merkwürdig eigentlich (lacht).

I: Hast du wissenschaftliche Arbeiten nur auf Deutsch geschrieben oder auf Ukrainisch oder auf Englisch?

B: Hier an der Uni Wien nur auf Deutsch.

I: Aber generell in deiner Laufbahn an der Universität?

B: An der Uni Wien, oder generell, aso. In der Ukraine nur auf Ukrainisch. Ja, die Masterarbeit, die Magisterarbeit war so halb-halb, ein bisschen Ukrainisch, ein bisschen Deutsch. Und hier nur auf Deutsch. Wenn ich am Institut für Ukrainistik schreibe, untersuche ich immer so ukrainische Literatur oder Sprachwissenschaft. Da habe ich ja Beispiele auf Ukrainisch, da habe ich irgendwelche Originaltexte aus der Poesie auf Ukrainisch, aber ich muss das wieder auf Deutsch analysieren. Also da schreibe ich, die Theorie ist auf Deutsch.

I: Hast du da Strategien oder Routinen, die du aus dem Schreiben auf Ukrainisch dann anwendest im Deutschen? oder umgekehrt?

B: Aso, da muss ich mir überlegen (...).

I: Was du übersetzt, oder im Wörterbuch suchst?

B: (...). Warte, weil das ist (...), wenn ich am Insitut für Ukrainistik schreibe, das Problem ist nur, dass wir nicht so viele deutsche Artikel über ukrainische Literatur zum Beispiel haben, da muss ich immer übersetzen. Immer, das heißt, ich habe nicht so viel, da nehme ich einfach ukrainische Artikel, also auf ukrainisch die Artikel und da übersetze ich immer (...) und am Institut für Germanistik jetzt (...) da kann ich nicht, also weiß ich nicht (lacht). Das weiß ich nicht (...). Ja ich schreibe auf Deutsch und ja.

I: Aber würdest du dann auch so Post-its schreiben, wenn du auf Ukrainisch schreibst und da Fachsprache dann, damit du die Wörter lernst? Oder glaubst du, brauchst du das nicht?

B: Also wenn ich auf Ukrainisch schreibe jetzt?

I: Ja.

B: Ja, dann schreibe ich, würde ich schon irgendwelche Wörter dazuschreiben, damit ich das nicht vergesse und merke. Damit ich dann wieder nicht suchen muss (lacht). Also wahrscheinlich immer, ja.

I: Es gibt den Ausdruck "alltägliche Wissenschaftssprache", also Sprache, die aus der Alltagssprache kommt, Begriff die es in der Alltagssprache gibt und die man auch in wissenschaftlichen Texten verwendet. Hilft dir das oder verwendest du das beim Schreiben? Findest du das schwierig, zu wissen welche Begriffe man auch in der wissenschaftlichen Sprache verwendet, vielleicht auch anders, zum Beispiel "beleuchten" der Begriff.

B: Achso damit das dann im Text nicht so alltäglich klingt, ob ich das unterscheiden kann, alltägliche Wissenschaftssprache mit (...)

I: Es gibt so Wörter, zum Beispiel beleuchten, das heißt in Alltagssprache Licht auf etwas

B: Genau und in der Wissenschaft ist das anders.

I: Ja. Wie geht es dir mit dieser Sprache? Findest du das schwieriger als jetzt Fachsprache?

B: Achso, das ist ja interessant jetzt (lacht). Ich muss es mir überlegen kurz (...). Da glaube ich, da muss ich schon (...) nachschlagen, ob ich das verwenden darf oder nicht in meinem wissenschaftlichen Schreiben, weil ja (...) ich habe schon einige Wörter im Kopf, da weiß ich, die kann ich verwenden, aber (...) in einigen Fällen muss ich schon schauen, nachschlagen, ob das wissenschaftlich richtig ist oder korrekt ist. Deswegen nimmt das so viel Zeit in Anspruch, immer nachschlagen, ist das richtig, ist das nicht richtig? Würde das passen zum wissenschaftlichen Schreiben, oder nicht? Das ist auch eine große Herausforderung.

I: Okay. Dann sind wir eigentlich schon durch mit den Fragen. Wenn du gerne noch was, wenn dir noch was einfällt, oder konkret zur Analyse nochmal, zu deinem letzten, beim letzten Mal als du geschrieben hast gerade, wenn dir dazu noch etwas einfällt, irgendeine Herausforderung, was du gemacht hast, was dir hilft, dann kannst du das jetzt gerne noch sagen.

B: Ich überlege immer noch, weil ich habe heute mit den Texten gearbeitet, mir die Texte so angeschaut und ich habe mir die ukrainischen Texte von den Kindern angeschaut, da habe ich auch so, habe mir der Professorin das auch besprochen und wir haben immer wieder, weil sie kann auch Ukrainisch und Deutsch, sie ist auch zweisprachig. Da habe ich gesehen, obwohl wir ukrainische Texte genommen haben, und so ukrainisch generell gesprochen haben, aber Fachsprache war auch auf Deutsch. Ich weiß nicht wieso, vielleicht ist es leichter für uns jetzt, ich weiß es nicht. Für mich ist es leichter. Ich sehe dann gleich ein Phänomen (...) und ich weiß, das heißt auf Deutsch so

I: Und dann verwendest du die deutsche Fachsprache, obwohl ihr eigentlich auf Ukrainisch sprecht?

B: Mhm, das ist (...). Ja, wir haben so auf Ukrainisch gesprochen und die Fachsprache war immer so dazwischen so auf Deutsch (lacht).

I: Gut. Gibt es noch etwas, das du noch nicht gesagt hast?

B: Weiß ich nicht, ich glaube alles. So große Strategien habe ich nicht, oder? Das ist nur so im Wörterbuch suchen, nachschlagen, ja.

I: Hast du dich einmal beraten lassen? Warst du einmal im Schreibmentoring oder hat dir einmal jemand geholfen im Schreibprozess?

B: Ja, wir haben am Institut für Slawistik so ein Mentoring gehabt mit einem Professor und der war so gut, also der hat uns erklärt wie man zur Forschungsfrage kommt, wie man umschreibt, also Zitieren. Das war wirklich gut gemacht.

I: Also das hat dir geholfen, dass du (...)

B: Ja, das hat mir sehr geholfen, weil sonst war es für mich sehr schwierig.

I: Was genau?

B: Also eigentlich alles. Der Professor hat alles so gut erklärt. Wir haben am Anfang mit dem Thema begonnen, mit der Forschungsfrage, wie man dazu kommt (...). Und dann hat er erklärt wie man zitiert, bibliographiert und so und am Ende wie man dann umschreiben tut, also wie man das, die Phase das schreiben (...). Also mir hat es sehr gut geholfen, weil ich war so verloren, bevor ich das besucht habe. Und danach habe ich mir gedacht okay. Und jetzt habe ich noch immer, er hat so ein Skript gegeben und das ist schon ein Jahr her glaube ich und ich komme immer wieder, ich schaue immer wieder nach, was er da gemacht hat und was er uns erklärt hat und ja. Das hilft mir noch immer. Das hat mir sehr, sehr geholfen.

I: Auch Übungen? Machst du Übungen, also ein Freewriting, oder machst du dir so eine Mindmap?

B: Nein. Das mache ich nicht (lacht).

I: Ist ja okay (lacht). Das habe ich in meiner Ausbildung, das machen wir da auch und geben wir auch weiter an die Studierenden und deswegen habe ich jetzt gefragt, ob du das auch anwendest. Aber ja genau, so Skripte oder einfach, dass du eine Struktur hast, wie du (...)

B: Ja das hilft sehr, die Struktur.

I: Okay, super. Vielen Dank! Ich werde jetzt die Aufnahme beenden (I beendet die Aufnahme).

Interview P2 15.07.2023 14:00

I: Gut, dann zum Einstieg (...) beschreibe einmal kurz deinen sprachlichen Hintergrund, also Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprachen.

B: Ich bin in Ungarn aufgewachsen. Meine Muttersprache ist Ungarisch und in dem Gymnasium habe ich Deutsch gelernt. Eigentlich schon in der Grundschule habe ich mit dem Deutsch lernen begonnen und das bedeutet, dass ich ca. seit 15 Jahren Deutsch lerne, aber seit vier Jahren bin ich hier in Wien, weil ich nach der Matura nach Wien gezogen bin. Ich wollte auf jeden Fall (...) so Sprachen lernen und ja, meine zweite Fremdsprache ist Englisch. Diese drei Sprachen spreche ich. Und ja, an der Uni sieht es auch so aus. Meine A-Sprache ist Ungarisch, B-Sprache Deutsch, C-Sprache Englisch. Natürlich ist meine Deutsch-Kenntnisse besser als meine Englische, aber ich liebe sehr Sprachen und ja, deswegen bin ich halt in Wien und deswegen habe ich mich dafür entschieden an einer österreichischen Universität zu studieren.

I: Mhm, und was studierst du?

B: Ich studiere Transkulturelle Kommunikation. Jetzt bin ich in meinem letzten Semester. Ich schreibe gerade die Bachelorarbeit (...) ja.

I: Okay, wie viele verfasste wissenschaftliche Arbeiten kannst du aufzählen? Also wie viel Erfahrung hast du im Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten?

B: Eine Proseminararbeit habe ich schon verfasst, also ca. zehn Seiten habe ich schon geschrieben und jetzt schreibe ich gerade die Bachelorarbeit. Damit bin ich noch nicht fertig. Ich bin noch ganz am Anfang des Prozesses. Ich habe bisher ca. 1500 Wörter in der Bachelorarbeit geschrieben, aber ich bin gerade im Schreibprozess, ich recherchiere jeden Tag. Ich versuche immer etwas zur Arbeit zu schreiben. Also ich bin nicht ganz unerfahren, aber ich würde auch nicht sagen, dass ich eine Expertin des Themas bin.

I: Mhm. Das wäre dann auch meine nächste Frage, zu deinem momentanen Schreibprojekt. Beschreibe kurz, was du aktuell machst. Du hast gesagt, du bist noch am Anfang. Was hast du als Letztes gemacht, also woran hast du gearbeitet?

B: Gerade (...), darf ich ein bisschen über mein Thema sprechen?

I: Ja.

B: Gerade, also mein Thema ist oder sind die ungarischen Pendlerinnen, die in Österreich im Gesundheitswesen arbeiten und gerade vor einer Stunde habe ich mit dem Schreiben aufgehört. Ich habe über die Ursachen für das Pendeln geschrieben, weil es gibt nicht nur finanzielle Gründe, weswegen die ungarischen Menschen so, sich so entscheiden in Österreich zu arbeiten, denn es

gibt andere wirtschaftliche Gründe, es gibt persönliche, biologische, soziale Gründe und ich habe das ja, für sehr interessant gehalten und gerade darüber habe ich geschrieben.

I: Mhm, okay. Also du schreibst sozusagen die Rohfassung gerade, sammelst Quellen und schreibst dann

B: Genau. Aber natürlich trachte ich dazu, dass ich je weniger an der Rohfassung (...) danach ändern muss. Also das ist eine Rohfassung, aber natürlich möchte ich so schreiben und schreibe ich schon so, dass ich dann am Ende nicht alles durchformulieren muss oder (reformulieren?) muss.

I: Okay, gut. Du schreibst gerade an deiner Bachelorarbeit hast du gesagt und wenn du jetzt zurückdenkst an die letzte Phase, wie fühlst du dich dabei? Was hat gut funktioniert, was hat vielleicht weniger gut funktioniert? Was kannst du da von deinen Gefühlen, Erfahrungen berichten?

B: Ein Gefühl, das mir einfällt und das ist, das fällt mir immer ein das ist Stress. Also die das oder die Verfassung dieser Arbeiten ist total stressig für mich. Da ich nicht, wie ich ja schon erwähnt habe, da ich nicht so viele Erfahrung in diesem Bereich habe, weiß ich nicht immer, ob ich ein bestimmtes Wort verwenden darf, wie ich die Arbeit genau strukturieren soll, ob diese Fachtermini gut verwendet wurden. Also das ist sehr stressig. ABER wenn ich einen Absatz geschrieben habe, den (...) den ich immer lese, oder wieder lese und ich mir denke das, "Okay, das ist ein guter Absatz geworden", dann bin ich sehr sehr froh, dass ich das geschafft habe und immer wenn ich stressig bei dem Schreiben bin, denke ich daran, dass "Okay, kein Problem (Name der Probandin), am Abend oder am Ende des Schreibprozesses wirst du wieder froh sein, weil du etwas geschrieben hast, weil du etwas Gutes geschafft hast" und dadurch versuche ich mich zu lindern quasi. Also dieses mir dieses Stressgefühl zu entnehmen.

I: Mhm, dich zu motivieren sozusagen.

B: Ja, genau genau.

I: Okay. (...) Also du hast (...) jetzt gesprochen von Stress. Der Schreibprozess wird in ein paar Bereiche aufgeteilt, und zwar in die Aufgabenstellung, also wo man sich mit der Aufgabenstellung befasst und den äußeren Einflüssen, dann mit dem Wissen, also aus dem Langzeitgedächtnis, Wissen über das Thema, das man schon hat, oder Wissen über die Adressat:innen, an die man den Text richtet. Oder auch über den Aufbau des Textes. Und dann als dritter Teil der Schreibprozess selbst, also das Planen, das Formulieren, das Überarbeiten und wo würdest du sagen, in welchem dieser drei Bereiche liegen deine Herausforderungen, wo, was stresst dich? Aufgabenstellung, Wissen oder der Prozess?

B: Ich würde Wissen und der Prozess sagen, weil immer wenn ich denke, dass ich etwas wissen, also weiß, dann muss ich das auch, quasi mit (...) weiß es nicht, Verweisen und auch mit (...) mit quasi meinen Sätzen, was (...) beweisen, dass ich das echt weiß und es ist meiner Meinung nach ist es ganz ganz schwierig, echt gute und echt, wie soll ich das sagen (...) so, objektive Tatsachen zu finden, sozusagen. Weil immer wenn ich denke, dass "Okay dieser Satz ist gut so, das ist (voll?) von Wissen, das ist objektiv", dann fällt mir ein, "Okay, meine Professorin würde sagen vielleicht, dass ja, das stimmt nicht so, das ist so ein bisschen subjektive Wort, dieser Satz ist ein wenig subjektiv geworden", also dieses Wissen (...) manchmal hinterfrage ich mich, was ich echt weiß und was ich denke zu wissen und das ist, das ist schwierig. Und ja, der Prozess selbst, wie ich schon erwähnt habe, die Struktur der Arbeit zu finden, zu formulieren ist auch ein wenig stressig, weil am Anfang denke ich, oder am Anfang mache ich immer eine Struktur und ich weiß, dass ich diese Struktur an einem gewissen Punkt verändern sollte, aber nachdem ich schon die Struktur gemacht habe, will ich das nicht ändern und ich halte mich daran, ganz bis zum Ende des Schreibprozesses und das ist nicht immer gut, weil natürlich kann das auch passieren, dass diese Struktur, die ich am Anfang schon gemacht habe, ist keine gute Struktur, oder funktioniert nicht so gut in meiner Arbeit.

I: Meinst du die Struktur der Arbeit, wie du sie aufbaust, oder welche Struktur meinst du?

B: Ja, die Struktur der Arbeit, genau. Also zum Beispiel wie die Absätze aufeinander folgen, wie ich die Kapitel voreinander oder aufeinander oder nacheinander strukturieren sollte, das meine ich.

I: Okay. Und die Aufgabenstellung selbst, also was von dir verlangt wird zum Beispiel bei der Bachelorarbeit, das ist kein Problem oder siehst du jetzt nicht als Herausforderung?

B: Hm (...) das sehe ich nicht, da ich schon Lehrveranstaltungen diesbezüglich hatte, da habe ich viel darüber gelernt, was von mir erwartet wird. (...) Okay, da würde ich mich ein wenig korrigieren, das kann auch herausfordernd sein (lacht) natürlich, aber ich denke, dass das ist die kleinste Herausforderung in dem ganzen Prozess dieser Bachelorarbeit. Also ich würde sagen, dass eher der Prozess, der Schreibprozess selbst ist eine Herausforderung und (...) die zweite. Was war die Zweite nochmal?

I: Mhm, über das Wissen, wie man das

B: Ja, genau, das Wissen. Dankeschön.

I: Okay, das war jetzt allgemein zum Schreibprozess und dann gibt es noch ein Modell zum wissenschaftlichen Schreibprozess, was man da so braucht. Das ist sehr ähnlich, das hat auch drei Bereiche und zwar das Arbeiten mit Literatur, was du schon erwähnt hast, Auseinandersetzung mit Wissen und Fachsprache und als zweiten Bereich die Textorganisation, also Struktur einer Arbeit und dass er auch leser:innenfreundlich ist. Und als dritter Bereich noch die sprachliche Korrektheit, also Orthographie und Syntax. Du hast jetzt schon von den ersten beiden Bereichen viel erzählt, also das Arbeiten mit der Literatur, dass das herausfordernd ist. Würdest du da noch etwas hinzufügen wollen? (...) Oder passt das, zur Fachsprache vielleicht. Hast du da Schwierigkeiten?

B: Klar, also Deutsch ist meine Fremdsprache, ich denke, dass ich für immer Schwierigkeiten mit der Fachsprache zu haben, aber je mehr ich mich damit beschäftige, desto besser wird es. Natürlich am Ende des Schreibprozesses werde ich eine österreichische Studentin darum zu bitten meine Arbeit zu korrigieren, zu überprüfen. Diesbezüglich muss ich auch sehr viel recherchieren, welche Funktionsverbgefüge ich benutzen kann, benutzen darf. Und ja, diesbezüglich recherchiere ich sehr viel, damit ich so fachlich und grammatisch so richtig auch ausdrücken kann wie möglich.

I: Mhm. Machst du das dann schon beim Schreiben oder kommt das erst in der Überarbeitungsphase später?

B: Ich mache das schon bei dem Schreiben. Also immer wenn ich an einen Satz denke oder ein, an einen Gedanken denke, den ich in einem Satz formulieren möchte, ich formuliere das, danach denke ich darüber nach, ob es so Sinn macht und wenn ich, wenn ich mich hinterfrage, dann (...) ja ich schaue einfach nach, zum Beispiel in Google oder ob ich so offizielle Texte mit diesen Ausdrücken, die in in meinem Text verwendet habe finde. Oder manchmal es gibt so Rechtschreibprüfungen von Duden und ja natürlich, wenn ich einen Begriff falsch verwendet habe, wird dieses System das nicht zeigen, dass ich das falsch verwendet habe, aber dennoch. Meine Grammatik wird (...) ca. verbessert sein. Aber ja, wie gesagt, Paralleltexte suche ich, damit ich die Fachtermini so gut wie möglich oder so richtig wie möglich verwenden kann und manchmal bitte ich um Ratschlag von Freunden.

I: Mhm. Und mit den Fachtermini hast du da irgendwie Strategien, wie du die lernst oder ist das, passiert das durchs Lesen?

B: (...) ja, eine Methode hätte ich. Ich habe mir zum Beispiel von, also andere Seminararbeiten habe ich schon durchgelesen von anderen Freunde, also ja, von Freunden. Oder die ich im Internet gefunden habe. Und wenn ich solche Ausdrücke gefunden habe, die ich als Schlüsselbegriffe bezeichnet habe, diese habe ich mir aufgeschrieben und diese lese ich immer vor dem Schreiben durch und wenn ich einen Satz schreibe, in dem ich diese Begriffe gut einbauen könnte, dann (...) dann ich mache das.

I: Okay. Bei Fachsprache, Wissenschaftssprache gibt es auch noch die alltägliche Wissenschaftssprache. Sagt dir der Begriff etwas?

B: (lacht) Ja, das ist eine schwierige Frage.

I: Ich erkläre es kurz, was gemeint ist. Mit alltäglicher Wissenschaftssprache ist gemeint, die Sprache, die in der Alltagssprache vorkommt, aber auch in der Wissenschaftssprache verwendet wird, und dann aber teilweise mit einem Bedeutungsunterschied. Also zum Beispiel das Verb beleuchten, das heißt in der Alltagssprache Licht auf etwas werfen und in der Wissenschaftssprache wird es auch verwendet, wenn irgendein Gegenstand, ein Thema beleuchtet wird. Hast du mit solchen Ausdrücken, oder auch Funktionsverbgefüge zum Beispiel, fällt dir das leicht oder ist das auch eine Herausforderung?

B: Das ist auch eine Herausforderung, definitiv. Da natürlich habe ich während meines Studiums viele Texte gelesen, aber in vielen Texten habe ich diese Funktionsverbgefüge oder diese Ausdrücke nicht viel verwendet. Also das ist auch eine Herausforderung und (...) eine Methode, die ich benutze, ist dass ich, also es gibt (...) Wortlisten auf der Website von zum Beispiel von anderen Universitäten und die verwende ich. Also die habe ich heruntergeladen und immer wenn ich eine, Schwierigkeiten damit habe, wie ich einen Satz formulieren soll, ich schaue auf die Liste. Das ist eine andere Liste als die Liste, die ich mir in dem Handy, auf dem Handy aufgeschrieben habe, also nicht diese nützliche Wörter und Funktionsverbgefüge, sondern diese Liste, die von anderen Menschen zusammengestellt wurden und die (...) ja ähnliche (...) nützliche Wörter und Funktionsverbgefüge enthalten, aber sie sind mehr wissenschaftlich und fachlich und praktisch auch (lacht).

I: Ja, also auch wieder eine Strategie gleich.

B: Ja genau.

I: Dann kommen wir schon zum Teil der Mehrsprachigkeit. Was würdest du sagen, welche Herausforderungen sind aufgrund deiner Mehrsprachigkeit, also dass du Deutsch als Fremdsprache hast, vorhanden, von denen du jetzt gesprochen hast. Also sprachlich oder auch im Prozess, was siehst du da aufgrund deiner Mehrsprachigkeit?

B: Mhm, ich würde Lehnübersetzungen sagen, also diese Übersetzungen, die auch im Ungarischen gleich, genauso gesagt werden, wie im Deutschen, also quasi alle Wörter werden wortwörtlich übersetzt und es gibt ganz ganz viele, zum Beispiel solche Redewendungen wie solche (...) zusammengesetzte Wörter, wie zum Beispiel, ich sage dir ein Beispiel "jemanden ins kalte Wasser zu werfen". Das sagt man in Ungarn genauso. Und natürlich diesen Begriff kann ich in einer wissenschaftlichen Arbeit nicht ganz gut verwenden, oder nicht verwenden, aber diese Begriffe sind eine Schwierigkeit, da ich manchmal im Deutschen genauso formulieren möchte, wie man das in Ungarn sagt und (...) manchmal funktioniert das gar nicht. Also manchmal sagt ein Österreicher oder also manchmal sagt die deutsche Sprache das genau, das ganz ganz anders, manchmal das ganz genau. Das ist sehr schwierig, dass ich, dass ich mich nicht (...) dass ich nicht unterscheiden kann, ob ich das im Deutschen gut verwendet habe oder nicht. Ob ich von dem, von der Muttersprache oder von meiner Erstsprache beeinflusst wurde oder nicht. Ich weiß es nicht, ob es Sinn macht.

I: Also dann eher in Hinblick auf die sprachliche Korrektheit?

B: Ja? Ja, ja.

I: Oder Vokabular?

B: Ja, das alles in allem (lacht).

I: Okay. Im Bereich Auseinandersetzung mit Wissen oder Struktur, Leser:innenfreundlichkeit, da siehst du keine Herausforderungen aufgrund von Deutsch als Fremdsprache?

B: Hm, da sehe ich (...) fast keine Schwierigkeiten oder Herausforderungen. Ja ich weiß es ganz genau, wer meinen Text lesen wird, welche Erwartungen ich entsprechen soll, also da würde ich sagen, dass ich da keine Herausforderungen habe.

I: Und die Auseinandersetzung mit Wissen, ist auch nicht, dass du jetzt die Texte, Teil der Texte nicht verstehst und übersetzen musst, das ist beim Formulieren eher.

B: Eigentlich beide. Das kommt auch vor, dass ich manchmal einen Text, nicht einen Text Entschuldigung, einen Satz nicht schreiben kann, nicht formulieren, aber auch wegen des Vokabulars. Also mir fehlen diese Worte, die ich verwenden möchte und deswegen muss ich einfach ein Wörterbuch aufschlagen, muss ich DeepL konsultieren, obwohl ich weiß, dass natürlich auch fehlerhafte Übersetzungen generieren kann, aber zum Beispiel anhand eines Satzes, der von DeepL (...) generiert wurde, kann ich zum Beispiel in Google nach Paralleltextrn suchen. Und dadurch kann ich das echt sehen, wie das, was ich ausdrücken möchte, in deutschen Texten ausgedrückt wird.

I: Mhm, spannend. Hilft dir deine Erstsprache oder deine Mehrsprachigkeit beim Schreiben? Setzt du sie ein? Also du hast schon gesagt, dass du übersetzt und mit dem Wörterbuch. Aber schreibst du auch auf Ungarisch? Nützt du deine Erstsprache?

B: Hm, ob ich in der Bachelorarbeit in der Rohfassung auf Ungarisch schreibe?

I: Ja, oder genau, in Notizen oder in der Planung der Arbeit. In irgendeiner Form.

B: Ja, in den Notizen schreibe ich manchmal auf Ungarisch, aber seit einigen Jahren habe ich begonnen darauf zu verzichten, weil ich möchte dadurch nicht mein Gehirn beeinflussen. Das ist am besten, wenn ich alles auf Deutsch formuliere, weil dadurch kann ich mehr lernen und es wäre viel viel leichter meine Notizen auf Ungarisch zu machen und meine, ich weiß es nicht, meinen Text auf Ungarisch zu schreiben in der Bachelorarbeit und danach es übersetzen lassen. Aber ich denke nicht, dass das mir viel bringen würde. Ich denke, das ist viel viel praktischer, wenn ich alles auf Deutsch formuliere. Natürlich kommt es vor, dass ich in meinen Notizen, wenn ich, wenn mir ein Gedanke kommt, der sehr wichtig ist und den ich so schnell wie möglich abschreibe oder niederschreiben möchte, oder dazu Notizen machen möchte, dann mache ich das auf Ungarisch, weil das ist viel viel schneller. Aber wie gesagt, darauf versuche ich zu verzichten und in der Bachelorarbeit schreibe ich sogar wie nie auf Ungarisch, also nicht einmal in der Rohfassung. Das ist ein No-Go für mich, also das mache ich nicht. In den Notizen schon, aber in der Rohfassung nicht, also für die Notizen habe ich ein eigenes Word-Dokument und für die Rohfassung ein anderes. Und ja wie gesagt, in der Rohfassung fasse ich nicht auf Ungarisch, in den Notizen manchmal schon.

I: Mhm. Hast du eigentlich Erfahrungen im wissenschaftlichen oder vorwissenschaftlichen Schreiben auf Ungarisch? Oder hast du nur auf Deutsch geschrieben?

B: Nur auf Deutsch und das ist auch eine Herausforderung meiner Meinung nach, dass ich war nie Teil der ungarischen (...) nie ein Mitglied der ungarischen Universitäten, deswegen musste ich sowas nicht schreiben. In Ungarn müssen wir vor der Matura keine Diplomarbeit schreiben. Das war auch sehr, sehr schwierig für mich, dass hier alle Österreicher, also fast alle Österreicherinnen sollen eine Diplomarbeit schreiben.

I: Ja, die vorwissenschaftliche Arbeit.

B: Genau, genau. Und wir, also ich als ungarische Studentin, oder als ungarische Person, musste ich das nicht und deswegen war es sehr, sehr schwierig, dass andere haben, hatten schon diesen Vorteil, dass sie schon einen solchen Text, einen Text verfasst haben und ich noch nie.

I: Mhm, okay. Hast du dir dann, hast du Seminare besucht zum wissenschaftlichen Arbeiten oder vielleicht einmal das Schreibmentoring?

B: Ja und nein. Also die Schreibmentoring habe ich nicht besucht, aber es gab eine Lehrveranstaltung in meinem Studium, das hieß, (...) Moment, die Liste ist gerade vor mir (...) wissenschaftliche Lektüre und Textproduktion und da, diese Lehrveranstaltung baute ganz darauf auf, was ich bei dem Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit brauche. Also Beschäftigung mit Lektüren, Rechercheprozess, Zitieren, (...) Fehler, die ich vermeiden sollte und solche, ja solche Sachen und das hat mir sehr viel geholfen, also ich habe sehr sehr sehr viel Hilfe von der Universität bekommen, damit ich meinen wissenschaftlichen Text verfassen kann, aber dennoch ist es schwierig.

I: Ja, das ist eine Entwicklung.

B: Ja genau.

I: Aber wenn dir das geholfen hat, hat es ja schon einen Nutzen für dich gehabt.

B: Ja, definitiv.

I: Okay, hast du noch Strategien oder Routinen, die du beim wissenschaftlichen Schreiben anwendest und jetzt noch nicht gesagt hast, noch nicht erwähnt hast?

B: Hm (...) eine Routine ist, vielleicht habe ich das schon erwähnt, eine Routine ist, dass ich immer alles notiere, was mir einfällt, also in der Rohfassung. Alle Sätze schreibe ich (...) der mir einfällt, auch wenn ich das falsch formuliere, auch wenn es voll von grammatikalischen Fehlern ist. Aber ich möchte das, wenn, wenn ich einen Gedanken habe, ich möchte das da es geschrieben ist in diesem Rohfassungs-Dokument, also (...) das verwende ich. Was verwende ich noch (...)

I: Vielleicht mit Blick jetzt auf die letzte Schreibphase vor einer Stunde. Fällt dir etwas ein, was du da gemacht hast?

B: Mhm (...). Also ja in den Notizen-Dokument habe ich schon, also das Notizen-Dokument habe ich schon so gemacht, dass ich die wichtigsten Zitate oder die wichtigsten (...) Ideen da hingeschrieben habe, damit ich bei der Verfassung meines Textes eine leichtere Aufgabe habe. Auf diese Weise musste ich nur von diesem Notizen-Dokument bestimmte Sätze herausnehmen und quasi in das Rohverfassungsdokument pasten, also mit copy-paste habe ich das gearbeitet und dadurch musste ich nicht immer den Text, aus dem ich zitiert habe in dem Internet suchen, sondern nur einfach aus meinem Dokument das rauszunehmen. Das hilft sehr viel bei dem Schreiben.

I: Also das Paraphrasieren meinst du, wenn du es in, aus der Literatur in deinen eigenen Worten dann zuerst in den Notizen und dann in den Text bringst?

B: Genau, ja. Anders fällt mir jetzt leider nicht ein, was ich noch nicht gesagt hätte.

I: Okay, ja dann sind wir auch schon am Ende angekommen, wenn (...) Wir haben jetzt noch Zeit, wenn du noch Anregungen hast, oder mir noch etwas mitteilen willst, das du noch nicht gesagt hast, was du jetzt, was ich dich nicht gefragt habe, wenn dir noch etwas einfällt, kannst du das jetzt gerne noch sagen.

B: Mhm, gerade fällt mir leider nichts ein, aber (...) ja. Ich bin jetzt voll von Impulsen von diesen Fragen. Ja, ich denke noch darüber nach, was ich sagen könnte. Es gibt sicher etwas, das ich vergessen habe, aber (...) ja. Jetzt fällt mir leider nichts ein (lacht).

I: Du hast auch schon viel erzählt. Danke dafür. Dann stoppe ich jetzt die Aufnahme (I beendet die Aufnahme)

Interview P3 19.07.2023 15:00

I: Ich habe vorab ein paar Fragen an dich zum Einstieg. Also könntest du kurz über deinen sprachlichen Hintergrund sprechen. Über deine Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprachen.

B: Okay, also grundsätzlich ist, also Muttersprache ist Japanisch und meine Eltern beide Teile sind Japanisch, also Japanerin (...) und Englisch war mein erste Fremdsprache, die ich schon lange gelernt habe und Deutsch ist meine zweite (...) und ich lerne seit fünf Jahren Deutsch, seitdem ich Uni Universität in Japan besuche und jetzt bin ich gerade im Masterstudium und mache ich für ein Jahr hier Austausch. Ja sonst (...), diese drei (...)

I: Sprachen, okay. Und das ist auch meine nächste Frage: was studierst du? Also Bachelor oder Master und was hast du studiert?

B: Grundsätzlich habe ich in Japan Politikwissenschaft Bachelor abgeschlossen, Abschluss gemacht und dann habe ich auch Master angefangen, also in Japan und da mein Thema österreichische Politik ist habe ich auch vorletztes Jahr in Wien ein kurzes Austauschstudium gemacht, also wenn ich Bachelorstudentin war und dieses Jahr bin ich wieder hier, aber diesmal ist es Masterstudentin. Deshalb, also (...) insgesamt muss ich sagen, dass ich jetzt schon im dritten Semester vom Master bin, aber dieses ein Jahr ist, bin ich in Wien, nicht in Japan.

I: Okay, und im Bachelor warst du ein Semester in Wien?

B: Genau, nur ein Semester (lacht). Also grundsätzlich war das zwei Semester, aber war das während der Corona und ich konnte nicht hier kommen, deshalb also ich hatte online Semester, also ich hatte zwei zwar, aber nur für ein Semester wirklich hier.

I: Okay, mhm. Und dein Studium ist auf Deutsch oder auf Englisch?

B: Aso, meinst du in Japan?

I: Ja.

B: In Japan ist Japanisch.

I: Okay. Und hier besuchst du die Lehrveranstaltungen auf Deutsch?

B: Auf Deutsch, ja, nur auf Deutsch.

I: Okay. Und wie viele wissenschaftliche Arbeiten hast du auf Deutsch schon geschrieben?

B: Also ich glaube ich habe schon dir per Whatsapp geschrieben, aber mein erster Teil von dieser Seminararbeit war meine erste (...) meine erste Arbeit und jetzt schreibe ich gerade mein Teil eins. Teil zwei wäre die zweite wissenschaftliche Arbeit auf Deutsch.

I: Okay gut, und was schreibst du jetzt gerade? Also dein aktuelles Schreibprojekt, was ist das? Eine Seminararbeit oder (...)?

B: Das ist ein Seminararbeit und wir müssen zwei Teile abgeben und (...) erster Teil war so wie eine Forschungsfrage, wie du gesehen hast, glaube ich. Und dann, der zweite Teil, die ich gerade schreibe ist (...) so Analyse, Regressionsanalyse müssen wir machen und da (...) eigentlich braucht man auch diesen Teil eins und Teil zwei über gleiche Forschungsfrage. Oder kann man auch ganz andere Sache mit diesen eins und zwei schreiben. Und in meinem Fall ist es eine Forschungsfrage, mache ich. Also Seminararbeit.

I: Okay, mhm. Und was machst du jetzt gerade? Also du hast ja vor kurzem geschrieben. Was ist das aktuelle Stadium gerade? Also bist du noch am Beginn, suchst du nach der Forschungsfrage, oder bist du schon weiter?

B: Also wie ich gesagt habe, habe ich schon meine Forschungsfrage (unv.) bei diesem Teil eins fertig gemacht, deshalb bin ich gerade nicht am Schluss, aber schon (...) ganz in der Nähe vom Schluss. Ich muss noch, ich habe schon Forschungsfrage und dann Theorie habe ich auch, und dann Methode und Strategie und dann Analyse und jetzt mache ich Analyse und dann muss ich den Schluss.

I: Also schreibst du an der Rohfassung und überarbeitest vielleicht auch schon?

B: Genau, also fast am Ende, Schluss. Also vor dem Schluss (lacht).

I: Okay gut, danke für den ersten Einblick. Dann komme ich gleich zu der Frage zu deinen Gefühlen, Erfahrungen jetzt in der letzten, beim letzten Mal, als du geschrieben hast. Was hat da gut funktioniert, was hat da weniger gut funktioniert? Kannst du darüber ein bisschen berichten?

B: Also, das war bei (...) das für mich zum ersten Mal auf Deutsch wissenschaftliche Arbeit zu schreiben (...) da ich schon Masterstudentin bin, habe ich natürlich schon Erfahrungen auf Japanisch oder Englisch schon, ja ein bisschen schon wissenschaftliche Arbeit habe ich schon mal geschrieben, deshalb bin ich zwar (...) muss ich sagen, dass ich nicht Anfänger als Forscherin bin, aber wenn ich auf Deutsch schreibe, dann muss ich wirklich am Anfang (lacht) diese sprachlich (...)

I: Stehst du eher am Anfang?

B: Ja genau, weil (...) ich kann zwar Deutsch, aber wenn man wissenschaftliche Arbeit schreibt, dann (sehen?) zum Beispiel Ausdrucksweise ganz anders sein und solche Ausdruck kenne ich zu wenig. Ich muss einfach viel Literatur lesen, also nicht (...) also nicht nur dafür, dass ich neue Wissen zu kriegen, sondern auch dafür, dass ich einfach diese Ausdrücke lernen kann.

I: Also wie man das auch wiedergibt?

B: Ja Ausdruck, also es gibt viele Verben oder so, die ich Alltags nicht benutze auf Deutsch, dass man auch (Tür?) zum Beispiel nicht sprachlich benutzt, aber wenn man schreibt, also wissenschaftliche Arbeit schreibt, dann muss man das benutzen.

I: Genau, Wissenschaftssprache.

B: Ja, Redeweise, Ausdrucksweise.

I: Okay, du hast ja jetzt gerade vor kurzem auch geschrieben. Was hast du da gemacht? Was war gut oder was war schwierig? Wo waren Herausforderungen?

B: Ich habe so gemacht, dass ich zuerst auf Japanisch zu schreiben, so dass ich auch auf Japanisch wissenschaftlich gute Arbeit schreiben kann, nicht nur inhaltlich, sondern auch so Redeweise, wir haben auch das auch (...) auf Japanisch gibt es unterschiedliche Ausdrücke, die man nur für wissenschaftliche Arbeiten benutzt, und so weiter. Deshalb habe ich zuerst auf meine Muttersprache das geschrieben und dann versucht auf Deutsch, also zu Deutsch übersetzen, zu übersetzen. Und das hat teilweise gut funktioniert, würde ich sagen, weil das mich einfach gedrückt hat, also ich hab' schon fast ganzen Texte und ich musste einfach nur übersetzen, das war einfacher Prozesse. Aber in diesem Prozess gab es auch einige Probleme, weil (...) also die Güte wissenschaftliche Arbeit auf Deutsch ist ein bisschen unterschiedlich ist als die Japanische.

I: Was ist unterschiedlich?

B: Konstellation zum Beispiel. Also Einleitung zum Beispiel.

I: Also der Aufbau ist anders?

B: Aufbau, ja genau, Aufbau ist anders zum Beispiel. Und so weiter, deshalb musste ich auch ein bisschen umbauen. Also nicht nur direkte Wörter finden, sondern auch ein bisschen Aufbau besser machen und das war schwierig.

I: Mhm, okay. Dann erkläre ich dir kurz, der Schreibprozess wird nämlich in drei Phasen aufgeteilt. Das ist einmal die Aufgabenstellung, also was von dir verlangt wird in der Aufgabenstellung mit den äußeren Einflüssen, dann als zweiter Bereich das Wissen, also im Langzeitgedächtnis, was man als Wissen über das Thema erarbeitet hat und Wissen über die Adressaten, an wen der Text gerichtet ist oder auch Aufbau des Textes. Der dritte Teil ist der Schreibprozess selbst, also wie man formuliert, wie man es plant und überarbeitet. Du hast jetzt schon erzählt, das Wissen das hast du ja, das ist nicht das Problem, das schreibst du auf. Aber wo würdest du dann die Herausforderungen in den drei Bereichen zuordnen? Aufgabenstellung, Wissen oder Schreibprozess?

B: Hm (...), muss ich kurz nachdenken (...) vielleicht ist es (...) was ist die zweite? Wissen?

I: Wissen, ja.

B: Ich glaube es ist entweder in zweiten oder dritten Phase, aber im dritten (...) ja.

I: Zum Prozess.

B: Ja Prozess, als Prozess ist es vielleicht der zweite Teil.

I: Wissen.

B: Ja.

I: Okay, also du hast beim Wissen zum Thema und zum Aufbau des Textes Schwierigkeiten?

B: Ja, also es ist eigentlich der schwierigste Antwort, warte, ich muss noch einmal (lacht). Ich forsche schon lange, auch in Japan über österreichische Politik, deshalb Wissen für diese Themen

selbst habe ich genug und ich habe schon viel gelesen, auch auf Japanisch und Englisch und Deutsch und dafür habe ich eigentlich keine Herausforderungen eigentlich.

I: Okay, das ist gemeint mit dem zweiten Bereich, dass man da Herausforderungen hat.

B: Aso, nein da habe ich nicht so viele Herausforderungen auch im Vergleich zu anderen Studenten, die auch auf Deutsch alles gemacht haben. Deshalb dann ich würde sagen die dritte, also Schreiben (lacht). Da liegt vielleicht die größte Unterschied vielleicht.

I: Okay, beim wissenschaftlichen Schreiben ist dann auch zum Beispiel die Arbeit mit Literatur gemeint oder die Auseinandersetzung mit Wissen und Fachsprache. Das ist auch ein Bereich. Fällt dir das schwer, wenn du deutsch Texte liest?

B: Mhm, also da habe ich (...) ich würde sagen, wenn man auf Deutsch liest, dann ist das sehr klar (lacht) sprachlich (...) also wenn man genug sprachliche Kenntnis hat, dann wissenschaftliche Arbeit zu lesen ist vielleicht einfacher als zum Beispiel Alltagsgespräch zu hören, weil es sehr gut (kontraktiert?) sind und man sieht, wo was steht. Und das ist vielleicht, also meiner Meinung nach ist es eine Eigenschaft von Deutsch, wenn man grundsätzlich Deutschkenntnisse hat, dann wenn es gut genug ist, dann wissenschaftliche Arbeit zu lesen selbst, ist nicht so schwierige Arbeit, glaube ich.

I: Und auch nicht die Fachsprache?

B: Fachsprache, ja vielleicht (...) also was meinst du damit?

I: Die Wissenschaftssprache, die Begriffe.

B: Also allgemein?

I: Ja, die Begriffe, die man aus der Alltagssprache nicht kennt. Ist das schwierig oder lernst du die leicht?

B: Also beim Lesen oder beim Schreiben?

I: Beides. Also wenn du sie liest, aber dann auch wenn du damit arbeitest beim Schreiben.

B: Aso hm. Also wenn ich die lese, dann kann ich verstehen oder zumindest vorstellen die Bedeutung, auch wenn es ein bisschen unterschiedlich Ausdrücke sind. Aber wenn ich das auch selber schreiben wollte, möchte, dann ist es schwierig, weil ich das auch nicht benutzt hab zum Beispiel. Zum Beispiel, wenn ich diesen Ausdruck nur einmal irgendwo gelesen habe, meint das nicht, dass ich das sofort auch in meiner Arbeit benutzen kann, anwenden kann. Also beim Schreiben ist das schwierig.

I: Mhm okay. Und dann gibt es beim wissenschaftlichen Schreiben noch den Bereich Textorganisation, also Struktur einer Arbeit, wie sie aufgebaut ist und Leser:innenfreundlichkeit, also dass man so schreibt, dass er für andere im wissenschaftlichen Diskurs verständlich ist. Hast du da Herausforderungen?

B: Ja (...) ich glaube Leser:innenfreundlichkeit, daran habe ich eigentlich nie gedacht, aber (...). Klar zu schreiben, meinst du oder?

I: Ja. Dass es verständlich ist, dass du weißt, wie sehr du Begriffe erläutern musst und für wen du schreibst.

B: Ah okay. Es ist schwierig, weil ich nicht weiß, ob das klar ist. Also ich kann schreiben, aber da ich keine Muttersprachlerin bin, kann ich nicht erkennen, ob das klar oder ein bisschen unklar ist, also ich kann das nicht erkennen. Deshalb schicke ich dir zum Beispiel, als Muttersprachlerin, also und bitten und einmal durchzulesen, ob das nicht inhaltlich, sondern sprachlich, ob das, also nicht nur grammatikalisch, sondern wie du meinst, ob das klar genug oder freundlich genug ist. Für mich ist das ganz schwierig und ich kann, ich würde sagen, dass ich nie das machen kann, erkennen kann, das ist unmöglich. Vielleicht irgendwann, aber in diesem Zeitpunkt ist das für mich fast unmöglich.

I: Und im Unterschied dazu, wenn du auf Japanisch schreibst?

B: Aso dann kann ich, also zum Beispiel ich schreibe und dann lese ich nochmal oder zweimal, dann bemerke ich zum Beispiel wenn es auf Japanisch wäre, ob das klar oder freundlich ist und gut strukturiert ist und dann kann ich korrigieren oder ein bisschen anders schreiben oder so. Das kann ich auf meine Muttersprache selber machen, aber auf Deutsch nicht selber.

I: Und zum Bereich sprachliche Korrektheit, also Orthographie und Syntax. Hast du da Herausforderungen oder siehst du das als kein Problem?

B: Doch (lacht), das ist schwierig. Ich weiß nicht, ob das einen (...) also gute oder korrekte Antwort zu dieser Frage ist, aber auf Deutsch ist es sehr wichtig, dass man (...) unterschiedliche Subjektive zu benutzen, auch wenn man die gleiche Sache erwähnt. Also man darf nicht eigentlich gleiche Subjektive nutzen, zum Beispiel ich weiß es nicht (...) (lacht) Partei, also die freiheitliche Partei, oder FPÖ und FPÖ ist FPÖ hat usw und wenn es immer so ist, dann ist es nicht guter Text.

I: Also die Wortwiederholungen?

B: Genau, und muss man ein bisschen andere Wörter verwenden, also freiheitlich, die Freiheitliche, die Blaue usw. Das ist wirklich speziell bei Deutsch würd' ich sagen. Bei (...) also das ist sehr speziell. Auf Japanisch ist umgekehrt. Wir müssen immer gleiche Subjektive nützen, sonst ist es schlechter Text, wenn die Subjektive so unterschiedlich wären, deshalb da (...) muss ich immer so viele Wörter, also Wortschatz (...) wissen, also wissen müssen, also ich muss wissen (lacht). Also nicht nur die (Höhe?) sondern so, so, so, und (...) das ist Wortschatz, und das ist für mich beim Schreiben sehr schwierig. Also ich suche immer (...) andere (lacht) Wörter, die eigentlich gleiche Dinge zeigen.

I: Mhm, okay. Das ist auch gleich eine Strategie, also dass du Synonyme suchst. Was fällt dir noch ein? Wie arbeitest du? Hast du Routinen, hast du Strategien, wie du mit den Herausforderungen umgehst?

B: Routinen (...) das ist wirklich konkret. Wenn ich schreibe, also ich schreibe zuerst bis zum Fertig, habe ich schon gesagt, zuerst auf Japanisch, also mit meiner Muttersprache und dann übersetze ich das und das dauert natürlich am längsten, weil ich nicht nur übersetzen muss, sondern auch strukturell ein bisschen anders anordnen muss. Und dann mache ich einmal, also ich verwende diese Selbstkorrigierfunktion von Google, oder ich weiß jetzt nicht, was es ist (...) das ist (...) Google Chrome glaube ich, also wenn man Google Text (...). Also ich schreibe meistens auf ganz normalen Word Dokument, aber ich kopiere alles auf Google und dann sehe ich auch ganz

einfache Fehler und dann schicke ich jemanden, wie dir (lacht), so dass die meinen Text einmal korrigieren kann und dann, wenn sie zurückkommt, dann muss ich nochmal oder zweimal selber anschauen und das wäre vielleicht die Routine.

I: Okay und (...) also du übersetzt nicht einzelne Wörter, sondern du schreibst einmal den Text auf Japanisch und dann übersetzt du das?

B: Ja, ja genau.

I: Und die Begriffe, die hast du alle? Also die wissenschaftssprachlichen Begriffe sind gleich auf Japanisch wie in Deutsch?

B: Ja, fast. Gibt es.

I: Oder mischst du da? Wenn du auf Japanisch schreibst, dass du schon die österreichischen Begriffe verwendest?

B: Aso (...) also deutsche Begriffe, zum Beispiel, kannst du Beispiel nennen?

I: Dass du schreibst und dann (...) auf Japanisch und dazwischen kommt zum Beispiel "Freiheitliche Partei" vor oder (...)

B: Nein, das kann ich schon alles auf Japanisch schreiben, wenn es um die österreichische Politik geht, zumindest (lacht). Also es gibt auch einige, also Literatur Forschung schon lange existiert, deshalb (...).

I: Weil du das ja in Japan auch auf Japanisch studierst, deshalb kennst du die Begriffe?

B: Ja genau. So ist das.

I: Okay, und dann gibt es noch den Begriff "alltägliche Wissenschaftssprache", da hast du gesagt, es ist eben der Unterschied zwischen der Alltagssprache und dann der Wissenschaftssprache und dann gibt es den Bereich dazwischen, also Wörter und Begriffe, Phrasen, die man in der Alltagssprache verwendet, aber auch in der Wissenschaft. Das ist zum Beispiel "beleuchten", ich weiß nicht, ob du das schon gelesen hast in Arbeiten, also beleuchten in der Alltagssprache man wirft Licht auf etwas, etwas wird heller und in der Wissenschaft sagt man das ja auch, wenn man etwas untersucht oder wenn man sich etwas genauer ansieht. Findest du solche Begriffe schwierig oder arbeitest du mit ihnen?

B: Ja, ich glaube (...) dass ich da viele Probleme, also Schwierigkeiten habe, weil (...) da hab ich am meisten Schwierigkeit glaube ich, weil ich (...) ja weil ich diese Begriffe zum Beispiel auch alltags benutze, aber beim Schreiben von wissenschaftlicher Arbeit muss ich dieses Begriff ein bisschen anders benützen, ja? Dann ist es eher schwierig (lacht), weil die zwar gleiche Wörter sind, aber man muss das unterschiedlich, also anders benützen und deshalb, also ich würde sagen, dass ich vermeide eher (lacht) solche Begriffe zu verwenden oder so. Aber ich würde sehr gern solche Begriffe weiter lernen, in beiden Situationen unterschiedlich benützen kann.

I: Okay. Dann kommt schon der Teil zur Mehrsprachigkeit, also was Deutsch als Fremdsprache eben betrifft. Die Herausforderungen, findest du die sind aufgrund deiner Mehrsprachigkeit, dass du Deutsch als Fremdsprache hast? Oder welche Herausforderungen?

B: Warte, ich habe die Frage nicht gut verstanden, glaube ich.

I: Welche von den Herausforderungen, die du jetzt genannt hast, sind aufgrund deiner Mehrsprachigkeit? (...) Wenn du an die Bereiche zurückdenkst, an Sprache, Wissen, Textaufbau.

B: Textaufbau (...) Textaufbau vielleicht, weil es einfach nicht passiv, sondern gegen passive Prozess ist. Also neues Wissen zu kriegen oder es zu lesen ist einfach passiver Prozess und da habe ich schon einige Schwierigkeiten, aber das ist einfach (...) was ist akzeptieren kann, was mein Gehirn akzeptieren kann. Aber wenn ich schreibe oder selber etwas produktiv sein muss, dann ist es mehrsprachig schwierig, glaube ich, weil es dazwischen einen Unterschied gibt, also mehr Unterschied.

I: Okay. Und findest du es hilfreich, also deine Mehrsprachigkeit? Setzt du (...) du hast ja schon gesagt, du schreibst auf Japanisch und übersetzt es dann (...) gibt es noch andere Arten, wie du deine Mehrsprachigkeit einsetzt, wie du damit arbeitest?

B: Hm (...) ja. Also ich glaube das ist sehr hilfreich, dass ich drei, also nicht nur Deutsch und Japanisch, sondern auch Englisch kann, weil es (...) weil Deutsch und Englisch so ähnlich sind und (...) es gibt auch mehrere Forschungen auch über die österreichische Politik auf Englisch, deshalb also ich kann von Japanisch und also zwischen Japanisch und Englisch schauen und dann hier vergleichen und so (lacht), so machen kann. Hier Deutsch und hier Japanisch wäre, dann da ist zu weit, aber da hier Englisch gibt, ich kann ein bisschen leicht, alles machen, glaube ich. Und das ist eine Sache und (...) ich glaube, ich habe noch etwas, aber (...).

I: Gibt es Strategien und Routinen, die du beim Schreiben in Japanisch oder auf Englisch auch im Deutschen benutzt? Oder die du gar nicht verwenden kannst?

B: Strategie beim Schreiben, hm (...)

I: Ist das sehr ähnlich, wie du wissenschaftlich auf Japanisch schreibst, oder ist das ganz anders? Natürlich, dann übersetzt du nicht (...) oder im Vergleich zum Englischen?

B: Aso, ich glaube, das hast du mich hingewiesen, aber ich schreibe eher längere Sätze, weil es auf Japanisch so ist (lacht). Also beim wissenschaftlichen Arbeiten zumindest ist es so, wenn die Sätze lang sind, dann sind die Sätze wissenschaftlich gut, also nicht immer natürlich, aber bei Deutschen Texten, wie du geschrieben hast für mich, ist es nicht. Also eher kürzere wäre vielleicht besser und klarer und das verstehe ich auch schon, aber ich habe trotzdem noch Tendenz, dass ich ein bisschen längere Sätze machen möchte, weil gesellschaftliche, beim Alltagsschreiben nicht natürlich (...) deshalb ich da haben wir zum Beispiel, haben die zwei Sprachen zum Beispiel großen Unterschied, deshalb wenn ich von meinen japanischen Texten zu Deutsch übersetze oder also übersetze, ja, dann mache ich ein bisschen anders einen Text, also einen Sätze zu zwei Sätze zum Beispiel oder anders so (lacht) anders schreiben usw. Das wäre vielleicht eine Strategie so.

I: Okay. Dann hätte ich noch eine Frage (...) ich werde hier kurz unterbrechen. (I startet Aufnahme neu)

I: Dann habe ich noch eine Frage. Du hast gesagt, du holst dir dann Feedback und lässt den Text von einer Muttersprachlerin, einem Muttersprachler lesen. Warst du auch schon einmal in der

Schreibberatung, im Schreibmentoring oder hattest du sonst eine Veranstaltung an der Universität, die dir beim wissenschaftlichen Schreiben geholfen hat?

B: Nein, ich war nie bei diesem, ich hatte nie solche Gelegenheit, würde ich sagen. Deshalb (...) letztes Mal zum Beispiel habe ich drei Personen, einschließlich dich, dir (lacht) also meine Texte, teilweise, also drei Teile, geschnitten in drei Teilen geschnitten und geschickt und die waren ganz unterschiedlich, ganz unterschiedliche Hintergründe die hatten. Du bist zum Beispiel, du warst damals schon mal eine Schreibmentorin vielleicht, oder?

I: Mhm.

B: Und noch ein anderer war auch so, aber der studiert nicht Politikwissenschaft, sondern ganz andere Bereiche, Literatur glaube ich. Und die andere war noch (...) also hatte weder noch keine Erfahrung als Schreibmentorin, noch politikwissenschaftliche Wissen. Also ganz unterschiedliche Personen habe ich den Text geschickt. Und habe ich auch ganz unterschiedliche Feedback bekommen (lacht). Wenn man zum Beispiel schon ein bisschen Erfahrungen oder Wissen von der Zeit Schreibmentor, das Schreibmentoring hat, dann kriegt man auch von dieser Seite Tipps oder Mentor. Und wenn nicht, dann nicht.

I: Ja.

B: Nur alles grammatikalisch oder so. Und auch wenn man keinen Wissen, keine Erfahrungen beim Literatur, bei Politikwissenschaft hat, dann ist es auch vielleicht ein bisschen schwierig meine, mein Thema zu verstehen oder ja (...) wie es normal ist und so, also einfach Hintergründe oder Kenntnisse so, weißt du? Deshalb ich habe auch letztes Mal bemerkt, dass es sehr solche Gelegenheit sehr nützlich wäre, aber bis jetzt habe ich noch keine, also noch fast keine Gelegenheit.

I: Für ein Seminar meinst du, oder?

B: Ja.

I: Aber was hilft dir an dem Feedback, also du hast jetzt Feedback von zwei Schreibmentor:innen und von einer anderen Person. Hilft dir das Feedback oder denkst du dir, das muss ich nicht umsetzen, oder?

B: Nein, eigentlich waren alle Feedbacks sehr hilfreich für mich. Also in unterschiedlichen Sinne, also (...) wenn eine Person, sie war ganz konkret gesagt, sie war einfach Bachelorstudentin, die nicht Politikwissenschaft studiert, aber Deutsch-Muttersprachlerin, und wenn sie schreibt zum Beispiel, dass dieser Satz oder diese Sätze nicht verstanden hatte, dann kann ich auch bemerken, dass es für (...) AH, dass ist vielleicht Leser:innenfreundlichkeit glaube ich

I: Ja genau.

B: Ich kann das bemerken, dass es nicht klar ist. Auch wenn das wissenschaftlich korrekt ist, ist es vielleicht nicht freundlich zum Lesen. Und deshalb, das Feedback von dieser, solcher Person war auch sehr hilfreich, würde ich sagen und die Feedback oder Kommentare von Mentor, also Schreibmentor oder Schreibmentorin war, waren auch sehr hilfreich, weil es so (...) ausführlich war, ausführlich waren. Du zum Beispiel hast auch geschrieben, dass man normalerweise bei Einleitungen noch weiter schreibt, was man danach, wie die Arbeit danach läuft, und so weiter. Dann kann ich auch das hinzufügen und so weiter. Deshalb ja, alle waren so hilfreich.

I: Und im Schreibmentoring bekommt man auch Übungen oder Methoden, wie man die Arbeit plant, oder (...) dass man eine Mindmap macht, wie man schreiben wird. Hast du da (...) wendest du so etwas an? Machst du dir einen Plan? Notizen?

B: Aso jajaja, das meinst du. Ja mache ich auch selber, notieren, bevor ich wirklich starte zu schreiben. Mh ja, ich schreibe, ich notiere, wie ich konstruieren muss, also was ich (...) also diese Zeile kommt zum Beispiel Einleitung oder das kommt nicht zu Methode, sondern Analysestrategien, so mache ich das.

I: Okay, gut. Dann sind wir auch schon langsam am Ende (lacht). Also du hast jetzt noch die Möglichkeit alles zu sagen, was du noch nicht gesagt hast, wenn dir noch etwas einfällt, irgendeine Herausforderung oder Strategie, kannst du das jetzt gerne sagen.

B: Mhm (...). Also ich habe heute hauptsächlich über meinen ersten Teil von Seminararbeit gesprochen, also allgemeiner, aber jetzt schreibe ich gerade meine zweiten Teil und das geht um Regressionsanalyse, was man (...) also statistisch analysieren muss. Und da sind die Wörter noch schwieriger (lacht) die ich auch auf Japanisch nicht, manchmal nicht verstehe, weil es so speziell und sehr (...) ja (...) sehr speziell sind, die man nie im Alltag verwendet, also Regressionsanalyse (lacht), das ist auch sehr speziell (Koeffizienten?) und so weiter, das ist so auch auf Japanisch sehr schwierig, deshalb (...). In diesem Fall, in solchem Fall ist es eher einfach, dass ich von meinem japanischen Text deutschen Text über zu übersetzen, weil es einfach keine anderen Begriffe gibt, einfach (...) es gibt nur eine (lacht). Weißt du, was ich meine?

I: Ja.

B: Also wenn es zum Beispiel p-Wert oder z-Wert oder so, oder (...) ja und so geht, oder Standard oder (unv.) und so gibt, dann gibt es nur einen Begriffe und ich habe keine andere Möglichkeit, deshalb ist es einfach, wie ich heute gesprochen habe, erzählt habe, wenn es um noch (...) also nicht so spezielle Wörter verwendet werden, dann ist es noch schwieriger, weil es mehrere Möglichkeiten, dass ich erzähle oder dass ich schreibe. Ich weiß nicht, was noch wissenschaftlich klingt oder wissenschaftlich gut klingt.

I: Mhm.

B: Ja genau, zum Beispiel, ich glaube, das hast du auch geschrieben, aber auf meiner Texte, die ich dir geschickt habe, habe ich (...) ich habe keine Ahnung was war das, aber Glücke, läutet die Glücke, erinnerst du dich daran?

I: Ich weiß es nicht.

B: Ich wollte schreiben, dass man damit (...) damit warnt man davor, dass blablabla, warnen, und ich habe andere "glücklich" verwendet und du hast geschrieben, dass man diesen Begriff nicht beim wissenschaftlich Arbeit verwendet. Aber ich hatte gedacht, dass es noch wissenschaftlicher ist (lacht). Ich habe keine Ahnung, was ist noch wissenschaftlicher (lacht). Es gibt auch diese grade, glaube ich, ein bisschen wissenschaftlich und noch wissenschaftlicher und so weiter. Und ich kann zumindest das erkennen, was wissenschaftlich ist und was Alltagssprache ist, aber diese Grade kann ich noch nicht so gut erkennen.

I: Okay, also die Abstufungen, was ist jetzt sehr wissenschaftlich und was weniger.

B: Genau. Das ist vielleicht, was ich am Ende sagen kann, ja (lacht).

I: Okay gut, dann (...) wenn du jetzt alles gesagt hast, dann würde ich stoppen.

B: Mhm. (I beendet die Aufnahme)

Interview P4 21.07.2023 19:00

I: Okay, dann beginnen wir mit Einstiegsfragen, und zwar zu deinem sprachlichen Hintergrund (unv.) also was ist deine Erstsprache, Zweitsprache oder Fremdsprachen. Kannst du ein bisschen erzählen?

B: Okay super, meine Erstsprache ist Serbisch und meine Zweitsprache momentan ist Deutsch. Ich habe Deutsch seit der Kindheit gelernt, also als Fremdsprache in meinem Heimatland, also Serbien und da habe ich auch Englisch als Fremdsprache gelernt, wobei Deutsch die erste Fremdsprache war. Aber da ich jetzt seit 2018 in Österreich bin und halt Deutsch studiere ist meine (lacht) Zweitsprache Deutsch.

I: Mhm, okay. Und dann gleich zu deinem Studium. Was studierst du, was hast du im Bachelor studiert?

B: Also ich habe den Bachelor Deutsche Philologie gemacht (...) und gerade bin ich in meinem 4. Semester, also habe ich mein viertes Semester Master DaF/DaZ Studium beendet und ab nächstem Semester bin ich im 5. Semester des Masters DaF/DaZ.

I: Mhm, okay. Wie viele verfasste wissenschaftliche Arbeiten hast du, also kannst du aufzählen?

B: Kann es so ungefähr sein?

I: Ja ja.

B: Also ich glaube wir haben auch in der Lehrveranstaltung eine Frage (...) die gleiche Frage bekommen, so zwischen 20 und 25 glaube ich. Also definitiv über 20, weil es auch viele Proseminaren gab im Bachelorstudium und jetzt Seminararbeiten. Also würde ich schon sagen über 20.

I: Okay. Und was ist dein aktuelles Schreibprojekt, woran schreibst du? Ist das eine Seminararbeit oder Abschlussarbeit?

B: Also ich schreibe eine Seminararbeit für eine Lehrveranstaltung.

I: Mhm. Und wie würdest du dein aktuelles Stadium beschreiben? Ist es eher am Anfang von der Seminararbeit oder hast du schon einiges geschrieben von der Rohfassung oder bist du schon am Überarbeiten?

B: Also ich bin schon am Anfang meiner Arbeit, also ich habe gerade circa 9 Seiten fertig, obwohl sie auch selbst nicht fertig sind, also man müsste schon später noch bearbeiten, durchlesen, weil

ich beide, also (...) die Seminararbeit hat einen Didaktisierungsteil und dann muss ich Theorie und Didaktisierung kombinieren und dann bin ich halt bei beiden ein bisschen am Anfang.

I: Okay. Und also du schreibst die Rohfassung von beiden Teilen?

B: Genau.

I: Okay. Gut danke. Dann kommen wir schon zum Teil vom wissenschaftlichen Schreiben. Also wenn du jetzt zurückdenkst, an das letzte Mal, als du geschrieben hast. Wie hast du dich dabei gefühlt? Was hat gut funktioniert, was hat weniger gut funktioniert vielleicht?

B: Also momentan bin ich nicht so motiviert die Arbeit zu schreiben, deshalb fühle ich mich ein bisschen herausfordernd damit. Wie ich schon gesagt habe, ich schreibe auch einen Teil der Didaktisierung, also ich reflektiere, wie unser didaktischen Szenario vorgegangen ist, was mir leichter fällt, weil ich halt nur schreibe, was passiert ist. Wobei der theoretische Teil für diese konkrete Arbeit ein bisschen schwieriger ist, da wir ein Buch behandeln und jetzt über den Autor schreiben müssen, über seine Werke, aber da es kein so bekannter Autor, glaube ich, im deutschsprachigen Raum ist oder es nicht so viele Artikel darüber gibt, ist es schwierig, (...) selbst formulierte Sätze zu schreiben (lacht), also muss ich aufpassen, um es gut umformulieren zu können. Halt jetzt in diesem Fall von der Wikipedia-Seite, weil Autor (...) und deshalb finde ich ein bisschen diese Arbeit schwieriger, obwohl ich es am Anfang als leichter empfunden habe.

I: Mhm, okay. Dann würde ich dir auch schon die einzelnen Phasen erklären oder (...) beschreiben im Schreibprozess, der wird aufgeteilt, der allgemein Schreibprozess, in drei Teile, einmal zur Aufgabenstellung, da gehören äußere Einflüsse dazu, dann (...) genau das Wissen, also zum Langzeitgedächtnis, was du an Wissen über das Thema hast, Adressaten, Aufbau des Textes und dann noch der Teil zum Schreibprozess, wo es eben um das Planen, Formulieren und Überarbeiten geht. Also die drei Bereiche gibt es, Aufgabenstellung, da gehört auch Motivation, die äußeren Einflüsse dazu, Wissen und Schreibprozess. Wo würdest du da jetzt eben auf die Arbeit bezogen die Herausforderungen einordnen, zuordnen?

B: Bei allen drei Phasen glaube ich (lacht). Also wie ich schon gesagt habe, ich bin nicht so ganz motiviert. Ich finde das Thema (...) spannend und ich freue damit mich auseinanderzusetzen, aber (...) da es halt für mein Wissen im Bereich der Phase des Wissens, also ich weiß schon viel über Sprachvarietäten ist das Thema in der Literatur, aus diesem Aspekt finde ich es einfacher, als es ein bisschen in Bezug zu konkretem Buch zu stellen. Und die Phase des Schreibprozesses finde ich auch ein bisschen mühsam jetzt, mit diesem Schreiben wo ich (...) halt meine Sprache, mein Deutsch, auf mein Deutsch achten muss.

I: Mhm, okay. Beim wissenschaftlichen Schreiben kommt dann eben noch dazu das Arbeiten mit Literatur der Teil, also die Auseinandersetzung mit dem Wissen und der Fachsprache, dann noch die Textorganisation, da gehört auch dazu, dass man leser:innenfreundlich schreibt, dass man auch weiß für wen man die Seminararbeit schreibt und der dritte Bereich, die sprachliche Korrektheit, also Orthographie und Syntax. Was würdest du da sagen, was sticht dir besonders ins Auge?

B: Also für die Zielgruppe vielleicht, für wen diese Arbeit gerichtet werden kann, ist das die Frage?

I: Mhm.

B: Also es ist eine potenzielle Didaktisierung, wie man ein Buch (...) mehrsprachiges Buch im Unterricht behandeln kann. Daher finde ich es gut, also als Zielgruppe Lehrpersonen, aber auch Studierende zu wählen. Wobei dann (...) auch der sprachliche Aspekt meines Schreibens berücksichtigt werden muss, da ich mich dann halt (...) nicht nur theoretisch, als theoretischer Seite (...) wie sagt man das (...) als Vorbild setzen kann, sondern dass ich sage: "Okay, sie versteht das Thema, worüber sie spricht oder schreibt", aber dass ich das auch durch meine Grammatik, meine Sprache (...) offensichtlicher machen kann.

I: Dann vielleicht auch Fachsprache?

B: Genau, dass ich auf die Fachsprache achte (...) weil es wirklich ein beschränktes und konkretes Thema ist.

I: Mhm. Und zum Arbeiten mit Literatur hast du auch gesagt, dass das herausfordernd ist in der Arbeit, oder?

B: Ja, würde ich schon sagen, also für mich ist es ein bisschen schwieriger, wenn ich für jede Seminararbeit Literatur suche, da ich manchmal Schwierigkeiten mit den Stichwörtern für die Suchmaschine habe, da ich oft später an gute Texte komme und mir denke, ich habe mir dabei nicht gedacht dieses Wort zu suchen oder diesen Titel und in diesem Bereich (...) konkret für diese Seminararbeit ist es schwieriger, weil es ein Titel des Buches ist und es auch zum allgemeinen Wissen, also außerhalb der mehrsprachigen Literatur eine Bedeutung gibt und dann nicht konkrete Texte zum Buch vorkommen, sondern (...) zum Allgemeinen.

I: Mhm, okay. Du hast jetzt schon ein paar Herausforderungen genannt und welche dieser Herausforderungen würdest du sagen, hast du aufgrund deiner Mehrsprachigkeit?

B: Also erstmals mein Wortschatz (lacht). Also es ist vielleicht nicht so erweitert, wie er in diesem, in dieser Phase meines Studium sein sollte und ich dabei, wenn ich Literatur suche, den Fachwortschatz, also wissen muss und (...) ich oft Probleme mit Synonymen habe, also dass ich die Wörter wiederholen oder nicht ein konkretes Wort, das ich im Kopf habe nicht übersetzen kann, also ins Deutsche.

I: Mhm. Hast du da auch Strategien, wie du damit umgehst?

B: Ja, ich frage jemanden, also entweder meine Schwester, die ein bisschen besser Deutsch als ich spricht, oder meine Freundinnen, deren auch Erstsprache Deutsch ist, aber in den meisten Fällen schaue ich in Wörterbüchern nach, also online.

I: Okay und setzt du deine Mehrsprachigkeit auch ein, also wenn du schreibst oder wenn du die Arbeit planst?

B: Ja, vor allem Englisch. Also ich suche auch Literatur in der englischen Sprache, weil es oft (...) bessere Texte für ein bestimmtes Thema gibt und dann nutze ich diese Texte auch für meine Arbeit.

I: Und deine Erstsprache? Schreibst du auf Serbisch?

B: Eher nicht. Also wenn es im Bereich der Literatur ist, habe ich es auch nicht so viel versucht zu suchen, weil ich nicht denke, dass Literatur dazu vorhanden ist und weil ich auch Schwierigkeiten habe, einige deutsche Wörter ins Serbische zu übersetzen.

I: Okay. Hast du in deinen angegebenen Sprachen, also jetzt in Erstsprache Serbisch oder Englisch, hast du da wissenschaftliche Arbeiten geschrieben?

B: Nein, also nur so Essays in Englisch schon, aber nicht nach den gleichen Vorgaben wie die deutschen wissenschaftlichen Arbeiten und in der serbischen Sprache waren es (...) nur Aufgaben, also Hausarbeiten in der Schule mit einfacheren Themen und halt nicht wissenschaftlichen Texten.

I: Okay. Und wie sieht das aus mit Planen? Also vor der Arbeit. Machst du dir da einen Zeitplan? Oder auch während der Arbeit, schreibst du das gleich in ein Dokument oder hast du da irgendwelche anderen Gewohnheiten?

B: Nein, bei der Planung bin ich flexibel von Arbeit zu Arbeit. Also ich habe nicht so eine konkrete Herangehensweise, wie ich das mache. Wenn ich plane, mache ich mir, also am Anfang kommt sowieso Brainstorming, also mit (...) und dabei verwende ich nur die deutsche Sprache, also ich fokussiere mich dann auf die (...) Fachwörter und Themen, die zu passender Lehrveranstaltung sich ergeben könnten. Dabei also gibt es das zur Planung. Zeitlich (...) oft (...) schreibe ich einen Zeitplan, aber halte ich mich nicht daran (...) also das vielleicht, was kann noch zur Planung da vorkommen, also zur Vorbereitung?

I: Notizen, wenn du mit der Literatur arbeitest, vielleicht?

B: Ja, mit den, Notizen mache ich mir schon viele. Vor allem wenn ich gute Texte finde, notiere ich mir den Titel, den Autor, weil ich oft chaotisch arbeite und dann vergesse einen Text durchzulesen und dann schaue ich später nach, ob ich diesen Text auch wirklich in meine Arbeit mit einbezogen habe oder nicht.

I: Mhm. Und wenn du formulierst oder eben schreibst in deiner Arbeit, das schreibst du alles auf Deutsch oder wenn dir ein Wort nicht einfällt, schreibst du es dann auf Serbisch oder wie flexibel bist du da oder setzt du da die verschiedenen Sprachen ein?

B: Ähm (...) ich glaube schon, in manchen Fällen ich halte mich an so, also ich schaue sofort die deutsche Bedeutung nach, wenn ich zum Beispiel auf Englisch oder auf Serbisch ein Wort in meinem Kopf habe, oder wenn ich ein Synonym brauche, also ich finde das deutsche Wort, aber ich finde es nicht so angemessen in diesem Setting zu verwenden, also in einer wissenschaftlichen Arbeit, dann suche ich Synonyme sofort nach. Oft ist es bei der Sprache so, dass ich mir (...) ich lese einen Text, ich sehe einen guten Satz und dann schreibe ich den Satz auch auf ein Papier auf und dann verwende ich es später in einem weiteren Kontext, also nicht so, dass es (lacht) wortwörtlich in diesem Bereich ist, sondern einen Ausdruck, den ich später bestimmt verwenden könnte.

I: Mhm, einfach um die Formulierung irgendwie präsenter zu haben. Okay gut. Dann gibt es noch den Begriff alltägliche Wissenschaftssprache, sagt dir das etwas?

B: (...)

I: Macht nichts, ich erkläre es dir.

B: Okay passt, danke (lacht).

I: Das sind zum Beispiel Wörter wie "beleuchten", also die es in der Alltagssprache gibt, aber die dann in der Wissenschaftssprache verwendet werden, manchmal sogar mit einer ganz anderen Bedeutung und das findet man in wissenschaftlichen Texten oft, dass dann Verben oder Funktionsverbgefüge verwendet werden, die man in der Alltagssprache nicht so, also die nicht dieselbe Bedeutung haben. Und wendest du die an oder nimmst du das wahr, wenn du in der Literatur liest?

B: Ich glaube nicht. Also (...) weil ich schon Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache habe, also bin ich mir dann bestimmt nicht bewusst, ob das, also in den meisten Fällen habe ich Wörter in meinem Kopf und mir dabei denke, es ist ein alltägliches Wort, das verwende ich nicht (...), also glaube ich nicht, dass ich dann die Bedeutung in einem wissenschaftlichen Kontext (...) wissen würde, wenn du mich verstehst, also (...) diese zwei Bedeutungen fallen mir schwer, also (...) ich glaube nicht, dass mir das einfach fällt, oder dass ich das auch in meiner Arbeit einsetze.

I: Okay. Hast du das Schreibmentoring besucht oder hattest du ein Seminar zum wissenschaftlichen Arbeiten und wenn ja, was, hast du daraus etwas mitgenommen oder wie hat dir das geholfen, (...) oder auch nicht?

B: Ich habe im Wintersemester, also letztes Wintersemester ein Schreibmentoring besucht, aber ich bin nur an die Hälfte gegangen, also die erste Hälfte, weil ich schon weit in meinem Studium war und (...) nicht so vieles Neues vorkam, das ich nutzen konnte, weil ich schon, also mit den Zitierregeln bekannt war oder was von uns erwartet wird, also ich hatte somit nicht viele Probleme und dann dachte ich mir, dass das mir vielleicht nicht nutzen kann, wenn ich das am Anfang meines Bachelorstudium besucht hätte, dann wäre es bestimmt sinnvoller als jetzt.

I: Okay und du hast da auch keine Methoden kennengelernt, die dir jetzt irgendwie helfen?

B: Ich glaube nicht.

I: Mhm, okay. Du bist ja jetzt noch nicht in der Überarbeitungsphase, aber wenn du dann in diese Phase kommst, wie hilfst du dir da, oder wie überarbeitest du eine Seminararbeit?

B: Ähm (...), wenn ich zur letzten Phase, kann man das so sagen?

I: Ja.

B: Letztenfalls zu meiner Korrektur komme, dann lese ich erstmals die ganze Arbeit durch und dann gehe ich Schritt von Schritt, also ich korrigiere eine Seite, ich verwende diese Online-Tools um Grammatik zu prüfen, also die AI, nicht Chat GPT, das habe ich noch nie benutzt und ich weiß auch nicht, wie das funktioniert, aber es gibt Online-Tools, Grammatik prüfen, so kostenlos, die auch halt nicht SO gut funktionieren, wie ich es mir wünschte (lacht), aber ich gebe dann, wenn es, wenn wir von der sprachlichen Seite herangehen, dann gebe eine Seite rein und dann schaue ich ob ich irgendwo ein Komma weggelassen habe, wo es sein sollte, ob ein Wort fehlt, also in diesem Fall, in den meisten Fällen sei es ein Verb, ob ich ein Tippfehler gemacht habe, (...) in dem Sinne verwende ich das, wobei ich dann später nochmals es durchlese und als so meinen Kopf verwende und nutze um weitere Fehler zu finden. Aber wenn es so textlich ist, dann schaue ich, ob es Lücken gibt, die vielleicht noch gefüllt werden sollen, also von einem weiteren Artikel oder dass

ich die Absätze irgendwie herumstelle, ob ein Absatz zuerst kommen sollte als der andere und ja, das glaube ich wars.

I: Okay. Ich bin mit meinen Fragen jetzt am Ende und wenn du jetzt noch etwas mit mir teilen willst, irgendwelche persönlichen Strategien, die dir noch eingefallen sind, oder (...) wichtiges aus deiner letzten Schreibphase, was dir noch einfällt, eine Erfahrung oder ein Gefühl, Herausforderungen, kannst du es jetzt gerne noch teilen, wir haben ja noch Zeit.

B: Also als die größte Herausforderung finde ich schon, dass ich in meiner Erstsprache keine wissenschaftliche Arbeiten geschrieben habe, außer Matura, aber das ist dann auch komplett anders als in Österreich, wie das vorgeht. Und dann als ich nach Österreich kam und meine erste Proseminararbeit schreiben sollte, fühlte ich mich überfordert. Also ich wusste nicht, wo ich anfangen soll, weder die Struktur, der Aufbau, die Sprache war dann komplett auf einmal musste ich alles auf Deutsch schreiben, ich weiß die Fachtermini nicht so ganz, ich bin noch, (...) sagt man ungelesen? Also ich hab' mich nicht noch in die bestimmten Themen eingelesen, aber dann später funktionierte es, weil bei jeder weiteren Arbeit lese ich mehr und mehr Texte, ich lerne neue Termini kennen, neue Phrasen, Ausdrücke, obwohl ich halt auch immer noch Probleme mit den Synonymen habe. Ich wiederhole mich oft, die gleiche Begriffe und dann nutze ich dann Online-Wörterbücher (...) Nachfragen, was auch immer. Also das finde ich die größte Herausforderung und vielleicht auch, dass die größte Frage auch an der Uni ist, ob man zum Beispiel weitere Sprachen in eigenen Seminararbeiten nutzen kann, also Englisch, Serbisch, irgendeine weitere Sprache aus dem Sprachrepertoire, (...) wie das bei jeweiligen Professor:innen vorkommt, oder (...) halt ja, das glaube ich, dass das die größte Herausforderung ist, ja.

I: Okay, konntest du eine andere Sprache schon einmal nutzen in unserem Studium?

B: Nein, also ich habe noch nie nachgefragt. Also jetzt im Masterstudium schon in diesem Semester erst, also das wird, dass wir das Erlaubnis hatten, andere Sprachen zu nutzen und einen Journal zu führen, wo wir unsere Arbeiten und Hausübungen und Diskussionen in der jeweiligen Sprache reflektieren konnten, was ich spannend fand. Aber auch ein bisschen schwieriger, da ich mich die ganze Zeit dafür, also die Jahre davor in meinem Studium nur auf Deutsch konzentriert habe und dann auch oft keine konkreten Begriffe im Serbischen (...) finden konnte. Und dann habe ich auf Serbisch geschrieben und dann kommt ein Wort auf Deutsch zum Beispiel vor (...) was, was ich interessant fand.

I: Ja, kann ich mir vorstellen. Okay, gut. Dann danke ich dir für das Interview.

B: Danke dir.

I: Und stoppe die Aufnahme. (I beendet die Aufnahme)

Interview P5 26.07.2023 18:00

I: Okay, zum Einstieg habe ich ein paar Fragen, und zwar zu deinem sprachlichen Hintergrund. Könntest du kurz erzählen was deine Erstsprache ist, Zweitsprache und Fremdsprachen.

B: Mhm, okay. Also meine Muttersprache ist Serbisch und mit dem Deutschlernen habe ich angefangen, als ich ungefähr elf Jahre alt war. Ich habe in meinem Heimatland das als Fremdsprache gelernt, also schon in Volksschule. Ich glaube, in der sechsten Klasse habe ich mit dem Deutschlernen angefangen und (...) in der Grundschule, also das heißt, wir haben so gelernt,

Grundschule, das ist die (...) hier in Österreich AHS Unterstufe (...) da habe ich Deutsch als Fremdsprache gelernt und ich habe schon damals gewusst, ich werde Deutsch studieren, nur weil ich die Sprache gemocht habe. Und dann habe ich weiter die Oberstufe, also AHS-Oberstufe besucht und ich habe schon gewusst, ich werde auch Bachelorstudium in deutscher Sprache und Literatur studieren. Das habe ich in meinem Heimatland abgeschlossen und danach bin ich nach Österreich gezogen und ich habe hier mit meinem Masterstudium angefangen. Ich habe noch dazu Englisch gelernt in meiner Grundschule, also in AHS-Unterstufe und Oberstufe. Wir haben auch Latein gelernt und das wars. Aber ich hatte immer Interesse so (...) Fremdsprachen zu lernen. Alle Fremdsprachen sind interessant für mich. Jetzt in Wien kann ich auch viel Kontakt mit anderen Sprachen haben, zum Beispiel mit dem Arabischen oder (...) auch mit weiteren Sprachen. Auf jeden Fall immer, wenn ich eine Sprache höre, ich möchte etwas lernen, mindestens ein paar Sätze. Aber für Deutsch hatte ich besondere Vorliebe, würde ich sagen. Ich habe deutsche Musik gehört, als ich Jugendliche war und das hat auch einen Einfluss auf mich ausgeübt, dass ich noch besser und mehr Deutsch lernen möchte. Habe ich damit deine Frage beantwortet?

I: Ja, also du hast es als Fremdsprache gelernt und auch Englisch in der Schule als Fremdsprache?

B: Genau, mhm.

I: Aber vertiefender Kurse oder noch andere Fremdsprachen, nur was dir so alltäglich begegnet jetzt in Wien?

B: Also in meinem Heimatland habe ich keine Kurse, Sprachkurse besucht oder keine vertiefende Sprachkurs oder so. Erst im Bachelorstudium hatte ich Gelegenheit mit einem DAD-Stipendium nach Deutschland einen Monat in einem Sommerkurs zu verbringen und das hat auch, das war sehr nützlich für mich, würde ich sagen und ich habe auch viele Freundschaften geschlossen und neue Leute kennengelernt und auch die deutsche Kultur kennengelernt und das hat mich auch dazu motiviert einmal ein Masterstudium in einem deutschsprachigen Land zu besuchen. Mein erstes Ziel war Deutschland, aber dann habe ich mich einfach für Wien entschieden und ich denke "Ja, das ist auch ein deutschsprachiges Land. Ich kann auch hier Deutsch studieren, warum nicht?" Gerade an einer renommierten Universität wie Uni Wien. Also das ist alles, was ich sozusagen von diesen zusätzlichen Kursen besucht habe.

I: Mhm, genau. Meine nächste Frage wäre dann auch zum Studium. Du hast schon gesagt, Bachelorstudium und jetzt studierst du im Master. Vielleicht kannst du kurz sagen, wo hast du den Bachelor gemacht, wo den Master, oder was machst du gerade?

B: Ja, ich habe mein Bachelorstudium in meinem Heimatland abgeschlossen. Mein Heimatland ist Bosnien und Herzegowina und in Stadt Banja Luka. Unser Bachelorstudium dauert vier Jahre, also das ist nach dem alten Programm (...) vor diesem Bologna, wie heißt das, vor der Bologna Reform.

I: Mhm, Germanistik?

B: Genau, genau. Das heißt bei uns deutsche Sprache und Literatur. Also da hatten wir Grammatik, Literatur, Methodik und auch Fächer wie Psychologie, Pädagogik, also die wir eigentlich zum Unterrichten später, zur Arbeit mit Kindern brauchen und auch natürlich hatten wir serbische Sprache und serbische Grammatik, aber das war noch zusätzlich. Die Fächer wurden auf Deutsch unterrichtet an der Uni. Nicht alle natürlich, aber Fächer wie deutsche Literatur und deutsche Grammatik und Gegenwartssprache Deutsch, die waren alle auf Deutsch und wir hatten Lektoren und Lektorinnen aus Deutschland, aus Österreich und so. Wir hatten sozusagen

authentische Sprachmodelle und (...) was ist, ich hatte natürlich positive Erfahrungen mit dem Bachelorstudium und ich habe mich auch entschieden weiter meine Kenntnisse zu erweitern und mich in diesem Bereich weiterzubilden. Daher bin ich nach Österreich gekommen und ich habe hier mit dem Masterstudium angefangen. Ich habe mich für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache entschieden, weil (...) also Masterstudium Deutsch als Zweit- und Fremdsprache entschieden, weil es, ich glaube (...) gerade eine große Anfrage an den Lehrkräften aus diesem Bereich gibt und ich denke, ich habe Spaß am Unterrichten und ich mag es, deutsche Kenntnisse an weitere, an andere Personen weiterzugeben (...) und ich finde auch, dass (...) okay, vielleicht an der Uni wir hatten schon Gelegenheit ein Praktikum zu machen. Leider in der Corona-Zeit nicht so, wie es früher war. Das war vielleicht ein (...) nur etwas das ich (...) was ich vermisste. Wir sollte auch ein Praktikum irgendwo in einer Schule oder an einem Institut haben und leider konnten wir das nicht machen und wir haben nur einen Bericht geschrieben oder eine Prüfung, eine Vorbereitung, Unterrichtsvorbereitung. Aber ansonsten denke ich, dass wir auch Gelegenheit haben für ein Praktikum an einem Institut. Und ja, natürlich durch den Kontakt mit Muttersprachlern kann man hier auch Deutschkenntnisse erweitern und verbessern.

I: Mhm. Dann zu deiner Erfahrung mit wissenschaftlichen Arbeiten, wissenschaftlichem Schreiben. Wie viele Arbeiten auf Deutsch hast du ungefähr schon verfasst?

B: Also insgesamt im Bachelor und im Masterstudium?

I: Ja.

B: Im Bachelorstudium waren das vielleicht zwei Arbeiten. Eine kürzere Arbeit, sowas wie eine Proseminararbeit im Umfang von circa 15 Seiten und meine Bachelorarbeit im Umfang von vielleicht 30, 35 Seiten. Und Masterstudium habe ich schon viel mehr geschrieben. Ich glaube, bis jetzt sicher zwölf bis 15 Seminararbeiten und Praktikumsberichte. Dazu zähle ich nicht kleinere studentische Arbeiten, wie weiß nicht (...) Exposés oder (...)

I: Reflexionen.

B: Genau, mhm.

I: Okay, gut. Und die waren alle, hast du alle auf Deutsch geschrieben?

B: Ja, alle waren alle auf Deutsch. Das, was ich im Bachelorstudium geschrieben habe, das war auch auf Deutsch. Natürlich dazu zähle ich nicht Kolloquien oder, also diese schriftliche Prüfungen, nur wirklich die schriftlichen Arbeiten, die ich auf Deutsch verfasst habe.

I: Ja, okay. Und was ist dein aktuellen Schreibprojekt, über das wir jetzt sprechen?

B: Mhm (...) zurzeit schreibe ich an der Masterarbeit. Ja, ich habe noch etwas vergessen. Ich habe auch im Gymnasium meine Maturaarbeit auf Deutsch verfasst, das habe ich total vergessen (lacht) (...). Aber ja, gerade schreibe ich an meiner Masterarbeit.

I: Mhm, und in welchem Stadium bist du da aktuell? Also wenn du jetzt zurückdenkst, an das letzte Mal als du geschrieben hast. Wo bist du da ungefähr, was machst du gerade?

B: Mhm, also das letzte Mal habe ich heute geschrieben und ich bin gerade, also ich schreibe gerade am theoretischen Teil. Ich bin irgendwo in der Mitte würde ich sagen, weil ich noch viel

überarbeiten muss und vielleicht ergänzen oder was löschen muss (...) aber ungefähr so in der Mitte oder eher in der zweiten Hälfte von theoretischen Teil.

I: Aber du schreibst an der Rohfassung, also du bist jetzt noch nicht beim Feinschliff, beim Überarbeiten, sondern du suchst Literatur und schreibst?

B: Genau, ich suche noch Literatur, also ich denke, ich habe noch nicht genug gelesen. Aber, wenn ich (lacht) frühere Masterarbeiten von meine Kolleginnen sehe, ich sehe, dass sie ungefähr ein paar Seiten Literaturverzeichnis am Ende von Masterarbeit haben. So viel habe ich noch nicht gelesen und ich denke, ich muss noch viel lesen, damit ich wirklich die überarbeitete Version meinem Betreuer schicken kann und wie ich das schreibe, zum Beispiel ich suche natürlich auf unserer Plattform u:access Lehrwerke oder Literatur, die ich in meiner Masterarbeit verwenden werde und dann lese ich nur dieses Buch und alles, was ich nützlich für meine Masterarbeit finde, schreibe ich in Word-Dokument und je mehr ich lese, desto mehr kann ich das alles verbinden und dann schreibe das nicht so (...) ich schreibe zuerst alles vielleicht untereinander und dann am Ende versuche ich das alles zu verbinden, und damit es eine sinnvolle Einheit am Ende darstellt. Auf jeden Fall ich bin gerade noch in dieser Phase, wo ich Literatur lese und alles was ich nützlich finde, das alles sammle ich auf einem Platz und ich werde das später verwenden.

I: Mhm okay. Ja dann würde ich auch schon zu dem Teil des wissenschaftlichen Schreibens kommen, also zu meinen Fragen dazu. Wie fühlst du dich, also wenn du jetzt an das letzte Mal denkst, als du an deiner Masterarbeit geschrieben hast? Was hat da gut funktioniert, was hat vielleicht weniger gut funktioniert? Kannst du darüber ein bisschen berichten?

B: Mhm, ja gerade heute, ich habe gemerkt, dass ich ein bisschen müde war, weil ich in der Früh gearbeitet habe und das beeinflusst natürlich auch das Schreiben. Und (...) denke, dass ich gerade in dieser Situation viel mehr Zeit brauche und dass ich mich, dass ich längere Zeit brauche, um mich gut auf das Schreiben konzentrieren zu können. (...) Zum Beispiel, wenn ich einen Absatz lese, dann muss ich das mehrmals lesen, weil ich zuerst verstehen muss, was der Autor oder die Autorin sagen möchte und ich versuche dann das irgendwie mit meinen eigenen Worten zu verfassen und dabei muss man immer natürlich auf Redemittel zugreifen (...) und ich denke, dass mir manchmal diese Redemittel für das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit fehlen. Das habe ich nie gelernt und ich hatte kein Fach an der Uni, das sich damit beschäftigt. Das fehlt mir zum Beispiel. Ich weiß, dass es an der Uni Wien schon Schreibmentoring gibt und ich bin schon einmal oder nein, schon zweimal oder dreimal zu dieser Lehrveranstaltung gegangen und (...) ich habe eigentlich etwas anderes davon erwartet. Ja (...) das ist ein Schreibmentoring, also sie haben uns schon gesagt, dass sie nicht dafür zuständig sind uns Redemittel sozusagen beizubringen, sondern uns durch den Prozess des Schreibens (...) zu leiten. Und ich hätte lieber (lacht) zum Beispiel Redemittel. Ich weiß, man kann das lernen, aber manchmal ich weiß nicht, wo kann ich noch weitere Redemittel finden, die ich für meine Masterarbeit benutzen kann. Ich habe schon sozusagen (...) ich habe keine Liste, also ich habe eine Liste in meinem Kopf von diesen Redemittel, aber manchmal möchte ich auch verschiedene Varianten benutzen, ich möchte nicht, dass meine Masterarbeit immer dieselben Redemittel, dass ich in meiner Masterarbeit immer dieselben Redemittel verwende und dass es irgendwie langweilig oder auf einem niedrigeren Niveau (...).

I: Mhm. Also der wissenschaftliche Wortschatz?

B: Genau. Und auch Nominalphrasen. Manchmal sehe ich, dass ich zu viele Verbalisierungen verwende. Nominalphrasen sollte ich mehr verwenden, aber wie ich dir gesagt habe, wenn ich einen Absatz lese, dann okay (...) wissenschaftliche Sprache beinhaltet viele Nominalisierungen und dann versuche ich immer das zu verbalisieren. Sozusagen mit meinen eigenen Worten

wiederzugeben und ich habe das Gefühl, dass das dann (...) dass das Niveau von meiner wissenschaftlichen Arbeit schrumpft.

I: Weil du eher alltagssprachliche Ausdrücke dann verwendest, oder weißt?

B: Mhm, genau. Ich glaube, dass ich noch nicht auf diesem Niveau bin, dass ich sozusagen meine wissenschaftliche Arbeit auf einem hohen Niveau wie (...) natürlich wie (...) ich weiß nicht, Professoren an der Uni schreiben können, aber ich erwarte jetzt nicht, dass ich wie ein Professor oder eine Professorin an der Uni schreiben kann, aber mindestens annähernd zu anderen Studenten, die (...) oder Studentinnen, die an unserer Uni sind, damit darunter meine ich Muttersprachler und Muttersprachlerinnen. Natürlich (lacht) das kann man nicht erwarten, aber ich hätte gern sowas, wo ich mehr Redemittel und lernen kann, wie ich in meiner Masterarbeit verwenden könnte.

I: Mhm, und das wurde dir im Schreibmentoring nicht angeboten?

B: Ja genau, und dann habe ich auch im Internet gesucht. Es gibt ein paar Übungsbücher, Arbeitsbücher oder sowas und (...) aber ich habe leider nicht so viel Zeit darin investiert, das alles zu üben und durchzulesen mindestens (lacht). Zum Beispiel, ich hätte gern an meiner Masteruni, an der Uni vielleicht (...) ein paar Tipps von Professoren und Professorinnen und ich denke, das sollte man auch früher im Studium den Studenten sagen, weil jetzt, wo ich die Masterarbeit schreibe, das ist schon ein bisschen zu spät (lacht). Aber wenn ich zurück auf meine Seminararbeiten schaue, dann denke ich (...) die waren so schlecht und wie habe ich überhaupt das positiv abgelegt (lacht). Weil ich denke, zum Beispiel manche (...) praktische Teile in meinen Seminararbeiten habe ich nicht so gut gemacht. Erst später, so im achten Modul haben wir diese wissenschaftssprachliche Praxis gelernt, also wie man eine Seminar-, eine Masterarbeit schreibt und welche Methoden es gibt, wie man (...) Daten erheben und (...) ich weißt nicht, recherchieren kann, das war ein bisschen zu spät für mich, meiner Meinung nach. Ich hätte das gerne lieber eher früher im Studium gelernt.

I: Also ein Seminar zum wissenschaftlichen Arbeiten?

B: Genau, schon vielleicht in Modul eins oder zwei, weil in Modul eins fangen wir schon an mit Seminararbeiten verfassen. Das sollte auch früher im Unterricht, also in den Seminaren vorkommen.

I: Hattest du das im Bachelorstudium?

B: Nein, (...) vielleicht

I: Okay, weil ich denke, dass das vielleicht der Grund ist, dass es vorausgesetzt wird, dadurch dass man eine Bachelorarbeit schon geschrieben hat. Okay und zum Schreibprozess selbst. Also der Schreibprozess wird in drei Phasen, drei Bereiche unterteilt. Das ist einmal Aufgabenstellung, so äußere Einflüsse, auch Motivation. Dann als zweites Wissen, zum Langzeitgedächtnis, aber auch Wissen über das Thema, Adressat:innen und Aufbau des Texten. Und dann noch den Bereich Schreibprozess, also wie man den plant, wie man formuliert, überarbeitet. Wo würdest du sagen, liegen da deine Herausforderungen. Also wenn du, wenn du die in einen, oder wenn du das abstufen müsstest in die drei Bereiche.

B: Eine große Herausforderung für mich ist Zeitplanung, aber das liegt an mir (lacht). Weil ich nicht ganz gut mit der Zeitplanung bin, immer sind andere Dinge wichtiger, wie zum Beispiel Arbeit. Und

dann nach der Arbeit denke ich "Okay, jetzt muss ich mich ausruhen und oder was Privates machen", dann verschiebe ich immer das Schreiben von meiner Masterarbeit (...). Ich würde sagen, dass der Ort, wo man eine Seminararbeit oder eine Masterarbeit sehr wichtig ist. Ich bin nicht überall gleich motiviert. Letztes Jahr habe ich bemerkt, dass ich gar nicht mehr in meiner Wohnung schreiben kann. Alles, was ich da sehe, irgendwie ist wichtiger als das Schreiben einer Masterarbeit (lacht) oder einer Seminararbeit und dann habe ich versucht, einen anderen Ort zum Schreiben zu finden, deswegen gehe ich öfters in die Bibliothek an der Uni schreiben, weil mich andere Studenten und Studentinnen motivieren (...) bei dem Verfassen von Master- oder Seminararbeit. Das habe ich bemerkt bei mir und dann ich kann dort viel mehr in drei Stunden schaffen als in 24 Stunden zuhause. Herausforderungen sind auch natürlich (...) vielleicht das hohe Sprachniveau von wissenschaftlichen Arbeiten. Ich habe mich schon daran gewöhnt und ich verstehe ohne irgendwelche zusätzliche Hilfe, ich brauche kein Wörterbuch beim Lesen (...) und ich kenne mich schon in dieser Thematik aus, aber (...) es ist kein Problem. Ein größeres Problem ist, wenn ich das produktiv, also reproduzieren muss. Zum Beispiel okay, mein rezeptiver Wortschatz ist vielleicht ein bisschen reicher als mein produktiver Wortschatz und (...) auch was ich dir schon erwähnt habe, wenn ich etwas schreiben muss, verwende ich eher tägliche Sprache. Okay ich versuche, aber meine manchmal vielleicht klingt es etwas künstlich, wie ich schreibe, weil ich habe kein Gefühl, wie das eine Muttersprachler bzw. einer Muttersprachlerin klingt. "Ist das jetzt vielleicht logisch, oder habe ich das irgendwie falsch geschrieben. Wie klingt das?" So ein Gefühl habe ich nicht.

I: Mhm, und der Schreibprozess selbst. Also wie du das planst. Also planen ist ja auch, fällt ja vielleicht auch in die Motivation dann, aber beim Formulieren und Überarbeiten?

B: Mhm, also ich glaube es ist sehr wichtig, dass man ein Thema wählt, das einen interessiert und aus diesem Grund habe ich mich für das Thema "Wissenschaftssprache Deutsch" entschieden, weil das mich auch selbst betrifft (lacht). Ich habe auch Probleme mit dem Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit und ich sehe, dass auch viele Studenten (...) aus einem nicht EU-Land, oder aus einem anderen Land, wo nicht Deutsch als Erstsprache gesprochen wird, kommen und dann sie haben diese Probleme und da habe ich Gelegenheit gesehen, dass ich andere Studierende interviewen könnte und vielleicht herausfinden könnte, wie und was das Problem ist, was ihnen helfen könnte bei dem Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit und ich denke, dass es da auch (...) vielleicht Platz gibt zur Verbesserung des Angebots an der Uni. Zum Beispiel, wie man diesen Studierenden helfen könnte, vielleicht. Was hast du mich noch gefragt?

I: Das waren jetzt einmal die drei Bereiche im Schreibprozess allgemein, also Aufgabenstellung, ob die klar ist, ob du Schwierigkeiten hast oder Herausforderungen, wenn es um den Bereich Wissen geht, oder eben zum Schreibprozess.

B: Mhm, also Aufgabenstellung, das ist auch nicht ganz einfach am Anfang, weil man das Thema eingrenzen muss. Das Thema soll nicht so weit und breit sein, also man muss das Thema eingrenzen, aber das haben wir an der Uni ganz gut von unserem Professor erklärt bekommen und (...)

I: Wann, also zu welchem Zeitpunkt hast du das erklärt bekommen?

B: Ich glaube (...) im Modul 7, als wir das Seminar Wissenschaftliche Sprache gelernt haben. Ich glaube damals haben wir das gelernt und zum Beispiel früher habe ich das nicht gewusst, wenn ich mich an das erste Thema meiner Seminararbeit erinnere, das war "Gebrauch von Partizipien". Das ist so ein breites Thema (lacht) und jetzt, wenn ich zurückblicke (...) - wie konnte ich so ein Thema oder Aufgabenstellung formulieren? Also wirklich, wenn ich zurückblicke (...) ich denke, diese Seminararbeiten waren so schlecht, aber das ist auch ein guter Punkt, weil das bedeutet,

dass ich schon einen Progress gemacht habe (lacht) und ich habe, Entschuldigung ich habe vergessen, was du noch, also Aufgabenstellung, dann Wissen. Okay Wissen. Ich glaube (...)

I: Also zum Thema, was du schon weißt über das Thema, aber auch wie man einen Text aufbaut, oder an wen du den Text richtest.

B: Mhm (...), also das Thema. Ich habe mich für dieses Thema entschieden, weil das Seminar wissenschaftliche Sprache ganz interessant für mich war.

I: Aber allgemein, also hast du da, wenn es um das Thema der Arbeit geht Herausforderungen? Wenn du schreibst, jetzt nicht nur unbedingt das Wissen über das Thema, sondern auch Herausforderungen, wenn du formulierst. Weißt du, an wen du schreibst oder wie der Text aufgebaut sein soll?

B: Ich weiß ungefähr, also ich weiß schon, der Text sollte sich richten an alle Leser oder Leserinnen, die das Interesse an diesem Thema haben und ich versuche immer so unpersönliche Schreibweise zu verwenden, also Passivkonstruktionen und sowas. Das schwierige an dem Wissen oder (...) Entschuldigung, das schwierige daran, wie ich das sprachlich formulieren kann oder soll, ist dass ich nicht so genug Redemittel, die man beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit verwenden kann, ich habe nicht so, also (...) ich würde sagen, ich habe nicht genug Kenntnisse.

I: Vielleicht auch zum wissenschaftlichen Schreiben, weil du schon, weil wir jetzt schon über die Arbeit sprechen, da kann man das eben auch noch aufteilen in den Bereich zum Arbeiten mit der Literatur, also wenn du mit den, wenn du dich mit Wissen auseinandersetzt, mit der Fachsprache. Dann den zweiten Bereich, wo es um die Struktur und Leser:innenfreundlichkeit geht. Und der dritte Bereich zur sprachlichen Korrektheit, also Orthographie, Syntax. Sind ähnlich zu den allgemeinen Bereich im Schreibprozess, aber vielleicht hilft dir das jetzt. Wo siehst du da Herausforderungen?

B: Mhm, also am wenigsten habe ich Herausforderungen mit dem Rechtschreiben, weil wir das sofort (...) beim Lernen einer Fremdsprache lernen, also sofort am Anfang wir wissen, wo man ein Komma setzt oder was man groß oder klein schreibt. Da habe ich überhaupt keine Probleme. Mit Syntax (...) auch weniger, weil das zur Grammatik gehört. Natürlich, ich denke, dass ich schon Fehler beim Schreiben mache, aber (...) das größte Problem ist eigentlich, sind wissenschaftliche Formulierungen, was wirklich zu wissenschaftlichen Formulierungen gehört und man hat nicht immer das Gefühl, ob man den richtigen Wortschatz verwendet. Manchmal verwende ich Wortschatz, die man (...) allgemein, alltäglich verwendet und nicht bei einem wissenschaftlichen Text. Gerade als wir (...) unser, an unseren Schreibkonferenzen waren, habe ich auch von meinen Kolleginnen Hinweise bekommen, wo ich Wortschatz aus dem alltäglichen Leben verwendet habe, also das sollte man nicht oder darf man nicht bei der wissenschaftlichen Arbeit schreiben. Das bedeutet, dass mir Synonyme fehlen und gerade, dass man da unterscheiden muss zwischen, okay Umgangssprache, Allgemeinsprache und gehobene Sprache, also Wissenschaftssprache auch.

I: Okay, dann gibt es ja auch noch die alltägliche Wissenschaftssprache. Sagt dir der Begriff etwas?

B: Wenn ich denke an die alltägliche Wissenschaftssprache, ich würde sagen, dass vielleicht die gesprochene Sprache, die wir in Seminaren verwenden im Umgang mit anderen Kolleginnen oder Wissenschaftlern, die (...) da im Seminar sind. Ist das richtig?

I: Ich erkläre kurz, was gemeint ist. Zum Beispiel Wörter wie "beleuchten", die es in der Alltagssprache gibt, beleuchten, Licht auf etwas werfen, und die aber dann in wissenschaftlichen Texten auch eingesetzt werden. Manchmal mit der gleichen Bedeutung, aber manchmal auch mit einer anderen Bedeutung. Nimmst du diese Wörter wahr und wendest du sie an, oder siehst du da Herausforderungen?

B: Ich sehe da Herausforderungen, zum Beispiel das Verb, das du gerade erwähnt hast, beleuchten (...) benutzt man auch in meiner Muttersprache in den wissenschaftlichen Arbeiten, aber manchmal bin ich mir unsicher, ob ich das wirklich auch in der deutschen Sprache verwenden kann, weil ich vielleicht das nirgendwo gelesen habe und vielleicht würde ich das wortwörtlich aus meiner Muttersprache übersetzen, aber dann denke ich "Hm, darf ich das jetzt machen? Wie klingt das?" (...) Da bin ich immer unsicher.

I: Okay gut, ich würde dann hier kurz unterbrechen (I startet die Aufnahme neu)

I: Jetzt hast du schon einiges erzählt zum wissenschaftlichen Schreiben und mich würde interessieren, was du denkst, welche von den genannten Herausforderungen du aufgrund deiner Mehrsprachigkeit hast, also dadurch, dass du Deutsch als Fremdsprache bzw. Zweitsprache hast.

B: Mhm, eine Herausforderung wäre, dass ich nicht unterscheiden kann, was ich (...) also das mit dem Wortschatz, zum Beispiel in meiner Muttersprache kann man auf eine Weise etwas formulieren und ich weiß das und dann, wenn ich das wortwörtlich ins Deutsche übersetzen möchte, ich bin es mir nicht sicher, ob das richtig ist, ob ich dieses Verb oder diese Formulierung auch in der deutschen Sprache sagen kann. Ich versuche das im Wörterbuch nachzuschlagen, manchmal finde ich es, manchmal nicht und da kann man einfach, okay (...) ich benutze auch Google, ich versuche das auch im Internet zu finden. Ich schreibe eine Formulierung einfach auf Google und wenn ich bekomme mehrere Links mit dieser Formulierung, dann denke ich "Okay, das verwendet man schon in der deutschen Sprache" (lacht) und ich versuche auch zu sehen, ob das wirklich zum Korpus der Wissenschaftssprache gehört, weil manchmal natürlich kann das allgemein, kann das Allgemeinsprache sein (...). Dann schaue ich wirklich, wo ich das gefunden habe, ob das ein Forum ist oder ob das ein wissenschaftlicher Text ist und (...) also, ich denke, dass das das größte Problem ist, aber auch natürlich die Grammatik, zum Beispiel Artikel (...). Manchmal bin ich mir unsicher, wann ich bestimmten oder unbestimmten oder Nullartikel schreiben sollte, und ich habe das Gefühl, dass manchmal (...) falsch verwende. Dann Nominalisierungen (...) auch wenn ich versuche etwas zu nominalisieren, ich bin es mir auch unsicher, ob ich das jetzt, wie das klingt. Klingt das jetzt richtig oder ist das unnatürlich? (...) Da kann ich mir auch nicht sicher sein (...). Ich versuche auch, aus einem Text, aus einem Buch, das ich gerade lese, neue Formulierungen zu lernen und mit sozusagen nachzuahmen, den Autor nachzuahmen. Das hilft mir auch, aber es ist manchmal auch herausfordernd, weil diese Formulierungen sehr kompliziert sind und die Sätze manchmal sind zu lang und (...) ich habe auch den Eindruck, dass wenn ich das vielleicht in meinem Text schreiben würde, dass es vielleicht ein Plagiat ist oder sowas. Man muss auch dabei aufpassen, aber ich denke schon, ein paar Formulierungen, also nicht den ganzen Satz, ein paar Formulierungen kann man schon nehmen. Aber das ist auch eine Herausforderung, weil man weiß nicht, was man (...) man ist nicht sicher, was man da von Autor übernehmen darf und was man nicht übernehmen darf.

I: Also dann Fachsprache und oder vielleicht die Textorganisation, also wie man einen wissenschaftlichen Text aufbaut?

B: Genau, ich habe auch das Problem mit den Übergängen. Ich habe das Gefühl manchmal sind Übergänge zu scharf und ich springe von einem Thema auf das andere und dass es manchmal

wenig Sinn macht. Ich sollte vielleicht ein bisschen elegantere Übergänge haben (...) das muss man alles üben und (...) auch vielleicht habe ich auch Probleme damit in meiner Muttersprache, aber ich (...) allgemein habe ich das Problem, etwas zu detailliert zu erklären. Wenn ich etwas sage, das sage ich das meistens direkt (...) und ich denke "Okay, das ist genug" und vielleicht erkläre ich nicht detailliert genug, weil wenn ich etwas schreibe, besonders in der wissenschaftlichen Arbeit, man sollte das wirklich detailliert erklären, weil wir wissen nicht, ob sich diese Person mit diesem Thema auskennt und ob (...) also das könnte auch manchmal problematisch sein. Wie detailliert soll ich erklären? Diese Frage stelle ich mir.

I: Okay. Du hast jetzt schon kurz angeschnitten, dass du dann Wörter nachschlägst, also das ist ja schon eine Strategie oder eine Routine. Hast du (...) Welche Routinen hast du oder welche Strategien? Wie hilfst du dir dann bei diesen Herausforderungen?

B: Mhm (...) ich versuche auch weitere wissenschaftliche Arbeiten im Internet zu finden, per u:access oder auch einfach per Google Suchmaschine und dann suche, versuche ich manche Formulierungen aus diesen Texten zu übernehmen und so meinen Wortschatz zu erweitern, also mindestens den Korpus von Redemittel für eine wissenschaftliche Arbeit zu erweitern und früher habe ich das Wörterbuch nachgeschlagen, aber jetzt (lacht) suche ich meistens im Internet die Formulierungen, weil es schneller ist und ich versuche auch manchmal, okay, übersetze ich etwas auf Google Translate von meiner, aus meiner Muttersprache in die deutsche Sprache, aber ich weiß, dass es nicht immer richtig sein muss oder sein kann. Dann kopiere ich diesen Satz und (...) sozusagen suche das noch einmal in Google, damit ich sehen kann, ob es überhaupt diese Formulierungen in der deutschen Sprache gibt.

I: Okay. Und nutzt du in irgendeiner Weise deine Erstsprache? Also wie setzt du sie ein beim wissenschaftlichen Schreiben?

B: Mhm, also nur ab und zu, wenn ich diese Formulierungen in Google Translate oder in Google Übersetzer suche und ansonsten nicht, weil es ist für mich komplizierter in meiner Muttersprache zu denken und das jetzt direkt ins Deutsche zu übersetzen, weil ich glaube, dass ich in meiner Muttersprache auf einem höheren Niveau bin, obwohl (...) ? Da muss ich noch hinzufügen, dass ich bin es mir auch nicht sicher, ob ich auf einem höher Niveau was die Wissenschaftssprache betrifft, also in meiner Muttersprache überhaupt bin, weil ich habe das letzte Mal eine Arbeit auf Serbisch vielleicht im Gymnasium geschrieben und danach nicht mehr und damals war es sicher auf keinem hohen Niveau. Also das ist auch fragwürdig. Ich versuche wirklich direkt auf Deutsch zu schreiben und ich habe schon diese Formulierungen in meinem Kopf. Ich versuche nicht direkt zu übersetzen, das sind eher Ausnahmen, wenn ich das mache. Und (...) ich denke, für mich wäre es einfacher, wenn ich sozusagen eine Liste oder ein Arbeitsbuch hätte, wo ich neue Formulierungen lernen und üben kann. Das habe ich bis jetzt nicht gefunden, vielleicht habe ich nicht genug gesucht (lacht).

I: Aber du meinst so zu verschiedenen Themen, dass du dann zu einem Verb verschiedene andere Redewendungen oder Phrasen hättest?

B: Genau, aber nicht unbedingt zu verschiedenen Themen, sondern zu allgemeinen Wissenschaftssprache, das was du mich gefragt hast. Also was man eigentlich (...) in jeder wissenschaftlichen Arbeit verwenden kann, abgesehen davon was das Thema der Arbeit ist oder an welcher Universität das ist. Es kann auch an der Technischen Universität sein, aber die Wissenschaftssprache und diese allgemeinen Formulierungen, die man immer verwenden kann, das würde ich sehr gerne lernen und das fehlt mir zum Beispiel.

I: Okay. Gut, dann sind wir auch schon am Ende und genau, du hast gesagt, du warst schon einmal im Schreibmentoring aber ja, es hat dir jetzt nicht so geholfen, wie du dir erhofft hast.

B: Ja genau, weil meine Erwartungen waren einfach anders, also eigentlich, wenn ich denke Mentoring ist genau das, was dort geboten wird, keiner hat gesagt "Okay, lern Redemittel" oder ich weiß nicht, die Lehrveranstaltung heißt nicht "Sprachliche Strukturen und Formulierungen der wissenschaftlichen Arbeit". Ich habe das einfach mir anders vorgestellt.

I: Mhm, okay. Gut, dann zum Abschluss, gibt es noch etwas, das dir eingefallen ist durch die Fragen in Hinblick auf deinen letzten Schreibprozess, was für Herausforderungen oder welche Strategien du angewendet hast. Möchtest du jetzt noch etwas hinzufügen?

B: Ja, vielleicht könnte ich zum Schluss etwas hinzufügen, weil ich heute an einer Umfrage von der Uni Wien teilgenommen habe. Ich habe gesehen, dass es einen Plan gibt an unserer Uni noch mehr Leseräume oder die Leseräume umzugestalten gibt und dort wurden Studenten gefragt, ob sie Hilfe beim Schreiben bräuchten in diesen Leseräumen und das wäre keine schlechte Idee, wenn es zum Beispiel in jeder Bibliothek oder in jedem Leseraum, eine dafür zuständige Person geben würde, die gerade beim Schreiben mithelfen könnte. Wenn man zum Beispiel nicht weiß, wie man weiterschreiben sollte, oder wenn man keine Idee hat, wie man andere Formulierungen schreiben könnte oder für solche Sachen. Ich weiß nicht, ob das zu viel zu erwarten, zu verlangen ist, aber es wäre nicht schlecht (lacht).

I: Also eine Mentor:in vor Ort sozusagen?

B: Ja genau.

I: Okay, gut. Wenn es sonst von deiner Seite nichts mehr gibt.

B: Das ist alles.

I: Okay, dann beende ich jetzt die Aufnahme. (I beendet die Aufnahme)

Interview P6 27.07.2023 14:00

I: Okay. Zum Einstieg habe ich ein paar Fragen, zum Beispiel zu deinem sprachlichen Hintergrund. Was ist deine Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprachen? Vielleicht kannst du da kurz drüber erzählen.

B: Mhm. Also meine Erstsprache ist Serbisch. Ich bin seit 2018 in Wien und studiere und daher ist Deutsch meine Zweitsprache seit 2018 und davor war ich im Gymnasium in einer bilingualen Klasse, wo wir Deutsch als Fremdsprache, also Deutsch war die erste Fremdsprache und dann Englisch und jetzt in meinem Master ist halt Englisch meine Fremdsprache, Deutsch Zweitsprache und Serbisch die Erstsprache, die ich benutze.

I: Mhm, okay. Und was studierst du jetzt momentan und was hast du studiert?

B: Ich hab' den Bachelor Deutsche Philologie studiert an der Uni Wien und jetzt studiere ich den Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit 2021.

I: Okay, und was würdest du sagen, wie viel Erfahrung hast du mit dem wissenschaftlichen Schreiben? Wie viele Arbeiten hast du schon verfasst, ungefähr?

B: Ich weiß jetzt die genaue Nummer nicht, aber ich denke schon über (...) vielleicht, ich weiß nicht (...) 20, ist das zu viel? Ich würde sagen so zwischen 15 und (...) ich habe keine Ahnung jetzt ehrlich zu sagen, aber circa so 20 würde ich schon sagen, dass es waren. Also mit Bachelor und Master. Und ich denke, ich habe schon genug Erfahrung, dass ich darüber berichten kann. Ob jetzt das alles, ob ich das so mache, wie es gemacht werden soll, das bin ich noch nicht sicher, aber ja, ich versuche.

I: Okay (...). Woran schreibst du aktuell? Was ist das aktuelle Schreibprojekt? Ist es eine Seminararbeit oder eine Abschlussarbeit?

B: Ich schreibe jetzt eine Seminararbeit und (...) plane jetzt auch meine Masterarbeit, also ich bin nicht so am Schreiben der Masterarbeit, aber ich habe schon einiges für die Masterarbeit verfasst und im Moment schreibe ich eine Seminararbeit für ein Seminar, welches sich mit Sprachvarietäten befasst.

I: Mhm okay. Also du hast ja vor kurzem, kurz vor der Befragung jetzt geschrieben. Wo befindest du dich da gerade? In welchem Stadium? Also ist das erst am Anfang, suchst du die Forschungsfrage oder schreibst du dir Rohfassung? Wie würdest du das beschreiben?

B: Also ich bin schon, ich habe schon sieben Seiten, also bin nicht so am Anfang, aber auch nicht so weit von 25 Seiten. Die Forschungsfrage habe ich schon und ich habe schon den theoretischen, also alles ist theoretischer Teil, aber ein Teil davon ist für unsere Didaktisierung, die wir im Unterricht abgehalten haben und ich bin jetzt beim theoretischen Teil der Arbeit.

I: Okay gut. Dann danke für den Einstieg. Jetzt habe ich Fragen konkreter eben zum Schreiben. Wenn du zurückdenkst an deine letzte, an das letzte Mal, als du geschrieben hast. Wie hast du dich da dabei gefühlt? Was hat gut funktioniert? Was hat vielleicht weniger gut funktioniert?

B: Also ich bin immer unter Stress, wenn ich etwas schreibe (lacht). Also es war, es ist stressig für mich, aber ich versuche (...) meinen Kopf darin zu behalten und mich auf die Arbeit zu fokussieren und so zu schreiben, also ich mache schon eine Rohfassung, aber ich versuche, dass ich am Ende so wenig wie möglich überarbeiten muss. Deswegen habe ich auch Stress, aber ja (...). Also (...) ich weiß nicht jetzt (...). Ich habe viele Schreibblockaden und dann versuche ich, dass ich diese während (?) der Arbeit durch das Lesen oder Weiterlesen oder Weiterfinden der Literatur überwinde (...) und außerdem (...) ja, ich habe auch Schwierigkeiten mit der Sprache, weil ich einige Wörter auf Serbisch und auch Englisch denke und dann diese in Deutsch übersetzen muss und dann weiß ich vielleicht das entsprechende Wort nicht und dann muss ich das im Internet nachschauen. Ja (...) das glaube ich sind meine Herausforderungen momentan.

I: Okay und was hat gut funktioniert? Fällt dir da etwas ein?

B: Ja, also ich habe mich schon mit dem Buch befasst für die Didaktisierung, also war es mir nicht so schwer über das Buch zu schreiben und ich denke auch das Thema passt für mich, also ich mag das Thema und dann finde ich, es ist leichter darüber zu schreiben, wenn man mit dem Thema vertraut ist und das Thema mag, also interessant findet.

I: Mhm okay. Dann erzähle ich dir kurz von den Bereichen, die es gibt beim Schreibprozess. Das ist einmal die Aufgabenstellung, also das betrifft dann die Umgebung mit den äußeren Einflüssen,

auch Motivation. Dann der zweite Bereich zum Wissen, also was das Langzeitgedächtnis betrifft, Wissen über das Thema, die Adressat:innen und auch Aufbau des Textes. Und der dritte Bereich ist der Schreibprozess selbst. Das Planen, das Formulieren, das Überarbeiten. Wo würdest du sagen, liegen da deine Herausforderungen, in welchen dieser drei Bereiche?

B: Also am wenigsten mit der Motivation, weil wenn ich (...) ich fühle mich schon motiviert zu schreiben, aber ich habe Herausforderungen im Schreibprozess selbst und bezüglich des Wissens, ich habe manchmal Angst, dass ich über das Thema nicht genug weiß, oder etwas nicht beitragen kann, etwas selbst beitragen kann und beim Schreibprozess die Planung. Bis ich anfangs, ist es schrecklich, aber wenn ich schon einen Plan habe, dann geht es schon. Und ja (...) ich denke, ein Plan ist das Wichtigste beim Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit, weil wenn ich schon etwas ausgeplant habe (...) dann kann ich auch die Schritte (vorgenommen?) sehen, wo ich jetzt stehe, was ich noch machen muss. Und ja, meinen Fortschritt sehen kann.

I: Okay. Und konkreter zum wissenschaftlichen Schreiben (...) gibt es dann auch drei Bereiche, und zwar im ersten die Arbeit mit der Literatur, Auseinandersetzung mit Wissen und auch die Fachsprache, die dazu gehört. Dann als zweites die Struktur des Textes und Leser:innenfreundlichkeit und als drittes die sprachliche Korrektheit, also Orthographie und Syntax. Was würdest du da sagen, sind Herausforderungen?

B: Also die Literatur ist für mich sehr wichtig. Ich muss zuerst Literatur sammeln, mich einlesen, damit ich auch einen Überblick über das Thema habe, eine Forschungsfrage finden kann. Die Struktur (...) die Seminararbeiten unterscheiden sich in den verschiedenen Seminaren auch voneinander. Es gibt also keine bestimmte Weise, wie man eine Seminararbeit schreibt und auch diesen Faden dann auch folgen kann (...) aber die Professoren an der Uni, Professorinnen, geben uns schon bekannt, wie wir das aufbauen sollen, also finde ich es wirklich hilfreich.

I: Und keine Herausforderung?

B: Ja, also meistens. Ich bin ein (...) wir haben das letztes Semester gemacht, ich bin ein Puzzler beim Schreiben, also ich schreibe nicht jetzt von Anfang bis Ende. Ich schreibe das, wozu ich gerade Motivation habe oder was mir jetzt einfällt (...). Ich (...) wie sagt man das. Wenn ich mich an einem Ort, also einem Kapitel befinde, muss ich es nicht zu Ende schreiben, dass ich ein anderes anfangs und dann darüber schreibe. Und bezüglich der sprachlichen Korrektheit (...) ich habe Angst die Formulierungen nicht gut zu schreiben, also das, was ich sagen will, ich weiß nicht, ob ich es so sage, dass die Leserinnen das dann so verstehen können, wie ich es meine. Weil es gibt auch im Serbischen zum Beispiel Aussagen, die man nicht ins Deutsche übersetzen kann, oder es keine solchen Aussagen im Deutschen gibt und dann muss ich schauen, wie ich das sagen kann, damit es auch verständlich ist für, also in der deutschen Sprache. Und ja, die Ausdrucksweise ist auch sehr wichtig und ich probiere meistens die genauen Wörter zu nutzen. Also ich suche ständig nach Synonymen oder der Bedeutung der Wörter, wenn ich diese nicht kenne, damit ich diese auch in der Arbeit nutzen kann.

I: Mhm okay. Dann bist du schon bei Strategien auch. Das passt dann zur nächsten Frage, weil mich würde interessieren, was glaubst du, welche dieser Herausforderungen, die du genannt hast, hast du aufgrund deiner Mehrsprachigkeit?

B: Ich denke die Formulierungen, also die Ausdrucksweise, die ich benutze, weil ich auch (...) jetzt weniger, aber schon am Anfang des Studiums habe ich häufig auf Serbisch gedacht und dann das ins Deutsche übersetzt in meinem Kopf und dann geschrieben. Jetzt habe ich schon gelernt auf Deutsch zu denken, also ich denke schon auf Deutsch, aber es gibt so Ausdrücke oder Wörter, die mir nicht einfallen oder ich sie nicht kenne und dann muss ich auch Zeit verbringen, bis ich die

finde, die richtige Anwendung finde und sie in meiner Arbeit nutzen kann. Und vielleicht auch der Stil der Arbeit, weil ich bin mir nicht immer sicher, ob es wissenschaftlich ist, das was ich geschrieben habe, ob es relevant eigentlich für das Thema ist, also das (...) ich finde es relevant, aber ich weiß nicht, ob es relevant ist und dann habe ich auch damit ein bisschen Herausforderungen, aber ja. Ich probiere mit meiner Erfahrung das alles zu überwinden.

I: Mhm, und wie gehst du da vor beim wissenschaftlichen Schreiben? Also nutzt du da auch deine Mehrsprachigkeit?

B: Mhm, ja. Also ich (...) wenn mir zum Beispiel ein Wort nicht einfällt, ich gehe manchmal nicht sofort auf, zu Google und zum Google Translate, dass ich das übersetze, sondern ich notiere mir das Wort je nachdem ob es auf Serbisch oder Englisch ist, dann schreibe ich den Satz zu Ende und dann schaue ich, welches Wort ich eigentlich da verwenden will. Vielleicht gibt es (...) also im Deutschen ich weiß, dass ich auch ständig Probleme, ich weiß den Unterschied zwischen "beitragen" und "beibringen", aber wenn ich schreibe, dann geht mir meistens "beibringen" und nicht "beitragen", also "ich kann etwas beitragen" und ich schreibe immer "ich kann etwas beibringen", obwohl das Verb nicht so passend ist.

I: Mhm. Und kontrollierst du das danach noch einmal oder wie überarbeitest du den Text?

B: Ich lese den Text mindestens 50 Mal, wenn ich ihn schreibe. Also ich lese auch jeden Absatz ständig, immer wieder durch. Wenn ich einen Satz fertig habe, lese ich den vorherigen Satz, diesen Satz und dann, damit ich weiß, was ich als nächstes schreiben soll und ich gebe die Arbeiten auch immer Korrekturlesen damit alles vollständig ist, alles verständlich ist, keine grammatikalischen Fehler vorkommen, und ja, die Wörter gut genug sind.

I: Mhm und wenn du sagst Korrekturlesen, ist das dann von Studienkolleginnen oder wie machst du das?

B: Ich habe in der Deutsche Philologie-Gruppe schon im Bachelor eine (...) sie ist eine Frau, also sie ist älter als ich (...) ich denke, sie ist in ihren 40er-Jahren und sie hat auch Deutsch studiert und ich habe ihr meine Arbeit einmal als Versuch zur Korrektur, zum Korrekturlesen gegeben und ich war sehr zufrieden und bin auch dann mit ihr geblieben in Kontakt, dass ich ihr jetzt meine Arbeiten schicke.

I: Mhm, okay. Und wie ist es mit der Fachsprache, Wissenschaftssprache? Siehst du das als Herausforderung?

B: Also je nachdem. Ich würde schon sagen, dass ich mich relativ gut auskenne mit den bestimmten Themen, vor allem jetzt im Master, weil auch die Themen immer wieder vorkommen und auch die Wörter, die gleichen Wörter benutzt werden, also das Thema nicht so unterschiedlich ist wie beim Bachelor, wo wir auch Ältere deutsche Literatur und dann Wissenschaftssprache, Sprachwissenschaft haben. Und ja, ich denke ich kann es schon. Ich habe keine so großen Herausforderungen mit der Wissenschaftssprache, aber vielleicht wie ich die anwenden kann, das vielleicht ein bisschen schwierig für mich.

I: Mhm okay. Sagt dir der Begriff "alltägliche Wissenschaftssprache" etwas?

B: Hm, ich würde annehmen, dass es sich dabei um die wissenschaftliche Sprache, die im Alltag auch vorkommt, vielleicht die die meisten Leute auch verstehen können und nicht jetzt fachspezifisch ist. Aber ich bin mir nicht sicher (lacht).

I: Ja, da gehören Wörter dazu, die in der Alltagssprache verwendet werden, wie zum Beispiel "beleuchten" ist so ein Wort und das wird dann aber in der Wissenschaftssprache auch verwendet, manchmal sogar mit einer anderen Bedeutung.

B: Aso okay. Dann würde ich es nicht so bezeichnet haben (lacht).

I: Fallen dir diese Wörter auf oder findest du das schwierig zu unterscheiden, was jetzt Alltagssprache ist? Ob du die anwenden kannst? Ob das wissenschaftlich genug ist?

B: Also vor allem im Bachelor habe ich viel Herausforderungen damit gehabt, welche Wörter ich benutzen kann und sollte, welche nicht. Aber dann mit dem Korrekturlesen und wenn diejenigen, die meine Arbeit Korrekturlesen einige Sätze dann umformulieren, dann schaue ich und merke ich mir, mit diesen geht diesen Wort zusammen und ich probiere auch immer im Kopf zu behalten, welches Verb zu welchem Teil der Arbeit passt, also diese zum Beispiel "erläutern", "erklären", da würde ich eher "erläutern" benutzen, ich weiß nicht welche Wörter noch, aber das fällt mir jetzt ein. Also, wenn du das gemeint hast.

I: Okay, also das ist auch schon eine Strategie, dass du dir die Wörter aufschreibst. Was hast du da noch? Hast du noch andere Strategien oder Routinen, wie du mit den Herausforderungen umgehst?

B: Also ich denke nach so vielen geschriebenen Arbeiten habe ich schon einen Überblick darüber, was ich benutzen kann, also welche Wörter und wenn nicht, dann schaue ich vielleicht meine vorherigen Arbeiten, ob ich da ein Wort finden kann, welches in die Arbeit, die ich jetzt im Moment schreibe, passen kann und wenn nicht, dann eben Google und ich schaue, ich schreibe zum Beispiel "wie sagt man" und dann die Erklärung und dann, wenn ein Wort aufkommt, dann benutze ich es.

I: Okay gut. Hast du Erfahrung, oder welche Erfahrung hast du beim Schreiben in deiner Erstsprache?

B: Zum wissenschaftlichen Schreiben nicht so viel. Also wir haben schon im Gymnasium Essays geschrieben, aber das waren, unsere Essays, die keine Vorschriften hatten. Ich habe meine Maturaarbeit, das war meine erste wissenschaftliche Arbeit im Serbischen. Wenn ich sie jetzt anschau (lacht), dann ist sie nicht so perfekt, aber ich war damals zufrieden und auch die Note war sehr gut, also ich nehme an, dass es gepasst hat, aber wenn ich jetzt mit meinem Wissen und meinem Schreiben im Deutschen und für die Uni das vergleiche, dann sehe ich schon einen großen Unterschied.

I: Mhm und kannst du da Strategien jetzt, also bei deinem jetzigen Schreiben anwenden?

B: Ja, also ich denke, dass die beste Strategie, die ich jetzt gelernt habe, ist die Nutzung der wissenschaftlichen Literatur. Also für meine Maturaarbeit habe ich nicht so wissenschaftliche Quellen genutzt. Ich denke, wenn ich mich gut erinnere, es gab schon keine, nicht so viel wissenschaftliche Literatur zum Thema. Also benutzte ich auch Wikipedia und ja, das, was man nicht benutzen soll (lacht). Aber jetzt versuche ich auch die, ich habe auch immer Angst, ob die Literatur zu alt ist, oder ob sie auch relevant oder ein guter Ausgangspunkt für meine Arbeit ist, aber ich versuche zunächst mit der Literatur eine Basis aufzubauen und dann mit dieser weiterzuarbeiten.

I: Mhm okay. Warst du schon einmal im Schreibmentoring oder hast du dich einmal beraten lassen?

B: Ich war zweimal, also ich wollte zum Schreibmentoring an der Uni gehen, aber es war immer dann, wann ich nicht Zeit hatte. Einmal ist meine Arbeit ausgefallen und dann hatte ich schon Zeit zum Mentoring zu gehen. Das war aber die erste Stunde, also es war nicht die Stunde, in der wir über unsere Arbeiten sprechen, Feedback geben, oder etwas, sondern nur die Einführungsstunde, aber ich denke, es kann schon viel helfen. Vor allem wenn man nicht viel wissenschaftliche Arbeiten geschrieben hat, oder wenn man am Anfang des Studiums ist.

I: Mhm und wann warst du dort?

B: Das war vorletztes Semester und einmal letztes Semester.

I: Mhm, also du warst schon im Master?

B: Ja.

I: Hast du irgendetwas davon mitgenommen, oder wendest du jetzt irgendeine Methode oder Strategie davon an?

B: Das Feedback geben und Feedback nehmen mit Kolleginnen. Das, im Bachelor wusste ich nicht vom Schreibmentoring, also ich wusste vom Schreibmentoring, aber nicht wie es aussieht, wo es stattfindet und alles und das war auch schon eher am Ende des Bachelors, weil die Pandemie hat dann begonnen und dann war alles online. Und in der ersten Stunde, also die Einführungsstunde haben sie schon ihren Plan erläutert und gesagt "In dieser und dieser Stunde werden wir schon über eure Arbeiten sprechen. Ihr könnt zum Beispiel eine Seite mitnehmen, diese dann den Kolleginnen zum Lesen geben und dann geben die Kolleginnen Feedback auf das, was ihr geschrieben habt." Und das fand ich wirklich gut, weil ich habe auch immer Herausforderungen damit, ob das verständlich ist, ob das relevant ist, ob ich mich gut ausdrücken kann und ich denke auch von den Kolleginnen ist es sehr hilfreich, wenn sie sagen "Ja, da könntest du das ändern, vielleicht das hinzufügen" ja (...) Strategien nur anwenden.

I: Mhm, und das hast du im Schreibmentoring dann gemacht oder hast du die Idee mitgenommen und es dann mit Studienkolleginnen gemacht?

B: Ich habe die Idee mitgenommen und wir haben auch im einen Seminar, diese, also das vorherige Semester, das Sommersemester, haben wir schon in zwei Seminaren das Feedback nehmen und Feedback geben geübt und ich denke, das hat mir auch sehr geholfen für meine Arbeiten, die ich für das Seminar geschrieben habe. Ich bin nur (...) es wäre gut, wenn das früher so wäre und nicht jetzt im vorletzten (...) Semester, aber ja (...) besser spät als niemals (lacht).

I: Mhm okay (lacht). Ja, wir sind jetzt schon am Ende. Du hast jetzt noch Raum noch einmal darüber nachzudenken nach meinen ganzen Fragen, ob dir noch etwas einfällt zu deiner letzten Schreibphase, also das letzte Mal als du geschrieben hast. Fällt dir noch etwas ein, etwas, das für dich schwierig war, oder eine Strategie, die du angewendet hast? Also es ist jetzt noch Raum, dass du noch erzählen kannst.

B: Also für die Seminararbeit, an der ich gerade arbeite, müssen wir auch über einen Autor schreiben und dann habe ich jetzt Herausforderungen damit, wo ich die Literatur zum Autor finden kann, dass es nicht normale Websites sind und es auch wissenschaftliche Quellen sind (...). Das

muss ich noch regeln, also das habe ich noch nicht gemacht. Ich hoffe, ich kann es schon herausfinden. Und zum Beispiel die Themafindung war für diese Seminararbeit nicht so schwierig, weil wir schon die Seminararbeit zur Didaktisierung schreiben müssen, aber zum Beispiel für die vorherige Seminararbeit (...) ich habe immer Herausforderungen damit, dass ich ein gutes Thema finde, eine gute Forschungsfrage formuliere. Ich sehe was, was der Inhalt des Seminars ist und dann entscheide ich, welches Thema könnte dafür relevant sein oder wenn mir vielleicht nichts einfällt, dann gehe ich zur Lehrperson und frage "Wozu könnte ich zum Beispiel meine Arbeit schreiben?", dass ich Ideen bekomme, also es muss nicht die Idee der Lehrperson sein, nur so ungefähr, dass ich weiß, in welche Richtung ich gehen kann und (...) ja, die Forschungsfragen. Damit habe ich immer Stress und es ist mir nicht leicht eine gute Forschungsfrage selbst zu formulieren. Ich brauche auch immer entweder viel Feedback von meinen Kolleginnen, ob die Forschungsfrage gut ist oder ich gehe auch zur Lehrperson und schicke eine Mail zum Beispiel und frage "Welche von diesen (...)", und dann nenne drei Forschungsfragen, "Welche von diesen könnte die Beste sein?" (...) Ja, also ich brauche Feedback zur Forschungsfrage. Ich kann nicht eine formulieren und dabei bleiben, ohne die Lehrperson zu fragen (...), weil wenn ich auch die Forschungsfrage nicht gut formuliert habe, dann wird die Arbeit auch nicht gut sein, also vielleicht nicht relevant für das Thema sein. Also es ist besser, dass ich es mit der Lehrperson kläre und ich denke auch für die Seminararbeiten ist es herausfordernd für mich, ein gutes Ziel zu setzen, weil ich weiß schon die Forschungsfrage, aber ich bin dann, ich bin mir dann nicht sicher, ob ich die Forschungsfrage so beantworten kann, wie sie beantwortet werden sollte. Oder was will ich mit dieser Arbeit beitragen? Und dann, ja (...) habe ich Herausforderungen damit, ob ich etwas Neues hinzufügen kann und nicht nur die Theorie aus der Literatur wiedergeben kann.

I: Mhm. Okay gut. Dann, wenn dir sonst nichts mehr einfällt oder keine Strategien mehr, die du teilen willst.

B: Ich weiß nicht, vielleicht zu den Strategien (...) also zunächst eine weitere Herausforderung ist das, der mögliche Mangel an Wissen. Ich habe auch immer Angst, dass ich nicht, also wie ich schon am Anfang gesagt habe, aber jetzt, nicht etwas beitragen kann oder mich nicht genug auskenne mit dem Thema und dann auch viel Zeit mit der Literatur verbrauche, anstatt mit der Arbeit, also mit dem Schreiben zu beginnen. Und deswegen probiere ich immer die Zeit für die Literaturrecherche ein bisschen einzugrenzen, also ich habe schon genug Zeit, aber ich versuche nicht mehr Zeit darin zu verbringen, als ich brauche, als ich dafür brauche. Und für die Strategien (...) ich schreibe immer das Inhaltsverzeichnis zuerst. Somit habe ich einen Überblick, was ich alles machen muss, welche Kapitel ich, also das Inhaltsverzeichnis ist vorläufig. Es ist nicht immer am Ende so, wie ich es am Anfang geschrieben habe. Aber es dient mir als eine gute Orientierung, was ich noch schreiben muss, was ich geschrieben habe und dann, wenn ich den Teil fertig habe, dann mache ich es grau anstatt schwarz im Inhaltsverzeichnis, sodass ich sehen kann, was mir alles übrigbleibt, und ich denke, das hilft mir sehr. Und die Planung, also mit der Zeit. Bis wann soll ich dieses Kapitel fertig haben, bis wann dieses.

I: Mhm, und machst du dir, wenn du über Literaturrecherche zum Beispiel sprichst, machst du dir dann Notizen und wie sehen die aus, also in welcher Sprache?

B: Ja, also ich gehe zunächst, also ich recherchiere überall, auf Google, auf u:search, in den Datenbanken. Das haben wir schon am Anfang des Studiums gelernt und es hat mir auch viel geholfen. Ich schaue dann, dass ich alle möglichen Stichwörter benutze bei der Literaturrecherche, dass ich alles zum Thema finde, was mir helfen kann. Dann lade ich das alles auf meinen Computer herunter. Manchmal drucke ich das aus, manchmal nicht. Und dann, wenn ich es lese, schreibe ich auf (...) ich habe ein Heft für die Literatur. Ich schreibe dann den Autor und (...) den Namen des Buchs, des Werk und dann schreibe ich, worüber da gesprochen wird, was ich alles darin finden kann. Dann schreibe ich so zu mehreren Literaturen, also mehreren Büchern und

dann finde ich einen Zusammenhang zwischen diesen, damit ich eine Forschungsfrage formulieren kann. Also ich würde sagen schon, dass es mir viel hilft die Literatur als Basis zu haben.

I: Und das schreibst du auf Deutsch alles?

B: Ja, ich versuche schon, weil ich muss die Arbeit auch auf Deutsch schreiben. Ich versuche alles, was ich kann, auf Deutsch zu schreiben und dann, wenn es irgendwo klemmt, dann schreibe ich in Serbisch oder Englisch und dann übersetze ich es.

I: Okay gut (...). Dann sage ich danke für das Interview und deine Zeit.

B: Danke dir.

I: Und stoppe die Aufnahme. (I beendet die Aufnahme)

Interview P7 21.08.2023 15:00

I: Gut. Zum Einstieg habe ich einmal die Frage zu deinem sprachlichen Hintergrund. Also was ist deine Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprachen, die du gelernt hast?

B: Mhm, meine Muttersprache ist Rumänisch. Als Fremdsprachen habe ich in der Schule Englisch und Russisch gelernt. Mit Deutsch habe ich erst an der Uni angefangen (...) in der Bachelorzeit. Ich konnte überhaupt kein Wort und als ich nach Österreich gezogen bin, ist Deutsch natürlich meine Zweitsprache geworden, also vier Sprachen spreche ich jeden Tag aktiv: Rumänisch, Deutsch, Englisch manchmal und Russisch.

I: Mhm okay, und was studierst du und hast du studiert? Bachelor und Master, kannst du darüber erzählen?

B: Mhm, ich habe in Rumänien ein Studium auch im Germanistik-Bereich abgeschlossen. Das war (...) Literatur und Sprachwissenschaft zusammen für Deutsch und Rumänisch. Und als Master, also im Master studiere ich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im jetzt (...) jetzt fängt bald das sechste Semester an (lacht).

I: Okay und dein Bachelor, war das Studium schon auf Deutsch oder in welchen Sprachen hattest du da die Lehrveranstaltungen?

B: Die Unterrichtssprache war (...) Rumänisch, aber wir hatten so praktische Kurse, ich sage mal (...) also Deutschunterricht, wo wir Deutsch gelernt haben und das war zum Teil auf Deutsch, aber natürlich haben wir Erklärungen auch auf Rumänisch bekommen bei Bedarf.

I: Mhm, okay. Dann habe ich eine Frage zu deinen Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben. Also wie viele wissenschaftliche Arbeiten hast du ungefähr schon verfasst?

B: Jetzt muss ich zählen (lacht). Circa zwei pro Semester, das heißt in fünf Semestern (...) schon zehn ungefähr? Ungefähr zehn und die erste so seriöse Arbeit, die ich geschrieben habe, war meine Bachelorarbeit - auch auf Deutsch. Auch wenn ich überhaupt keine Erfahrung damit hatte und dann an der Uni Wien habe ich natürlich jedes Semester eine oder zwei Arbeiten verfasst.

I: Mhm. Und dann zu deinem aktuellen Schreibprojekt. Woran schreibst du gerade? Du hast ja vor kurzem geschrieben, was ist das?

B: Ich habe noch eine Woche Zeit, um drei Arbeiten fertigzuschreiben. Das ist eine Seminararbeit bei Methodik Erwachsenenbildung und zwei Praktikumsberichte. Das ist auch ein Seminar, das ich besucht habe im Sommersemester. Und dann wenn ich fertig bin, muss ich eine andere schreiben, aber das wird erst im September sein.

I: Okay, also Seminararbeiten und Praktikumsberichte?

B: Mhm, ja.

I: Und wie würdest du dein aktuelles Stadium gerade beschreiben? Was machst du hauptsächlich an der Arbeit gerade? Schreibst du zum Beispiel die Rohfassung oder überarbeitest du? Oder womit beschäftigst du dich?

B: Mit den zwei Berichten bin ich fast fertig. Ich habe den Text. Es ist alles schon kontrolliert und ich muss nur an dem Layout arbeiten und dann die einigen Details noch hinzufügen, ergänzen, löschen. Mal sehen, was beim Durchlesen auftaucht (lacht). Was für Ideen ich noch bekomme (...) und dann muss ich mit der Seminararbeit bei Methodik anfangen. Da habe ich nur das Exposé und das sind circa zehn Seiten schon. Ich muss noch (...) 15 in einer kurzen Zeit schreiben.

I: Okay. Gut, dann komme ich auch schon zu den Fragen zum wissenschaftlichen Schreiben. Wenn du an deine letzte Schreibphase zurückdenkst: was hat da gut funktioniert? Was hat weniger gut funktioniert? Welche Gefühle hattest du dabei?

B: Mhm (...). Da es mehr eine deskriptive Arbeit war, ich meine, ich musste nur beschreiben, was ich im Unterricht gemacht habe, war das ein bisschen einfacher als mit Literatur zu arbeiten, weil meine Interpretationsfähigkeit auf Deutsch ein bisschen schlimmer, also ich tue mir immer noch schwer auf Deutsch Sachen zu interpretieren. Das ist natürlich ein bisschen schwieriger als in der Erstsprache. Aber meine letzte Schreibphase war den Bericht fertigzuschreiben und da musste ich wirklich nur meine Praktikumserfahrung beschreiben und das hat besser funktioniert als normalerweise bei anderen wissenschaftlichen Projekten, die ich habe. Ich fühle mich immer noch unsicher, muss ich sagen, aber nach fünf Semestern an der Uni Wien, es geht natürlich schneller und besser und ich mache weniger Fehler (...). Das sagen mir die Personen, die mir immer helfen am Ende alles zu korrigieren. Das sind Muttersprachler, Freunde, Freundinnen, die freiwillig helfen wollen.

I: Mhm, und wenn du sagst, es ist immer noch schwierig, aber es wird besser, was genau meinst du? Was fällt dir da schwer?

B: Das ist, wenn ich das so nennen kann, ich habe ein stilistisches Gefühl entwickelt, also ein Gefühl für die Stilistik und ich mache weniger Fehler auch in diese Richtung. Von Grammatik rede ich auch nicht mehr. Manche Fehler sind weg und einige sind nur Performanzfehler, ich meine Tippfehler oder sowas, solche Sachen die jedem passieren können.

I: Okay, gut. Dann wird der Schreibprozess in Phasen aufgeteilt, also in Bereiche. Und zwar die Aufgabenstellung einmal, dazu gehören äußere Einflüsse auch, Motivation, dann den Bereich Wissen, darunter fällt das Wissen aus dem Langzeitgedächtnis, Wissen zum Thema, Wissen zu den Adressaten, für wen man den Text schreibt oder Aufbau eines Textes, was man darüber weiß. Und dann der dritte Bereich ist zum Schreibprozess selbst, also das Planen, das Formulieren, das

Überarbeiten. Wo würdest du sagen, liegen da deine Herausforderungen, in welchem der drei Bereiche? Fällt dir da etwas ein? Aufgabenstellung, Wissen und Schreibprozess selbst.

B: Die erste Herausforderung ist immer das Formulieren der Forschungsfrage (lacht). Weil man mehr oder weniger ein Thema hat und da kommt auch der Titel, also den Titel zu formulieren ist auch nicht so schwierig, aber wie man eine Forschungsfrage formuliert, ist der Schlüssel für die ganze Arbeit (lacht). Die Frage ist der Ausgangspunkt und dann kommt die Methode und dann das Schreiben selbst. Also ich würde mit der Forschungsfrage auf jeden Fall beginnen und dann das Schreiben selbst bereitet mir auch manchmal Schwierigkeiten, aber es ist sehr viel von dem Thema abhängig und von der Literatur. Wenn ich mehr Literatur zu einem Thema gefunden habe, dann natürlich funktioniert das Schreiben auch schneller, weil ich irgendwie zusammenfassen kann, aber wenn es weniger gibt, dann bin ich noch unsicherer, weil ich mehr von mir schreiben, also mehr interpretieren muss (...) und nicht mehr deskriptiv schreiben.

I: Okay, gut. Und mit äußeren Einflüssen, hast du da Herausforderungen? Zur Aufgabenstellung, ist die klar oder findest du das schwierig?

B: Mit der Aufgabenstellung habe ich meistens kein Problem (...). Sobald ich die Frage habe und mir klar ist, was für eine Methode und wie ich (...) was mein Plan ist zum Schreiben, dann (...) ist die Aufgabenstellung auch natürlich klar. Und was war der dritte Punkt, den du genannt hast?

I: Das war der Prozess, wie man plant, wie man Rohfassung schreibt, also so das, was über allem steht.

B: Für die meisten Seminare haben wir auch, oder müssen wir auch ein Exposé abgeben und im Exposé muss man auch einen Plan hinzufügen, bis wann, von wann, (...) was macht man zuerst und was danach. Ich schreibe immer und ich habe immer einen Plan, aber ich folge diesem Plan nie (lacht). Ich mache (...) also Zeitmanagement, Zeitplanung ist mein größtes Problem beim Schreiben (...) leider und ich arbeite daran, das zu verbessern.

I: Hat das auch etwas mit Motivation dann zu tun, oder warum fällt dir Zeitmanagement schwer?

B: Vielleicht mit dem Gedanken, dass ich viel Zeit habe und ich muss wahrscheinlich nicht so früh anfangen und dann (lacht) in der letzten Woche natürlich ist alles viel zu stressig, weil da man alles unter Druck erledigen muss.

I: Okay.

B: Also meine Motivation ist der Stress irgendwie und dieser Druck selbst (lacht).

I: Ja, verstehe ich (lacht). Dann zum wissenschaftlichen Schreiben wurden dann auch so Bereiche formuliert. Da gibt es die Intertextualität und das Arbeiten mit Literatur, also Auseinandersetzung mit Wissen, der Fachsprache auch. Dann als zweiter Bereich Textorganisation mit Struktur und Leser:innenfreundlichkeit, wie man einen Text eben gestaltet. Und als dritter Bereich die sprachliche Korrektheit, also Orthographie und Syntax. Hast du in diesen Bereichen Herausforderungen oder in welchen? Was fällt dir da nicht so leicht?

B: Orthographie ist kein Problem, Syntax auch. Morphologisch vielleicht mehr, das hängt mit der Stilistik zusammen, weil ich als nicht-deutsche Muttersprachlerin manchmal aus dem Rumänischen übersetzen muss oder aus dem Englischen oder aus einer anderen Sprache, die ich besser kann

als Deutsch und dann natürlich sind diese Formulierungen vielleicht für einen Muttersprachler (...) nicht verständlich. Ja, also das ist auf jeden Fall eine Herausforderung für mich.

I: Also im Bereich (...) Fachsprache auch oder Wortschatz?

B: Ich verfüge über einen (...) guten Wortschatz, würde ich sagen, aber beim wissenschaftlichen Schreiben (...) das bereitet mir immer noch Schwierigkeiten. Ich weiß nicht, eine Nachricht zu schreiben oder sogar zu sprechen, frei zu sprechen oder ein Projekt vorzustellen, was auch immer, alles ist viel, viel einfacher, als einfach so zu schreiben. Sprache, wenn es sich um Literatur handelt, dann habe ich kein Problem. Ich verstehe, worum es geht. Die Interpretation dieser Quellen und das Umformulieren, das ist dann (...) etwas daran ich noch arbeiten muss.

I: Okay, (...) wolltest du noch etwas sagen?

B: Nein, nein.

I: Okay. Kann man schon sagen, dass das Arbeiten mit Literatur, also da hast du keine Herausforderungen, aber dann das mit eigenen Worten mit Wissenschaftssprache, mit Fachsprache zu formulieren, das ist herausfordernd. Habe ich das richtig verstanden?

B: Mhm, ja.

I: Okay. Und wie ist es mit Struktur von einer Arbeit? Der Aufbau? Findest du das herausfordernd?

B: Weniger (...). Das Erste, was ich mache, ich überlege mir, wie ich die Arbeit strukturieren möchte. Also ich habe mehr oder weniger die Kapitel und dann muss ich einfach zu jedem Kapitel, zu jedem Teil beginnen zu schreiben (lacht). Also Aufbau ist auf jeden Fall einfacher und bereitet mir keine Probleme, keine Schwierigkeiten.

I: Gut, dann gibt es noch den Ausdruck "alltägliche Wissenschaftssprache". Hast du das schon einmal gehört? Sagt dir das etwas?

B: Vielleicht? Aber ich bin mir nicht ganz sicher (lacht).

I: Das ist zum Beispiel das Wort "beleuchten". Also Wörter, die man aus der Alltagssprache kennt, die aber auch in der Wissenschaftssprache verwendet werden. Manchmal mit der gleichen Bedeutung, aber manchmal haben sie auch eine andere Bedeutung. Nimmst du solche Wörter wahr und verwendest du sie auch beim Schreiben selbst? Oder siehst du das als Herausforderung?

B: Ich sehe das als Herausforderung, weil ich manchmal Wörter aus der Alltagssprache, Umgangssprache verwende, ohne es zu wissen (lacht). Mir wird das nur gesagt und ich werde darauf aufmerksam gemacht, aber ich selber habe noch kein Gefühl für diese Sachen. Okay, aber ich lerne (lacht). Ich lerne immer noch. Es ist natürlich besser als vor ein paar Jahren.

I: Okay, also diese, dass du Wörter aus der Alltagssprache verwendest und die dann nicht passend sind, passiert dir so etwas? Dass du dann aufmerksam gemacht wirst?

B: Hm (...) ich gebe dir ein konkretes Beispiel. Ich war mit meinem Bericht fertig und mein Freund musste ihn korrigieren und dann hat er einen Absatz gefunden, wo ich ein Wort verwendet habe,

das gar nicht in den Kontext passte und dann hat er gelacht (lacht) und hat mir erklärt "Nein, das ist nur umgangssprachlich. Bitte mach das nicht. Bitte schreibe das in wissenschaftlichen Arbeiten nicht". Ja (lacht). Ich merke mir das normalerweise. Ich werde einmal darauf aufmerksam gemacht und dann nächstes Mal geht es einfacher und besser.

I: Schreibst du dir das dann auf oder wie merkst du dir das? Einfach, weil du aufmerksam gemacht wurdest?

B: Ich glaube mich wird daran öfter erinnert und dann (lacht), merke ich mir das. Obwohl ich immer sage "Ich muss mir das aufschreiben", aber nein (...), das mache ich nicht.

I: Gut, du hast ja jetzt schon berichtet von den Herausforderungen und mich würde jetzt interessieren, wenn du darüber nachdenkst, welche von den Herausforderungen glaubst du hast du aufgrund deiner Mehrsprachigkeit, also dass du mehrere Sprachen kannst, dass du Deutsch zuerst als Fremdsprache gelernt hast, jetzt als Zweitsprache? Denkst du, du hast die Herausforderungen deswegen? Oder welche Herausforderungen hast du deswegen?

B: Ähm (...), das Umformulieren würde ich (...) also das wäre aufgrund meiner Mehrsprachigkeit, denke ich. Weil ich Angst habe ein falsches Wort zu verwenden oder irgendwie der Gedanken komplett anders schreiben, was gar nicht mit der Literatur zu tun hat, oder irgendwie zu weit von dem Text gehen und das Wesentliche verlieren im Schreibprozess (...) so umformulieren. Obwohl ich das, was ich lese, verstehe ich auch, aber die Arbeit mit der Literatur selbst, das ist herausfordernd und ich denke, das ist aufgrund meiner Mehrsprachigkeit.

I: Also auch die Fachsprache dann anzuwenden (...) aktiv?

B: Mhm, mhm ja.

I: Okay, und findest du die Mehrsprachigkeit auch hilfreich? Verwendest du sie, deine Sprachen im Schreibprozess?

B: Wenig, viel zu wenig. Manchmal gibt es Begriffe, die aus dem Englischen kommen, aber sie werden auch in der Literatur verwendet. Alle anderen Sprachen vor allem meine Erstsprache verwende ich nie im wissenschaftlichen Schreiben, weil das nicht passt, einfach nicht passt. Das hat mit dem Thema nichts zu tun.

I: Ja, aber ich meine im Prozess, wenn du jetzt zum Beispiel sagst beim Übersetzen oder wenn du Notizen machst, oder bei der Planung. Hilft dir da deine Erstsprache? Zum Beispiel, dass du Notizen machst, oder wendest du sie gar nicht an?

B: Hm, ich verwende das Wörterbuch. Wenn mir jetzt ein Wort einfällt auf Rumänisch und ich (...) wegen vielen Faktoren nicht weiß, wie ich das auf Deutsch formulieren kann, dann verwende ich das Wörterbuch und dann natürlich ist meine Erstsprache auch wichtig, aber Notizen mache ich mir normalerweise auf Deutsch, wenn ich auf Deutsch schreiben muss. Alles, die Planung, der Aufbau ist auf Deutsch, nur diese Kleinigkeiten, Wörter, Strukturen, Sätze, die ich vielleicht in dem Moment nicht gleich übersetzen kann, dann hilft mir das Wörterbuch dabei.

I: Mhm, okay. Gibt es noch andere, also das ist ja schon eine Strategie, dass du das übersetzt mit dem Wörterbuch. Hast du noch andere Strategien? Wie gehst du vor, wenn du eine Herausforderung hast oder überhaupt beim Schreiben?

B: Hm (...) ich muss kurz überlegen. Ich glaube ich muss mir auf jeden Fall eine entwickeln, eine Strategie. Bis jetzt war für jedes Seminar die Strategie und der Schreibprozess anders (...). Wenn ich ein Exposé habe, dann ist der Schreibprozess auch leichter. Ich habe den Ausgangspunkt, ich muss nur anfangen zu schreiben. Wenn ich mir keine Notizen gemacht habe und alles von Anfang planen und organisieren muss, dann ist das natürlich schwieriger. Ich habe alle Quellen offen. Ich habe auf meinem Computer dann normalerweise einen Ordner mit allen Materialien und ich öffne sie alle und mache Vergleiche, mache mir Notizen, bei Bedarf und das Wörterbuch habe ich auch dabei, bei Bedarf und mit Synonymen arbeite ich auch, weil mir schon öfter, weil schon öfter vorkommt, dass ich dasselbe Wort wiederhole und um das zu vermeiden, nutze ich das Wörterbuch, Synonyme, Gegenteile, Antonyme, alles alles ist jetzt im Internet auch verfügbar. Vielleicht ist das nicht die beste Sache, das man machen kann, aber das ist für den Anfang hilfreich für mich.

I: Und zum Beispiel, wenn du dann ein Wort suchst, hast du da Strategien für Fachbegriffe, für wissenschaftliches Vokabular, wie du dir das merkst? Oder machst du das in jeder Arbeit neu und merkst es dir teilweise? Hast du da Routinen oder Strategien?

B: Ich speichere alle Seminararbeiten, die ich schreibe und dann im nächsten Semester schaue ich mir die Struktur, den Aufbau und alles andere nochmal an und dann weiß ich, womit ich beginnen muss und auch welche Sachen wichtig sind. Welche Wörter, Strukturen (...). Ich glaube, das bleibt in meinem Kopf einfach (lacht), ohne zusätzlichen Aufwand.

I: Okay. Welche Erfahrungen hast du im wissenschaftlichen Arbeiten in den anderen Sprachen, also auf Rumänisch, Russisch, Englisch?

B: In der Oberstufe musste ich das erste große Referat schreiben, 10 Seiten, aber das war nicht für die Schule selbst, sondern für ein Projekt (...). In der Bachelorzeit haben wir keine wissenschaftlichen Arbeiten schreiben müssen. Das waren einfach Seminare und kleinere Projekte, maximal zwei, drei Seiten und (...) da muss man auch nicht alle diese Vorgaben kennen und das ist definitiv einfacher als 15 Seiten, 25 Seiten pro Semester.

I: Und das war auf Rumänisch?

B: Mhm, meistens auf Rumänisch, ja. Die erste Arbeit auf Deutsch ist die Bachelorarbeit. Und dann natürlich an der Uni Wien alles (lacht).

I: Okay gut. Dann wäre die nächste Frage jetzt, welche Strategien und Routinen du aus dem Schreiben in deiner Erstsprache beim Schreiben in der Zweit- oder Fremdsprache anwendest? Kannst du da etwas, hast du da Strategien? Oder ist das für dich ein ganz anderes Schreiben auf Deutsch als das Schreiben auf Rumänisch?

B: Ein Thema zu finden, einen Titel zu schreiben, das Deckblatt fertigzuhaben und dann ein Inhaltsverzeichnis vielleicht mehr oder weniger, das habe ich in meiner Erstsprache auch gemacht, also wenn ich auf Rumänisch auch schreiben musste. Aber wie ich mit der Literatur umgegangen bin, wie ich sie interpretiert habe, unterscheidet sich, denke ich. Erstens, weil ich mit dem Rumänischen wenig Erfahrung habe und zweitens, weil (...) das Umformulieren in der Erstsprache viel einfacher ist vielleicht? Also Aufbau einer Arbeit, das unterscheidet sich nicht, aber das Schreiben selbst und die Arbeit mit der Sekundärliteratur, Primärliteratur auf jeden Fall. Das mache ich anders auf Deutsch. Ich habe das richtig gelernt, also ohne (...) wie soll ich das formulieren. Ich bin nervös (lacht).

I: Alles gut (lacht). Wenn du sagst, du hast es gelernt, hast du dann Lehrveranstaltungen dazu gehabt oder warst du auch einmal im Schreibmentoring vielleicht?

B: Nein, ich habe Angst gehabt. Im ersten Semester war ich so unsicher. Ich dachte mir, dass ich hier gar nicht gehöre, gar nicht sein sollte und ich glaube, das erste, das wir schreiben mussten, war auch ein Hospitationsbericht und Frau (Name der Professorin) war nicht so streng. Auch wenn nicht alles passte, habe ich bestanden (lacht). Aber ich habe im größten Teil improvisiert. Ich hatte keine Ahnung. Ich habe das nach Gefühl gemacht und dann mit der zweiten, mit der dritten, mit der vierten Arbeit war mir das schon klar. Und vor allem, wir bekommen meistens auch Feedback zu unserer Arbeit und dann weiß ich, welche Sachen ich verbessern muss, (...) ja.

I: Okay, hast du das Feedback automatisch bekommen oder hast du aktiv danach gefragt?

B: Ich glaube, ich habe nicht gefragt, aber für zwei oder eine Hälfte der Arbeiten, die ich schreiben musste, bekam ich auch mit der Note das Feedback. Und dann wusste ich "Okay, das war nicht so gut, das muss ich auf jeden Fall beachten beim nächsten Mal" usw. Wie das war (...) nicht so gut formuliert und ja (...). Das musste ich mir nicht einmal aufschreiben, das steht alles in den Mails, die ich erhalte (lacht).

I: Gut, du hast auch gesagt jetzt, wenn du wissenschaftliche Arbeiten schreibst, dann holst du dir auch Rückmeldung, oder lässt es Korrekturlesen. Kannst du zu der Phase noch einmal sagen, wie du da vorgehst? Also beim Überarbeiten oder auch wenn du schreibst, noch einmal zur Rohfassung zum Beispiel. Hast du da ein Dokument? Schreibst du in ein Dokument? Oder wo machst du dir Notizen?

B: In ein Heft kann ich mir aufschreiben vielleicht, wenn ich das dabei halten kann. Ich mache das normalerweise direkt in einem Worddokument. Ich beginne mit dem Deckblatt. Ich habe ein Muster. Ich verwende das bei jeder wissenschaftlichen Arbeit und dann lasse ich Platz für das Inhaltsverzeichnis und dann schreibe ich mir die Kapitel auf und beginne zu jedem Teil den Rohtext zu verfassen. Ich probiere auch ihn selber zu bearbeiten und in eine schöne Form zu bringen, bevor jemand anderer nachschaut und auch korrigiert, was ich übersehen habe, oder was gar nicht stimmt.

I: Und dann, also du überarbeitest zuerst selbst und dann holst du dir Feedback und lässt die Arbeit lesen?

B: Ja. Das ist fast am Ende, wenn ich schon sagen kann "Okay, jetzt bin ich fertig. Ich brauche nur eine zweite Meinung dazu".

I: Mhm, und das machst du, die holst du dir immer ein und das hilft dir?

B: Ja.

I: Okay. Im Schreibmentoring warst du nicht, hast du gesagt?

B: Nein (lacht). Vielleicht mache ich das für die Masterarbeit (lacht), wer weiß?

I: Mhm, hast du davon gehört oder irgendwo Werbung gesehen?

B: Ja, ich glaube wir hatten in Seminaren sogar die Möglichkeit gehabt sogar Mentor:innen zu werden. Herr (Name des Professors) hat uns davon erzählt und dann andere Professoren auch an der Universität, aber ich habe weder noch (lacht), weder als Teilnehmerin in der Gruppe, noch als Mentorin selbst teilgenommen.

I: Mhm, weißt du warum? Oder hattest du keine Zeit?

B: Ich glaube, Zeit kann man immer finden (lacht). Das (...) ist meine Unsicherheit in mir, das definitiv ein Hindernis ist. Einige Sachen (...).

I: Gut, ja jetzt ist auch leider nur mehr wenig Zeit. (Aufnahme bricht ab)

I: Wir sind auch jetzt schon beim Abschluss und ich möchte dir jetzt noch einmal den Raum geben, dass du alles sagen kannst, was dir noch einfällt. Also wenn dir jetzt im Gespräch noch Herausforderungen einfallen zu deiner letzten Schreibphase, wie es dir da gegangen ist, oder welche Strategien du angewendet hast, dann kannst du jetzt gerne noch einmal alles sagen, was dir einfällt, was du noch nicht gesagt hast.

B: Ja auch, wenn ich jetzt weiß, dass ich wenig Zeit habe, bin ich froh, dass ich mir die Literatur ausgesucht habe. Sie ist da. Ich habe alles gelesen, ich muss nur noch meine Gedanken aufschreiben und alles überarbeiten und schicken. Und das schaffe ich normalerweise, auch wenn die Zeit knapp ist. Aber ich habe immer noch die Hoffnung, dass ich in der Zukunft die Zeit besser planen kann (lacht). Ja, aber auch wenn ich mir einen Plan in dem Exposé schreibe oder in ein Heft oder was auch immer, wo ich (...) wo ich mir die Notizen mache (lacht), habe ich in meinem Kopf eine andere Struktur und an die halte ich mich (lacht), an diese Struktur.

I: Aber wenn du sagst, du hast die Literatur, dann hast du ja davor auch einfach Literaturrecherche schon gemacht schon, oder?

B: Mhm, Literaturrecherche, durchlesen, vielleicht nicht alles detailliert, aber ich weiß, wo was zu finden ist. Das ist ein (Beispiel?)

I: Also du schließt eher zuerst den Leseprozess ab und beginnst dann, wenn du alles gelesen hast.

B: Mhm, mhm. Und das passiert selten, dass ich mit dem Lesen noch nicht fertig bin beim Anfang des Schreibens und dann muss ich alles gleichzeitig machen. Das ist mir auch schon zwei- oder dreimal passiert (...). Ja, aber jetzt momentan die drei Seminararbeiten, die drei Projekte, an denen ich schreiben muss, sind mehr oder weniger fertig. Es ist nur noch die letzte Phase geblieben und das schaffe ich in den nächsten Tagen.

I: Mhm, okay. Gut, wenn du sonst nichts mehr hinzuzufügen hast, dann sind wir am Ende.

B: Meine Gedanken sind sehr unordentlich, unorganisiert, so wie ich selbst (lacht). Ja, ich hoffe, ich habe dich nicht verwirrt.

I: Nein, alles gut, dann stoppe ich jetzt. (I stoppt die Aufnahme)

C Abstract

Das wissenschaftliche Schreiben ist eine Tätigkeit, bei der verschiedene Prozesse gleichzeitig ablaufen, wofür diverse Teilkompetenzen erforderlich sind. Diese Anforderungen können sowohl bei deutschsprachigen als auch bei Studierenden mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache zu Herausforderungen führen. Mit dem Schreibmentoring-Programm an der Universität Wien sollen die Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben unterstützt werden. In dieser Masterarbeit soll ein besonderer Blick auf die Herausforderungen von mehrsprachigen Studierenden geworfen werden, um einen Ausblick auf die mögliche Weiterentwicklung der Methoden in der Schreibberatung geben zu können. In sieben retrospektiven Interviews mit mehrsprachigen Studierenden der Universität Wien wurden die häufigsten Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben erhoben. Zur Einordnung der Herausforderungen in die verschiedenen Teilkompetenzen stehen ausgewählte Kompetenzmodelle zur Verfügung. Durch die qualitative Inhaltsanalyse stellt sich heraus, dass die häufigsten Herausforderungen auf sprachlicher Ebene zu verorten sind, die durch das Beratungsangebot nur begrenzt abgedeckt werden. An zweiter Stelle folgen die textuellen Herausforderungen zur Textstruktur, der Rolle als Autor:in und der Leser:innenfreundlichkeit. Drittens können im Schreibprozess besondere Herausforderungen für mehrsprachige Studierende ausgemacht werden. Es gilt daher, den textuellen und prozessualen Anforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben im Schreibmentoring besondere Aufmerksamkeit zu schenken und den mehrsprachigen Schreibenden Strategien zu deren Bewältigung anzubieten.