

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Herausforderungen für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch
beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten im universitären Bereich

verfasst von | submitted by

Sandra Lambić

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

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecky PhD

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen Personen meinen aufrichtigen Dank aussprechen, die mich bei der Erstellung dieser Masterarbeit unterstützt und begleitet haben.

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer Herrn Mgr. Michal Dvorecký, PhD., für die geduldige und verständnisvolle Betreuung, die fachliche Unterstützung sowie die wertvollen Anregungen und konstruktiven Rückmeldungen während des gesamten Forschungs- und Schreibprozesses.

Darüber hinaus möchte ich mich bei allen Probandinnen bedanken, die sich Zeit für die Teilnahme an meiner Forschung nahmen und mir Einblicke in ihre Erfahrungen beim wissenschaftlichen Schreiben schenkten.

Für das gewissenhafte Korrekturlesen und die konstruktiven Hinweise möchte ich mich bei meinem guten Freund und Kollegen Andreas Stieber ausdrücklich bedanken. Ohne seine Hilfe wäre diese Arbeit nicht in dieser Form möglich gewesen.

Ebenso möchte ich meiner Familie, darunter besonders meiner Schwester Tijana, sowie meinen Freundinnen Anja, Ružica und Žaklina meinen herzlichen Dank aussprechen. Ihre Geduld, ihr Verständnis und ihre kontinuierliche Unterstützung haben mich während meines Studiums und insbesondere während der Entstehung dieser Arbeit begleitet und gestärkt. Besonderer Dank gilt meinem Studienkollegen und guten Freund Nikola für seine kontinuierliche Unterstützung, seine Motivation und sein stets offenes Ohr während des Schreibprozesses. Ein großes Danke gilt auch meinem Freund Johnny, der mich auf dem Weg zu dieser Abschlussarbeit begleitet und motiviert hat.

Ohne die Unterstützung all dieser Menschen wäre die Fertigstellung dieser Arbeit nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis:

1 Einleitung	1
2 Wissenschaftliches Schreiben im fremdsprachlichen Kontext	3
2.1 Wissenschaftssprache Deutsch – Definitionen	3
2.2 Funktionen der Wissenschaftssprache	5
2.3 Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben im universitären Kontext	9
2.4 Herausforderungen beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten	13
2.5 Förderung von Schreibprozessen	15
2.5.1 Textroutinen und Schreibroutinen	16
2.5.2 Schreibprozeduren	18
2.6 Schreibprozessmodelle	19
2.6.1 Schreibprozessmodell von Feilke/Steinhoff	20
2.6.2 Schreibprozessmodell von Steinhoff	21
2.6.3 Schreibprozessmodell von Pohl	23
2.6.4 Schreibkompetenzmodell von Knorr	26
2.6.5 Schreibprozessmodell von Rotter/Schmölzer-Eibinger	30
2.6.6 Schreibprozessmodell von Dengscherz	33
3.1 Forschungsinteresse und Fragestellung	36
3.2 Forschungsdesign	38
3.2.1 Qualitatives Forschungsdesign	39
3.2.1 Gütekriterien	41
3.2.2 Ethische Überlegungen	42
3.3 Datenerhebung	44
3.3.1 Leitfadeninterview	44
3.3.2 Die Proband*innen	47
3.3.3 Vorgehen bei der Datenerhebung	52
3.4 Datenaufbereitung	52
3.5 Datenauswertung	54
4 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	56
4.1 Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben	56
4.2 Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben	57
4.3 Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben	59
4.3.1 Formale Anforderungen	60
4.3.1.1 Zitierregeln	60
4.3.1.2 Umfang der Arbeit	61
4.3.1.3 Textgliederung	61
4.3.1.4 Leitfaden	62

4.3.1.5 Formatierung	62
4.3.2 Sprachliche Anforderungen	63
4.3.2.1 Wissenschaftliche Ausdrucksweise	63
4.3.2.2 Wissenschaftliche Formulierungen	63
4.3.3 Inhaltliche Anforderungen	64
4.3.4 Pragmatische Anforderungen	65
4.4 Herausforderungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben	66
4.4.1 Herausforderungen in der Planungsphase	66
4.4.1.1 Thema	67
4.4.1.2 Literaturrecherche	70
4.4.1.2 Formulierung der Forschungsfrage	72
4.4.2 Herausforderungen des sprachlichen Charakters	74
4.4.2.1 Sprachliche Barriere	74
4.4.2.2 Lexik	77
4.4.2.3 Syntax	80
4.4.2.4 Morphologie	84
4.4.2.5 Orthografie	87
4.4.3 Herausforderungen mit den formalen Anforderungen	87
4.4.3.1 Textgliederung	88
4.4.3.2 Umfang der Arbeit	92
4.4.3.3 Zitierregeln	93
4.4.4 Zeitorganisatorische Herausforderungen	95
5 Conclusio und Ausblick	98
5.1 Zusammenfassung der Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben	98
5.2 Ausblick	104
Literaturverzeichnis	106
Anhang	115
A Fragebogen	115
B Interviewleitfaden	116
C Transkripte	120
D Abstract	180

1 Einleitung

Dass wissenschaftliches Schreiben einen großen Stellenwert für den Studienerfolg sowohl für Studierende mit DaE als auch für Studierende mit DaZ einnimmt, wird durch mehrere Studien belegt (vgl. Lehen 2015). Auf den Zusammenhang mit den Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und der damit verbundenen Abbruchquote weisen Studien des DAAD und des DZHW von 2015 und Deutsch/Gäbler von 2006 hin. Die neueste Statistik zeigt eine ausgeprägte Steigerungstendenz der Anzahl von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im deutschsprachigen Raum. An den öffentlichen Universitäten in Österreich stieg die Anzahl der Bildungsausländer*innen¹ von 13% im Wintersemester 2002/03 auf 23% im Wintersemester 2022/23 an (Zucha et al. 2024, 35-36). Während zu dieser Gruppe auch österreichische Staatsbürger*innen zählen, zeigt eine andere Studie des BMBWF aus dem Jahr 2023 den Anteil der inländischen Studierenden mit Migrationshintergrund, d.h. der im Ausland geborenen Studierenden und der Studierenden, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind. Laut der Statistik des BMBWF gab es 2023 an der Universität Wien genau 15% Studierende mit Migrationshintergrund und österreichweit 11,5%.

Infolgedessen wurde das wissenschaftliche Schreiben ein zentrales Thema unter Forscher*innen. Als Resultat wurde eine Vielzahl an Studien erstellt. Im Folgenden werden einschlägige Studien bzw. Schreibprozessmodelle aufgelistet:

- das Modell der Habitusanpassung und das Modell des problemlösenden Handelns von Feilke/Steinhoff (2003),
- das Entwicklungsmodell von Pohl (2007),
- das sprachensensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens von Knorr (2018),
- das prozedurenorientierte Schreibprozessmodell von Rotter/Schmölzer-Eibinger (2015),
- das PROSIMS-Modell von Dengscherz (2019).

Das Forschungsinteresse für dieses Thema der vorliegenden Masterarbeit entwickelte sich durch eigene Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben und durch den Kontakt mit anderen Studierenden, die mit Herausforderungen beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten im universitären Bereich konfrontiert waren. Darüber hinaus wurde das Bewusstsein über diese Problematik während des Besuchs der Lehrveranstaltung „Wissenschaftssprache im akademischen Kontext“ geweckt. Im Rahmen dieser Veranstaltung entstand eine

¹ Dazu zählen auch österreichische Staatsbürger*innen, die im Ausland eine Bildungskarriere durchlaufen haben.

Seminararbeit, in der die Sprachpräferenz von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten erforscht wurde. Aus Gesprächen mit Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch kristallisierte sich heraus, dass sie ihre akademischen Arbeiten vorzugsweise auf Deutsch statt in ihrer Erstsprache verfassen würden. Ungeachtet dessen stellt das Verfassen akademischer Arbeiten für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine besondere Herausforderung dar. Das Ziel dieser Masterarbeit ist zu zeigen, auf welche spezifischen Herausforderungen Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten stoßen. Vor diesem Hintergrund wurde die Fragestellung formuliert:

Mit welchen sprachlichen, inhaltlichen und organisatorischen Herausforderungen sind Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit im universitären Bereich konfrontiert?

Um diese Fragestellung zu beantworten, wurden Leitfadeninterviews mit elf Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch per Zoom durchgeführt. Die Video- und Audiodateien wurden mittels der Transkriptionsfunktion von Zoom aufgezeichnet und transkribiert. Im Anschluss wurden die Transkripte einer erneuten Kontrolle unterzogen. Als Analysemethode wurde die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewählt. Die Kategorien entstanden durch ein induktives Analyseverfahren.

Im folgenden Kapitel 2 werden die theoretischen Hintergründe dargelegt, beginnend mit den Definitionen (2.1) und Funktionen der Wissenschaftssprache (2.2). Danach werden die Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben im universitären Kontext (2.3) und die Herausforderungen beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten (2.4) präsentiert. Als nächster Schritt wird der Fokus auf die Förderung von Schreibprozessen (2.5) gelegt, um in Anschluss daran verschiedene Schreibprozessmodelle zu präsentieren (2.6).

Im dritten Kapitel wird das methodische Vorgehen schrittweise durch folgende Unterkapitel dargelegt: Forschungsinteresse und Fragestellung (3.1), Forschungsdesign (3.2), Datenerhebung (3.3), Datenaufbereitung (3.4) und Datenauswertung (3.5).

In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Datenanalyse präsentiert und den im theoretischen Teil vorgestellten Studien gegenübergestellt. Das Kapitel 4 gliedert sich in folgende Unterkapitel: Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben (4.1), Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben (4.2), Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben (4.3), Herausforderungen bei dem wissenschaftlichen Schreiben (4.4).

Abschließend werden in Kapitel 5 die im Rahmen der Datenerhebung identifizierten Herausforderungen (5.1) präsentiert und ein Ausblick (5.2) für die Anwendung der

Ergebnisse bei der Vorbereitung der Studierenden auf das wissenschaftliche Schreiben gegeben.

2 Wissenschaftliches Schreiben im fremdsprachlichen Kontext

2.1 Wissenschaftssprache Deutsch – Definitionen

Zum Verständnis der Bedeutung der Wissenschaftssprache sind die Definitionen der Gemein-, Fach- und Bildungssprache erforderlich. Unter der Gemeinsprache wird die Sprache verstanden, die im alltäglichen Gebrauch jedem verständlich ist. Da die Domäne der Gemeinsprache das Gespräch ist, muss zwischen dem Diskurs und dem Text unterschieden werden. Ehlich (1983, 484-485) bezeichnet das Gespräch zwischen zwei Personen im Hier und Jetzt als Diskurs, während der Text nach einer gewissen Zeit dem Hörer bzw. dem Leser immer noch verständlich sein sollte.

Im Weiteren muss eine Unterscheidung zwischen der Fach- und der Wissenschaftssprache definiert werden. Als Fachsprache werden sprachliche Ausdrücke bezeichnet, die nur für bestimmte Berufsgruppen verständlich sind. Auf diese Weise werden Fachsprachen der Mechaniker, Juristen, Mediziner usw. entwickelt, für die entsprechende Terminologie charakteristisch ist, die nicht jeder verstehen kann (Moll/Thielmann 2022, 39). Hoffmann (1984, 53) definiert die Fachsprache als „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten.“ Die sprachlichen Mittel stammen aus der Gesamtsprache und zeichnen sich nicht nur durch ihre lexikalischen, morphologischen und phonetischen Merkmale aus, sondern auch durch die besondere Bedeutung, die ihnen in einem Fachbereich zugeschrieben wird.

Wie die Fachsprache wird auch die Wissenschaftssprache zweckbedingt verwendet, daher kann geschlossen werden, dass es einen Unterschied zwischen diesen zwei Sprachregistern gibt, weil sie auch verschiedene Zwecke und Ziele erfüllen. Laut Bundgarten (1981, 11) wird unter der Wissenschaftssprache ein allen Einzelwissenschaften gemeinsamer „Bestand von Formen und Funktionen“ verstanden, „der sich auf charakteristische Weise von denjenigen anderer Kommunikationsbereiche – etwa der Alltagssprache, der Literatur- oder der Werbesprache – unterscheidet.“ „Wissenschaftssprache“ fungiert als ein übergreifender Begriff für alle wissenschaftliche Fachsprachen. Wissenschaftssprache ist immer fachlich, aber die Fachsprache ist nicht unbedingt wissenschaftlich (Moll/Thielmann 2017, 43). Moll/Thielmann nennen als Beispiel einen wissenschaftlichen Text, der fachliche Ausdrücke beinhaltet. Hier wird ein Auszug des Textes gezeigt:

Im totalen Konkurrenzmodell walrasianischer Prägung (=idealer Markt, W.T.) fungiert der Geldpreis Numéraire als Preisindex, **eine Größe, die** immerhin im Prinzip **alle Transaktionen erfasst**, während

modernere **Konzepte** sich bloß **auf** bestimmte Warenkörbe, meist Konsumgüterbündel **beschränken**. (Moll/Thielmann 2017, 45)

Die unterstrichenen Ausdrücke sind Fachausdrücke, was darauf hinweist, dass ein wissenschaftlicher Text auch fachsprachliche Terminologie beinhaltet. Fettgedruckte Ausdrücke sind wissenschaftliche Ausdrücke, obwohl sie den alltäglichen Ausdrücken ähneln. Der Unterschied liegt aber darin, dass solche Formulierungen im Alltag nicht verwendet werden. Unter der alltäglichen Wissenschaftssprache werden die Wörter aus der Gemeinsprache verstanden, die im wissenschaftssprachlichen Kontext vorkommen, z.B. „darstellen“, „eine Größe“, „beschränken“, „Transaktionen“, „Gegenstand“, „Zusammenhang“, „nähere Umgebung“, „Bedeutung“ usw. Diese Ausdrücke sind für die Erstsprachler*innen im Prinzip unproblematisch, daher muss beim Übergang von der Schule ins Studium grundsätzlich nicht mit größeren Problemen gerechnet werden, was bei Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (sogar bei Migrantenkindern der zweiten oder dritten Generation) nicht der Fall ist (Ehlich 1999, 11). Weiterhin ist eine Definition der alltäglichen Wissenschaftssprache von Ehlich zu lesen:

Die Alltägliche Wissenschaftssprache ist ein Ensemble sedimentierten wissenschaftlichen Wissens. Dieses Wissen verdankt sich der neuzeitlichen Wissensentwicklung, die sich von der mittelalterlichen Wissenschaftsform her, der scholastischen Wissenschaft, ausgebildet hat und sich von ihr absetzt. (Ehlich 2019, 16)

Für die Wissenschaftssprache sind eristische Strukturen (Eris – griechische Göttin der Zwietracht) besonders bemerkenswert, denn die wissenschaftliche Sprache hat keinen informativen Charakter, sondern sie stellt „ein Ringen um Erkenntnis“ dar (Ehlich 1993). Man kann nicht über eristische Strukturen sprechen, ohne Illokutionen (lat. Illocutio – das nicht Gesagte) miteinzubeziehen, weil die eristischen Strukturen durch Illokutionen verwirklicht werden. Moll/Thielmann (2022, 50) definieren Illokutionen als sprachliche Verfahren (Vorwerfen, sich Positionieren, Begründen), die nicht offensichtlich sind, aber im Kontext entschlüsselt werden können. Dazu gehören Ausdrücke wie: allerdings, bloß, lediglich, während usw.

Bongo (2010) beschäftigt sich in seiner Arbeit mit der Definition der Wissenschaftssprache von Havránek aus dem Jahr 1932. Als Mitglied des Prager Linguistenkreises versuchte Havránek zunächst, die Wissenschaftssprache „als funktionale Varietät der Standard- und Schriftsprache“ zu definieren. Bongo (2010, 16) kritisiert, dass Havránek in seinem Schema dem Ziel der Äußerung nicht genügend Beachtung schenkt, weil das Ziel der Äußerung in der Wissenschaftssprache von den Bedingungen des wissenschaftlichen Kommunikationszusammenhangs abhängt. Laut Havránek sind das Ziel und die Funktion der Sprache gegenseitig bedingt – die Sprache hat unterschiedliche Funktionen, mit Hilfe derer man unterschiedliche Ziele erreichen kann (Bongo 2010, 16). Während die Standardsprache zwei Funktionen („kommunikative“ und „ästhetische“) hat, wird „die

Erfüllung einer besonderen Aufgabe“ als Funktion der Wissenschaftssprache genannt (Skalička 1948, zitiert bei Bongo 2010, 17). Hier wurde aber die Wissenschaftssprache noch nicht als eine besondere Sprache definiert. Aufgrund von Havráneks Bezeichnung der Wissenschaftssprache als „functional dialect“ kann man schlussfolgern, dass er die Wissenschaftssprache dennoch als eine eigene Kategorie betrachtet.

Laut Moll/Thielmann (2022, 54) sind wissenschaftliche Texte keine informativen Texte und werden nicht einfach geschrieben, um etwas Neues mitzuteilen, sondern um „ein neues Wissen gegen bestehende Erkenntnisse durchzusetzen“. Wissenschaftliche Texte werden zu verschiedenen Zwecken geschrieben: um bereits bestehendes Wissen zu einem bestimmten Thema zu erweitern, um ein bekanntes Problem zu lösen und um etwas Neues vorzuschlagen, wenn der Autor mit bereits bestehenden Ergebnissen nicht zufrieden ist.

Wie wissenschaftliche Texte meist keinen informativen Charakter haben, sondern kritisieren, neues Wissen bewerten und einen anderen Zugang zu Erkenntnissen zeigen, so wird auch mit den oben genannten Erklärungen keine vollendete und endgültige Definition der Wissenschaftssprache gegeben. Die Autor*innen bzw. Wissenschaftler*innen sind aufeinander angewiesen (Moll, Thielmann 2022, 48). Die Fragestellungen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten stammen aus der Wissenschaft und gehen wieder in die Wissenschaft ein, was zeigt, dass die Wissenschaftssprache immer neu definiert werden kann.

2.2 Funktionen der Wissenschaftssprache

Nach Havránek ist die Sprache „eine Gesamtheit von bestimmten Wörtern und grammatikalischen Strukturen und eine Reihe von funktionalen Verwendungseigenschaften der Sprache“ (Havránek 1964 [1932], 5, Hervorhebung G.B., zitiert nach Bongo 2010, 19). Zum Verständnis von funktionalen Verwendungseigenschaften ist das funktionale Koordinatensystem fundamental.

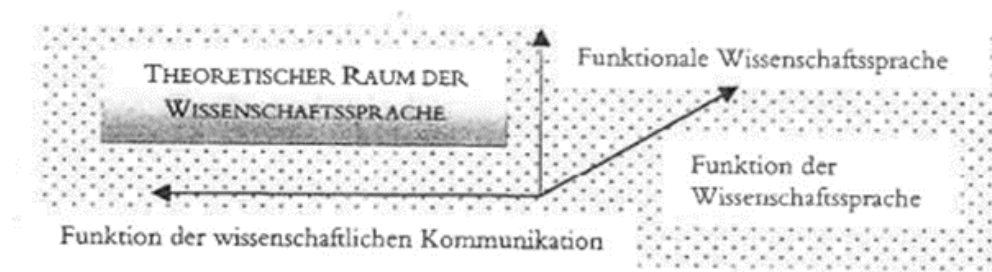


Abbildung 1: Grundlagen einer Wissenschaftssprachtheorie: das funktionale Koordinatensystem (Bongo 2010, 27)

Im Rahmen des Prager Funktionalismus kann die Funktion der Wissenschaftssprache auf drei Weisen verstanden werden (Bongo 2010, 18, 26, 110):

1. Die Funktion der wissenschaftlichen Kommunikation, deren Ziel Erfüllung gesellschaftlicher Funktionen oder Ziele (z.B. Lehre oder Forschung) darstellt. Die linke horizontale Koordinate bezeichnet den theoretischen Raum der Wissenschaftssprache, d.h. den Inhalt einer wissenschaftlichen Arbeit. Das wird als Funktion der wissenschaftlichen Kommunikation dargelegt. Charakteristisch dafür sind eine „tatsachenfeststellende“ Rede, „Prüfung von Aussagen“ (Veröffentlichungs-, Rezeptions- und Kritikgebot), „wissenschaftliche Sozialisation“ und Wissensvermittlung an die Öffentlichkeit (Bongo 2010, 110).

2. Die Funktion der Wissenschaftssprache wird als Aufgabe bezeichnet, die die Sprache aufgrund einer gesellschaftlichen Funktion erfüllen muss. Die rechte diagonale Koordinate stellt die gesellschaftliche Funktion der Sprache (die Funktion der wissenschaftlichen Kommunikation) dar. Diese Koordinate bezieht sich auf zwei Aspekte: Funktion der Wissenschaftssprache (Vollständigkeit, Präzision, Durchsichtigkeit und „Anknüpfung an bereits Vorausgesetztes“) und funktionale Eigenschaften der Wissenschaftssprache, worunter Intellektualisierung und Aktualisierung verstanden werden. Die Intellektualisierung (Rationalisierung) stellt den präzisen Gebrauch von passenden sprachlichen Elementen und Strukturen dar und erfolgt durch:

- syntaktische Komprimierung, bzw. Kondensierung,
- Randschärfe (auf lexikalischer Ebene),
- Formalisierung (auf der Ebene der semantischen Relationen),
- Aktualisierung (Automatisierung / Deautomatisierung).

3. Die funktionale Wissenschaftssprache umfasst spezifische sprachliche Phänomene, die empirisch analysiert wurden und für die Wissenschaftssprache charakteristisch sind. Dazu gehören zweckmäßige Sprachmittel und pragmatische sowie textlinguistische Elemente, die die Effektivität der wissenschaftlichen Kommunikation sicherstellen. Erweiterung des Wortschatzes und steigende syntaktische Komplexität sind die wichtigsten Komponenten der funktionalen Wissenschaftssprache, die durch Anwendung folgender funktionaler Sprachmittel erreicht werden (Bongo 2010, 110):

- Fachterminologie,
- Alltägliche Wissenschaftssprache,
- eristische Struktur,
- erweiterte Attribute,
- Substantivierung,
- Funktionsverbgefüge,
- Präpositionalphrasen,

- freie Angaben mit sekundären Präpositionen oder Präpositionalfügungen,
- Reihung der Satzglieder,
- Parenthesen,
- deiktische Mittel,
- Nominalisierungen,
- Passivgebrauch,
- Verteilung des wissenschaftlichen Mustertextes,
„Sprache der Desiderate“.

Darüber hinaus können Funktionen der Wissenschaftssprache anhand des Organon-Modells genauer beleuchtet werden. In Abbildung 2 wird mithilfe eines zentral gelegenen Dreiecks und eines Kreises das konkrete Sprachereignis dargestellt. Die Linienscharen repräsentieren die jeweilige Relation zu drei Funktionen der Wissenschaftssprache: Ausdrucks-, Appell- und Darstellungsfunktion (Bühler 1934/1978, 24). Mit dem sprachlichen Zeichen (Z) lassen sich nicht nur Gegenstände, sondern auch komplexere Sprechereignisse bezeichnen. Die Linienscharen, die Darstellung repräsentieren, stellen die Funktion des sprachlichen Zeichens in der Relation zu Gegenständen und Sachverhalten dar (Bongo 2010, 38).

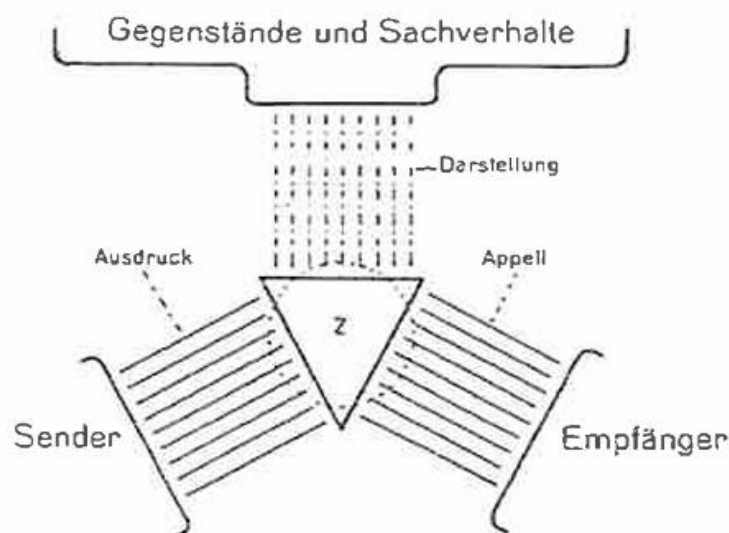


Abbildung 2: das Organon-Modell von Karl Bühler (Bühler, 1934/1999, 28)

Zur Bestimmung der Fach- und Wissenschaftlichkeit der Texte lehnt sich Steinhoff an vier Postulate aus der traditionellen Fachsprachenforschung an: die Gegenstandsbindung, die Eindeutigkeit, die Ökonomie und die Anonymität.

Die Gegenstandsbindung beruht auf der Stilistik der Sachlichkeit: Die Fakten, Zahlen und Ergebnisse sollen direkt mitgeteilt werden (Kretzenbacher 1995, 18). Ein wichtiger empirischer Beleg für die Gegenstandsbindung wissenschaftlicher Texte ist die Dominanz nominaler Strukturen (vgl. Kretzenbacher 1991, 121). Das Nomen in der Fach- und

Wissenschaftssprache wird als besonders gegenstandsbezogen betrachtet, da es als Bezeichnung gilt, die in direktem Zusammenhang mit einer im Bewusstsein vorhandenen Vorstellung der objektiven Realität oder mit einem durch gedankliche Arbeit entwickelten Begriff steht (Hoffmann 1984, 124). Charakteristisch für wissenschaftssprachliche Texte sind nicht nur Nominalisierungen, sondern auch Nomen-Verb-Verbindungen (wie „einer Frage nachgehen“, „einen Aspekt vertiefen“ u.Ä.), die eher verfahrensorientiert als gegenstandsbezogen sind. Die relativistische erkenntnistheoretische Auffassung besagt, dass die Fach- und Wissenschaftssprache nicht nur die Wirklichkeit abbildet, sondern gleichzeitig auch zur Konstruktion dieser Wirklichkeit beiträgt. Denken ist somit immer an die Sprache gebunden, und die Reflexion über die Wirklichkeit wird durch die verwendete Sprache geprägt (vgl. Gardt 1998, 46). In diesem Zusammenhang bezieht sich Sprache nicht direkt auf die Wirklichkeit, sondern vielmehr auf ein „Weltbild“ (Humboldt).

Nach dem Postulat der Eindeutigkeit dürfte zur Vermeidung von Missverständnissen einem Gegenstand bzw. Sachverhalt jeweils nur ein sprachlicher Ausdruck zugeordnet werden. Um das zu widerlegen, nennt Roelcke (1995, 401) als Beispiel das von Kant verwendete Wort „Vernunft“, das 23 verschiedene Bedeutungen hat. Wegen der Mehrdeutigkeit werden die Begriffe nicht unbedingt als unwissenschaftlich eingestuft, sie leisten vielmehr einen Beitrag zur neuen Erforschung des bestehenden Begriffs. „Sie geben Anstöße und bieten Anschlussmöglichkeiten für die Theoriekonstitution“ (vgl. Weinrich 1989, 124f).

Die Forderung nach einer Ökonomie wissenschaftlicher Texte beruht auf dem bereits beschriebenen Ideal der Darstellungseffizienz, deren Ziel präzise zielgerichtete Formulierungen sind, die durch die „Deagentivierung“ und die „Deverbalisierung“ realisiert werden (Steinhoff 2017, 14). Laut Roelcke (2005, 81) erfüllen diese Strukturen nur in Ausnahmefällen eine ausdrucksökonomische Funktion. Wissenschaftliche Syntax zielt oft nicht auf Reduktion von Redundanzen ab, sondern verfolgt das Gegenteil. Beispielsweise werden Fragesätze, Parenthesen oder Passivkonstruktionen eingesetzt, um mehr Klarheit, Transparenz und Verständlichkeit zu gewährleisten.

Das vierte Postulat „Anonymität“ wird als Zeichen des Strebens nach universeller Gültigkeit der Darstellung verstanden. Sie dient dazu, den Wahrheitsgehalt und die Objektivität der fachlichen Aussagen zu betonen (Möhn/Pelka 1984, 21). In wissenschaftlichen Texten wird kein persönlicher oder subjektiver Stil, sondern eine sachliche, objektive und distanzierte Darstellungsweise erwartet (Kaiser 2002, 181). Steinhoff (2007, 19) verdeutlicht, dass der Begriff „Anonymität“ nicht der Verschleierung der Identität des Verfassers, sondern der Neutralität des Textes dient. Die Neutralität erfolgt durch den Gebrauch von Passivkonstruktionen und durch den Verzicht auf die erste und die zweite Person Singular/Plural.

Nach den Definitionen und den Funktionen der Wissenschaftssprache wird im Folgenden auf die Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben im universitären Kontext eingegangen.

2.3 Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben im universitären Kontext

Eine Ausweitung und Weiterentwicklung des Schreibförderangebots an den Universitäten im Vergleich zum Stand von vor 30 Jahren ist sichtbar. Mit dem Bologna-Prozess, bei dem die Studierenden aus Teilleistungen Punkte sammeln, kam es zur Einführung von unterschiedlichen Textsorten an der Universität, wie z.B. Essays, Portfolios oder wissenschaftliche Journals, die zur Förderung von Schreibkompetenzen führen.

Um die Bedeutung der Wissenschaftssprache zu verstehen, wäre die Definition des professionellen Schreibens von Dengscherz/Steindl (vgl. 2016, 183) erwähnenswert. Unter professionellem, Schreiben wird erfolgreiche Textproduktion bzw. effizientes Schreiben verstanden,

das auf einem reichen Erfahrungsschatz aus unterschiedlichen Schreibaufgaben und Domänen aufbaut und in dem Schreibroutinen und Schreibstrategien flexibel und gezielt eingesetzt werden, um verschiedenartige Schreibaufgaben unterschiedlicher Domänen erfolgreich zu lösen (Dengscherz 2019, 32).

Die von Studierenden verfassten wissenschaftlichen Texte können als eine Vorstufe zum professionellen Schreiben betrachtet werden. Die Wichtigkeit der Beherrschung der Wissenschaftssprache sollte nicht vernachlässigt werden. Durch die Beherrschung der wissenschaftssprachlichen Kompetenzen werden die professionelle Entwicklung und der berufliche Werdegang der Studierenden bedingt.

Dengscherz (2019, 37) nennt folgende Kriterien, die den Ablauf des Schreibprozesses bei anspruchsvoller Textproduktion in mehrsprachigen Kontexten beeinflussen:

- Anforderungen an die Zieltexte,
- (institutionelle) Rahmenbedingungen,
- Schreiberfahrungen,
- Sprach- und Textkompetenz,
- Motivation sowie persönliche Einstellungen und Emotionen.

Beim Verfassen von wissenschaftlichen Texten werden oft Paralleltexte² aus verschiedenen Domänen miteinbezogen. Ein wichtiger Faktor beim wissenschaftssprachlichen Schreiben ist die Auseinandersetzung mit den Positionen von anderen Autor*innen, die in die eigene wissenschaftliche Arbeit integriert und zu eigenen Forschungsergebnissen verglichen und diskutiert werden sollten. Die bereits veröffentlichten Arbeiten dienen als Paralleltexte, d.h.

² Paralleltexte sind Mustertexte, an denen sich die Schreiber*innen bei der Zieltextproduktion orientieren können, sie sind allerdings anderen Verwendungsbereichen zuzuordnen. Paralleltexte dienen als Orientierung über die mögliche Textgestaltung in der Zielsprache. Bei der eigenen Textproduktion kann die Vorbildwirkung von Paralleltexten mehr oder weniger stark sein (Dengscherz 2019, 39 u. 74).

Textmuster, aus denen die Schreiber*innen Kriterien für ihre eigene Textproduktion ableiten und somit ein Muster für das Verfassen der wissenschaftlichen Texte erstellen können. Die neu verfassten Texte können von anderen später als Paralleltexte beim Verfassen verwendet werden (Dengscherz 2019, 79). Nicht zu vernachlässigen ist die Leser*innen- und Zielgruppenorientierung, da der Zweck eines wissenschaftlichen Textes schlussendlich die Wiedergabe der neuen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse ist.

Unter Professionalität im wissenschaftlichen Schreiben werden die inhaltliche Einarbeitung in den Diskurs sowie der Überblick über den eigenen wissenschaftlichen Text verstanden, wobei die beiden Diskurse in „Dialog“ treten. Dies stellt die Voraussetzung für die Entwicklung der eigenen Position und somit für Forschungsergebnisse dar. Während der Verhandlung verschiedener Positionen werden eigene Standpunkte ausgedrückt. Die Eigenpositionierung führt zur Entwicklung der eristischen Strukturen.

Eristische Strukturen verstehen sich als Reaktion auf einen bereits bestehenden wissenschaftlichen Diskurs. Als solche sind sie als Diskursbeitrag zu verstehen, mit dem sich ein Autor/eine Autorin am kollektiven Erkenntnisgewinn beteiligt und in der wissenschaftlichen Diskursgemeinschaft positioniert. Er/Sie macht sich damit als Forschende/r streitbar (Schmölzer-Eibinger 2018, 58).

Eristische Strukturen sind mit dem Zweck des Erkenntnisgewinns entstanden. Eine kritische Auseinandersetzung mit den bereits bestehenden wissenschaftlichen Texten, Positionen und Theorien stellt einen Ausgangspunkt zur Entwicklung neuer Erkenntnisse dar. Mit dessen Hilfe werden eristische Strukturen formuliert. Erwähnenswert sind auch assertive Strukturen, die auf nicht hinterfragbare Fakten verweisen und an Verben wie „bestätigen“, „manifestieren“, „feststellen“ erkennbar sind (Schmölzer-Eibinger 2018, 58).

Aufgrund der großen Zahl von Autor*innen, die die Wissenschaft geprägt haben, besteht beim wissenschaftlichen Schreiben eine Tendenz zum Zitieren. Es ist wesentlich, sich auf die Autor*innen und Werke zu konzentrieren, die aktuelle und prägnante Forschungsergebnisse darstellen. Ob ein*e Autor*in zitiert wird, hängt von vielen Faktoren ab: etwa vom Zugang zur Literatur, über die Sprache, in der eine wissenschaftliche Arbeit geschrieben wurde, bis hin zu Konventionen wissenschaftlichen Schreibens. Das alles bestimmt die Höhe der Zitatrate und somit die Positionierung eines Autors/einer Autorin in der Wissenschaft.

Beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten entsteht ein Versuch der Vertiefung des bestehenden Wissens, weswegen eine Auseinandersetzung mit der Literatur und mit bereits bestehenden Forschungsergebnissen eine Voraussetzung für neue Forschungsergebnisse ist. Zur Gewinnung der neuen Erkenntnisse spielt während der Literaturrecherche die Identifizierung einer Forschungslücke eine wesentliche Rolle.

Einen hoffnungsvollen Ausblick für alle Student*innen und zukünftige Verfasser*innen wissenschaftlicher Arbeiten liefert die Tatsache, dass wissenschaftliche Literatur als

Sozialisierungsprozess lebenslanges Lernen verlangt (vgl. Kruse 2003, 96, Schmölzer-Eibinger 2018a, 3), was darauf hinweist, dass eine Verbesserung der Schreibkompetenzen jederzeit möglich ist. Der Weg zur Schreibkompetenzentwicklung ist einerseits mit dem Erlernen der Darstellungskompetenzen und andererseits mit kognitiven Prozessen des Umgangs mit verschiedenen Wissensquellen gepflastert (vgl. Kruse 2003, 101).

Dengscherz beschäftigte sich in ihrer Arbeit mit dem professionellen Schreiben am Zentrum für Translationswissenschaft, wobei sie zu wertvollen Erkenntnissen kommen konnte. Für ihre Arbeit hielt sie die Klassifikation der sechs Ebenen/Phasen von Ruhmann/Perrin (2003, 130) für besonders relevant. Diese Klassifikation weist auf einen Zusammenhang zwischen dem professionellen und dem wissenschaftlichen Schreiben hin, für die sechs Etappen charakteristisch sind:

1. Themenabgrenzung und Thesenentwicklung,
2. Erforschung der Quellen und Bearbeitung der Quellentexte,
3. Eigenpositionierung und Formulierung der Positionierung,
4. Herstellung des Publikumsbezugs,
5. Ausgewogenheit zwischen den Quellen und der Darstellung der eigenen Position,
6. Einhaltung der Vorgaben bezüglich des Umfangs und der Fristen (vgl. Perrin 2004,90).

Es stellt sich die Frage nach der Effizienz bei der Einhaltung aller oben genannten Etappen. Dabei sollte Wert auf die Textroutinen gelegt werden, die textsorten- und domänenadäquat eingesetzt werden sollten. Ob ein*e Schreiber*in ein hohes Niveau an Professionalität und Effizienz beim Schreiben erreichte, kann anhand der oben genannten Kriterien betrachtet werden.

Der Schreibprozess an sich ist ein mehrschichtiges Verfahren, bei dem inhaltliche, sprachliche und formale Kriterien gleichzeitig erfüllt werden müssen (Knorr 2018, 137). Flower/Hayes (1980, 33) nennen drei Kriterien: Wissen, geschriebenes Gespräch und rhetorisches Problem. Unter dem rhetorischen Problem wird ein „Linearisierungsproblem“ der Umsetzung des Wissens in einen Text verstanden. Knorr (2018, 137) betont, dass dieses Problem bei Flower/Hayes zwar genannt, aber nicht explizit erläutert wurde. Neben dem Fachwissen ist das lexikalische und syntaktische Wissen einer der wichtigsten Einflussfaktoren beim Verfassen wissenschaftlicher Texte und kann nicht beliebig, sondern muss textsortenspezifisch und adressatengerecht eingesetzt werden (Kruse/Jakobs 1999, 22). Von studentischen Arbeiten wird in unteren Semestern nicht erwartet, dass sie das Ziel wissenschaftlicher Texte – die Erzeugung neuen Wissens – voll erfüllen (Stezano Coteló 2011, 92), der Zweck des Verfassens studentischer Arbeiten ist vielmehr „das Einüben

wissenschaftssprachlicher Konventionen“. Aus diesem Grund besteht eine Unterscheidung zwischen wissenschaftlichem und akademischem Schreiben (Jakobs 1999, 173).

Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben sind vielschichtig und beziehen sich auf verschiedene Wissensdimensionen, die in der untenstehenden Abbildung 3 zu sehen sind:

1. deklaratives Wissen, das Kenntnisse in den jeweiligen Bereichen beinhaltet und mit Faktenwissen bzw. „Wissen über Sachverhalte von Welt (= Wissen was oder Knowing-what)“ beschrieben wird (Becker-Mrotzek/Schindler 2007, 9),
2. Problemlösewissen, worunter methodisches Wissen zur Erkenntnisgewinnung verstanden wird,
3. prozedurales Wissen, das automatisierte Prozeduren und Routinen wie z.B. Tastaturschreiben und die Anwendung standardisierter Textformen bezeichnet; und
4. metakognitives Wissen, das aus kognitiven Prozessen und Gedanken über den Text und den Schreibprozess besteht.

Knorr (2020, 367) erläutert, welche Anforderungen mit gesamten und welche mit einzelsprachlichen Kompetenzen in Zusammenhang stehen. Blau sind Felder markiert, die durch Sprache bzw. gesamte Literarisierungserfahrungen geprägt sind. Braun markierte Felder beziehen sich auf einzelsprachliche Kompetenzen.

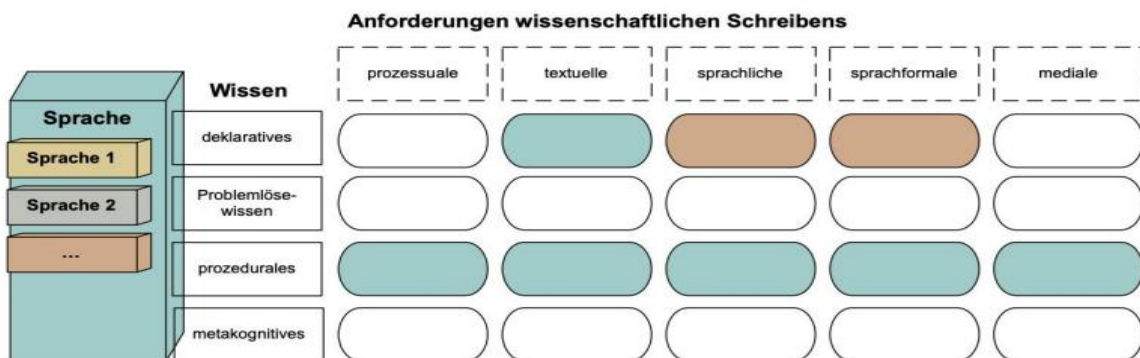


Abbildung 3: Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens, vereinfachte Darstellung im Anschluss an Knorr 2019 (Knorr 2020, 367)

Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben können folgendermaßen klassifiziert werden: 1. prozessuale, 2. textuelle, 3. sprachliche, 4. sprachformale und 5. mediale Anforderungen. Becker-Mrotzek/Schindler (2007) fassen die Anforderungsbereiche selbst folgendermaßen zusammen:

- Lexik und Syntax bilden die Voraussetzung für jede Form von sprachlichen Äußerungen;
- Textmuster und Leserorientierung sind die spezifischen Anforderungen für das Schreiben;
- Orthographie gehört nur in einem erweiterten Sinne zum Schreiben, da Texte auch ohne orthographische Kenntnisse entstehen können, bspw. wenn sie diktiert werden;

- und schließlich benötigt Schreiben ein Medium, um die Zerdehnung der Sprechsituation (Ehlich 1983) zu überwinden (Knorr 2020, 168).

Vom Schreibprozessmodell von Becker-Mrotzek/Schindler (2007) wird in Kapitel 2.6.4. detaillierter berichtet. Nachdem die Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben erläutert wurden, wäre es nötig, sich mit den Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben zu beschäftigen. Damit befasst sich das folgende Kapitel 2.4.

2.4 Herausforderungen beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten

Reitbrecht/Schramm (2020) nennen Herausforderungen beim Verfassen von vorwissenschaftlichen Arbeiten für die Schreiber*innen in der Sekundarstufe II an der Österreichischen Auslandsschule in Budapest. Zwar handelt es sich in ihrer Studie zum großen Teil um DaF-Lernende, aber die Ergebnisse ihrer Studie können auch für DaZ-Lernende, d.h. Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, in Wien relevant sein unter Berücksichtigung, dass für die Studierenden Deutsch zu einer anderen Zeit auch eine Fremdsprache war. Hinsichtlich der Strukturierungs- und Syntheseleistungen lassen sich folgende Herausforderungen ausmachen:

1. Textkonzeption - In Bezug auf die Verarbeitung der zur Verfügung stehenden Quellen (Umfragen zur Sicherheit in unterschiedlichen Städten Deutschlands) erwies sich, dass Schreiber*innen sowohl sprachbezogene als auch sprachübergreifende Herausforderungen zu bewältigen haben. Sprachbezogene Herausforderungen beziehen sich auf die minimal gekürzten authentischen Materialien, die als Basis für das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit dienen. Zur Überwindung sprachübergreifender Herausforderungen ist es notwendig, metakognitives Wissen und sprachübergreifende Strategien in Anspruch zu nehmen, die die Schreiber*innen sich aus der Erst- oder anderen Fremdsprachen bereits angeeignet haben (Reitbrecht/Schramm 2020, 428). In einer Vergleichsstudie zwischen L1- und L2-Sprecher*innen, die 69 Untersuchungen zu verschiedenen Sprachen umfasst, kam es zu einer Schlussfolgerung, dass Unterschiede zwischen L1- und L2-Schreibenden teilweise dadurch entstehen, dass die erhöhte Aufmerksamkeit auf Sprachwahrnehmung und -produktion kognitive Kapazitäten intensiver beanspruchen. Dennoch stehen L1- und L2-Schreibende oft vor ähnlichen Herausforderungen (Cumming et al. 2016: 51–52).
2. Textstrukturierung – Für die Strukturierung eines wissenschaftlichen Textes sind Vergleiche von unterschiedlichen Quellen relevant und diesbezüglich sollten die Schreiber*innen zwischen Objekt- und Aspektformat unterscheiden können (Spivey 1991, 394). Unter dem Objektformat wird eine Präsentation der Studienergebnisse zuerst von einer Quelle und erst danach von einer anderen verstanden (gegenstandsbezogenes Schreiben (Dvorecký/Fischbacher 2018, 162)), während das

Aspektformat die Einbeziehung unterschiedlicher Quellen nach einem Vergleichsprinzip erfordert. Es wäre notwendig, Verknüpfungen zwischen den Vergleichsobjekten herzustellen (diskursbezogenes Schreiben (Dvorecký/Fischbacher 2018, 162)). Dies stellt auch eine sprachübergreifende Herausforderung für L2-Schreiber*innen dar.

3. Sprachliche Realisierung erfolgt nicht nur durch operative Sprachmittel eines Handlungsmusters (hier konkret: des Vergleichs) (*genauso ... wie ...*), sondern auch durch lexikalisch-semantische Mittel zur Bezeichnung von Gleich- und Ungleichheit (*sich ähneln, vergleichbar*). Bei der Syntheseleistung sind zwei zusätzliche Dimensionen zu berücksichtigen: Erstens die sprachlichen Handlungsschemata bei aggregativen Texten, die reine Beschreibungen liefern und keine Verknüpfungen zwischen den Vergleichsobjekten herstellen, und zweitens die hohe Syntheseleistung, die Makroaspekte nennt und Übereinstimmungen zwischen den Objekten bzw. Studienergebnissen darstellt (Reitbrecht/Schramm 2020, 429). In ihrer Studie wurden die Sprachmittel den Schreiber*innen zur Verfügung gestellt. Dies ist eine einzelsprachbezogene Herausforderung für L2-Schreiber*innen beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten.

Reitbrecht/Schramm (2020, 446) kommen zur Schlussfolgerung, dass sich die Vermittlung von Handlungsmusterwissen und entsprechenden Handlungsstrategien, insbesondere im Aspektformat, schreibfördernd auswirken und daher den Schreiber*innen zur Förderung des wissenschaftlichen Schreibens vermittelt werden sollten.

Ballweg/Kuhn/Hertweck (2016) fassten die Ergebnisse der Studien zu Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben zusammen. Die Umfragen wurden an verschiedenen Studienrichtungen an der Universität Darmstadt durchgeführt. Bei den Untersuchungen wurden 1200 Studierende aus verschiedenen Fächergruppen (Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Geistes- und Sozialwissenschaften) befragt. Die Zielgruppe der Untersuchung waren nicht nur die Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, sondern alle. Ob unter 1200 Befragten auch DaZ-Sprecher*innen inbegriffen waren, wurde nicht spezifiziert. Da neben den sprachbezogenen Herausforderungen auch sprachübergreifende Herausforderungen bestehen, erscheint es sinnvoll, die Ergebnisse dieser Studien einzubeziehen. Auf die genauen Angaben der Untersuchungen wird in diesem Kapitel nicht eingegangen.

Die Ergebnisse der Umfrage zur subjektiven Wahrnehmung des wissenschaftlichen Schreibens zeigen, dass etwa die Hälfte der Befragten das Verfassen von studentischen Arbeiten als schwierig empfinden (Ballweg/Kuhn/Hertweck 2016, 152). (Eher) nicht als

schwierig wurden folgende Arbeitsschritte des akademischen Schreibens eingestuft (Ballweg/Kuhn/Hertweck 2016, 153):

- Erstellen der Gliederung (31%),
- Überarbeitung des Textes (32%),
- Einhaltung formaler Anforderungen (36%),
- Termingerechte Fertigstellung (37%),
- Literaturrecherche (42%),
- Formulierung des Textes (42%),
- Planung des Arbeitsprozesses (46%).

Die Mehrheit der Befragten nehmen folgende Arbeitsschritte als eher schwierig wahr (Ballweg/Kuhn/Hertweck 2016, 154):

- Formulierung der Fragestellung (50%),
- Eingrenzung des Themas (51%),
- Beginn der Verschriftlichung (59%).

Im Folgenden werden fachgruppenspezifische Schwierigkeiten dargestellt. Überraschend ist, dass 57% der GESO-Studierenden die Formulierung der Fragestellung als schwierig empfinden, während nur 37% der NAT- und 44% der ING-Studierenden dasselbe bestätigen können. Der Grund liegt darin, dass die GESO-Studierenden das Thema selbständig suchen und die Fragestellung formulieren. Bei den anderen zwei Studienrichtungen werden die Themen mit Fragestellungen vorgegeben. Hinsichtlich der Überarbeitung des Textes weisen die Ergebnisse deutliche Unterschiede auf: 42% der NAT-Studierenden und 35% der ING-Studierenden finden diesen Arbeitsschritt (eher) schwierig, im Vergleich zu 28% der GESO-Studierenden. Zum Schluss ist zu betonen, dass sich eine hohe Abbruchquote in allen Fächergruppen zeigt.

Die oben vorgestellten Ergebnisse der Studien unterscheiden sich in mehreren Hinsichten: Stichproben, Untersuchungsmethoden und Auswertung, aber alle wurden mit demselben Ziel durchgeführt: Schreibförderung von Studierenden, unabhängig davon, ob sie DaE- oder DaZ-Sprecher*innen sind.

2.5 Förderung von Schreibprozessen

Nachdem die Herausforderungen und der Unterstützungsbedarf beim Schreiben geklärt wurden, kann die Förderung von Schreibprozessen in den Mittelpunkt gestellt werden. Im Weiteren wird auf Textroutinen, Schreibroutinen und -prozeduren und ihre Bedeutung für das wissenschaftliche Schreiben eingegangen.

2.5.1 Textroutinen und Schreibroutinen

Neben den Textmustern können auch Schreib- und Textroutinen den Schreibprozess fördern. Unter Textroutinen werden sprachliche Handlungen verstanden, die immer wieder in einer (mehr oder weniger) festgelegten Form in einem Text vorkommen. Sie sind auf das Produkt (den Text) ausgerichtet, während sich die Schreibroutinen auf den Prozess konzentrieren und Teilaktivitäten bei der Textproduktion darstellen (Dengscherz 2019, 83).

Textroutinen haben mehrere Bestimmungsmerkmale, die laut Feilke (2012, 11-19) folgendermaßen klassifiziert werden können:

1. Textroutinen sind textkonstituierte literale Prozeduren (Feilke 2012, 11). – Sie kombinieren ein Gebrauchsschema und einen Ausdruck, zum Beispiel:

Gebrauchsschemata	Ausdruck
Einleiten	Gegenstand der Untersuchung ist ...
Ziele festlegen	Im Rahmen dieser Arbeit soll ...
Schwerpunkte setzen	Den Schwerpunkt legen auf ...
Definieren	Etwas auffassen als ...
Forschungsstand und Entwicklung referieren	Ausgangspunkt sein für ...
Forschungslücken aufzeigen	Es wäre zu prüfen, ob ...
Fokussieren	sich der Frage zuwenden
Bezüge herstellen	In Anlehnung an ...

Tabelle 1 (Feilke 2012, 13)

2. Textroutinen indizieren soziale Typen von Sprachhandlungsmotiven (Feilke 2012, 14). – In wissenschaftlichen Texten besteht eine Tendenz, stets zu explizieren, wie der*die Autor*in zu einer bestimmten Erkenntnis, bzw. zu einer Schlussfolgerung gekommen ist.
3. Textroutinen haben aufgrund der Motivtypik ein genre-konstitutives Potenzial (Feilke 2012, 15). – Die Ergebnisse einer Analyse von Hempel/Degand (2007, 691) zeigen, welche Routineausdrücke für wissenschaftliche, journalistische und literarische Texte charakteristisch sind und wie frequent sie im jeweiligen Genre verwendet werden. Die Routineausdrücke und ihre Gebrauchsfrequenz in wissenschaftlichen Texten (z.B. Handbuchartikel, Aufsatz oder Buchpublikation) unterscheiden sich auch in einem gewissen Maß.
4. Textroutinen sind salient aufgrund rekurrenter Kookkurrenz (Feilke 2012, 15). – Routineausdrücke sind in einem wissenschaftlichen Text nicht nur aufgrund der Frequenz des Vorkommens erkennbar, sondern auch aufgrund ihrer Einschlägigkeit für bestimmte Textarten und Gebrauchsschemata. Ellis/Simpson-Vlach (2009) sind durch ein Experiment zu dem Ergebnis gekommen, dass die Präferenzen für die

Verwendung von bestimmten Wörtern von Testpersonen nicht nur durch ihre Frequenz, sondern auch durch „eine textbezogene kohärente Konkurrenz der Komponenten“ bedingt sind. Granger (1998) zeigt in einer Untersuchung, dass Erstsprachler*innen deutlich sicherer in der Typik des Gebrauchs von bestimmten für wissenschaftliche Texte charakteristischen Wörtern als Zweit- oder Fremdsprachler*innen sind.

5. Textroutinen sind ein sprachliches Mehrebenen-Phänomen (Feilke 2012, 17); sie können ausdrucksseitig lexikalisch, syntaktisch und rein textuell gebunden sein. – Sogar ein einzelnes Lexem wie „zufolge“ kann auf ein komplexes Handlungsschema hinweisen. Im Vergleich zu einer Präposition wie „zufolge“, die andere Satzglieder regiert, können Textroutinen syntagmatisch gebunden (z.B. Gegenstand der Untersuchung ist ...) oder ungebunden (durchsetzen + die These = Die These setzt sich durch.) sein.
6. Textroutinen sind Kontextualisierungshinweise (Feilke 2012, 18). Sie funktionieren indexikalisch im Sinn einer Pars-pro-toto-Semantik. – Dies ist laut Feilke (2012, 18) das wichtigste Merkmal von Textroutinen in funktionaler Hinsicht. Das Verb in einem Ausdruck wie „X soll (gezeigt) werden“ kann an den Kontext angepasst werden und je nach einem bestimmten Gebrauchsschema durch folgende Methoden-Verben ersetzt werden: fragen, darstellen, beweisen, überprüfen usw.

In einer empirischen Untersuchung von Steinhoff (2007, 257) wurden die Ergebnisse präsentiert, wobei die Student*innen „werden“-Passiv-Modalverb-Konstruktionen sogar 128 Mal gebrauchten, im Vergleich zu den Experten, die oben genannte Konstruktionen insgesamt 34 Mal gebraucht haben. Von der Studieneingangsphase bis zur Studienabschlussphase verdreifacht sich der Gebrauch von „werden“-Passiv-Modalverb-Konstruktionen. Insbesondere schreiberfahrene Student*innen nutzen diese Prägungseinbettungen kompetent zur Textorganisation (kontextuelle Passung), so Steinhoff.

Um die Funktion von Textroutinen im Sinn einer Pars-pro-toto-Semantik zu verstehen, sollte man die bereits erwähnte Konstruktion betrachten: „die These setzt sich durch“, die syntagmatisch ungebunden ist, aber das Handlungsschema des Berichts über eine fachliche Kontroverse indiziert (Feilke 2012, 18). Die Konstruktion fungiert als „ein Teil“ (pars), indiziert aber „das Ganze“ (toto). Daher erwartet man in der Fortsetzung des Textes folgende Informationen: Wer waren die Protagonisten? Wer hat sich zuerst geäußert? Was wurde behauptet? Was wurde dagegensetzt? Welche These setzte sich durch? Graphisch kann die „Pars-pro-toto Semantik“ wie ein Eisberg abgebildet werden, wobei ein Routineausdruck nur die Spitze des Eisberges darstellt, während sich unter der Oberfläche viel mehr befindet.



Abbildung 4: "Eisberg-Modell" der Textroutine (Feilke 2012, 19)

Die Textroutine als semiotisch konfundiertes Verfahren der Textkonstruktion dringt tiefer, bis in die Funktionsmodule, als der Routineausdruck ein, der sichtbar ist und erst auf unten behandelte Aspekte im Text hinweist. Der untere Teil des Eisberges in Abbildung 4 symbolisiert Gebrauchsschemata und Funktionsmodule. Ein Routineausdruck ist nur ein „Oberflächenmerkmal“ im Vergleich zu einer komplexen semantischen Struktur. Im folgenden Kapitel wird auf die Schreibprozeduren eingegangen, die in einem engen Zusammenhang mit Text- und Schreibroutinen stehen.

2.5.2 Schreibprozeduren

Eine Verbindung zwischen beiden Aktivitäten, also zwischen Textroutinen und Schreibroutinen, „indem durch Routineaktivitäten im Schreibprozess Routineformulierungen im Text hervorgebracht werden“ (Dengscherz 2018, 83), wird Schreibprozedur genannt. Unter den Schreibprozeduren werden „kognitive Voraussetzungen des Schreibens“, d.h. Wissen, Schemata, Muster usw., verstanden (vgl. Baurmann/Weingarten 1995, 14).

Schreibroutinen, Schreibprozeduren und Textroutinen können auf einer Achse betrachtet werden, wobei sich die Pfeile vom Abstrakten bis zum Konkreten bewegt. Schreibroutinen stellen kognitive, soziale und mediale Prozesse dar, Schreibprozeduren den Übergang von Schreibroutinen in die Textroutinen, indem Wissen über den Schreibprozess verwendet wird, wie z.B. „Vertextungsmuster für wiederkehrende sprachliche Handlungen“, wie eine Einleitung geschrieben werden sollte, oder wie und an welcher Stelle im Text welche Schemata verwendet werden sollten. Als ein konkretes Endprodukt der ersten zwei Prozesse, d.h. der Schreibroutinen und Schreibprozeduren, entstehen Textroutinen.

Erfahrene bzw. routinierte Schreiber*innen verfügen über Schreibprozeduren, die der Erleichterung des Schreibprozesses dienen. Die Schreibprozeduren umfassen eine

komplette Liste von Vertexungsmustern, auf die die Schreiber*innen zurückgreifen können, während die Textroutinen immer auf ein Endprodukt, d.h. die konkrete Textproduktion, ausgerichtet sind.

Interessant ist der Einblick von Dengersch (2018) und Schmölzer-Eibinger (2018a), dass die Beherrschung von Schreibprozeduren und Textroutinen auf der Oberfläche eines Textes gut ersichtlich sein kann, aber trotzdem mit dem Inhalt des Texts nicht im Einklang steht.

Beim professionellen Schreiben sind die Orientierung an Kommunikationszielen, Adressat*innen und Kontextfaktoren wesentlich (Dengersch 2019, 85), was auch alle Student*innen beim Verfassen einer studentischen bzw. wissenschaftlichen Arbeit in Betracht ziehen sollten, denn schließlich ist das Ziel einer wissenschaftlichen Arbeit die Wiedergabe neuer Erkenntnisse vor einem breiteren Publikum. Oft sind sie sich dessen nicht bewusst, weil ihre studentischen Arbeiten meist nur von ihnen und von ihrem*ihrem Professor*in gelesen werden.

2.6 Schreibprozessmodelle

Zahlreiche Studien beweisen die Schwierigkeiten beim Schreiben an der Universität, was als Hauptgrund für die hohe Studienabbruchquote genannt wird. Im Nachrichtenmagazin „Der Spiegel“ (9/1994: 51 und 40/2012, zitiert bei Scholten-Akoun 2018, 231) wurde davon berichtet. Trotz des Umgangs mit wissenschaftlichen Texten im schulischen Unterricht haben keine Studienanfänger*innen ausreichend ausgebaute Schreibkompetenzen, um eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen. Eine Einführung in und eine Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben stellt die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) dar, die alle Schüler*innen in Österreich seit dem Schuljahr 2014/15 schreiben müssen. Obwohl bei den Gründen für mangelnde Schreibkompetenzen von Studierenden spekuliert wird und als Hauptgrund allgemein mangelnde schriftsprachliche Fähigkeiten der jüngeren Generation genannt werden, geht diese Hypothese bis in die antike Rhetoriktradition zurück (Pohl 2007, 25). Sie wird jedoch von Decker/Siebert-Ott (2018, 198) widerlegt, die einen neuen Einblick in die oben genannte Problematik bieten: Die mangelnde Schreibkompetenz von Studierenden ist „auf die mangelnde Passung zwischen den an der Schule und den an der Hochschule zu rezipierenden und zu produzierenden Textsorten“ zurückzuführen.

Verstehensprozesse sind aus dem wissenschaftlichen Schreiben nicht wegzudenken. Während des Schreibens werden Autor*innen mit verschiedenen Diskursen konfrontiert, die hinterfragt werden und somit zur eigenen Position führen. Daher haben wissenschaftliche Texte einen Dialogcharakter, der einen zum Nachdenken bewegt. Die Dialoge werden nicht nur einseitig geführt. – Einerseits setzen sich die Schreiber*innen mit der Literatur auseinander und bilden ihre eigene Meinung, die in den neuen wissenschaftlichen Arbeiten das Licht der Welt erblicken, andererseits werden die neuen Leser*innen der aktuellen

Literatur, die Thürmer-Rohr (2006, 199) „virtuelle Gesprächspartner“ nennt, mit ihren wissenschaftlichen Arbeiten wieder konfrontiert. Laut Thürmer-Rohr stellt dieser Dialog eine Voraussetzung für die Entwicklung neuer Perspektiven dar, was für unerfahrene Schreiber*innen, d.h. Student*innen, oft herausfordernd sein kann.

Feilke/Steinhoff (2003, 113) nennen Grundprobleme der Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben. Es ist nicht der Schreibprozess, der Studierenden Kopfschmerzen bereitet, sondern Kommunikations-, Text- und Sprachkompetenz. Es stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen der Text erfüllen muss, damit er einen wissenschaftlichen Anspruch erhebt. Die Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben sind zweifach geprägt: Einerseits sind die ersprachlichen Kompetenzen eine Voraussetzung für die Entwicklung der wissenschaftssprachlichen Kompetenzen. Die Entwicklung der Sprachkompetenzen erfolgt sukzessive, d.h. zuerst werden die gemeinsprachlichen, dann die bildungssprachlichen und schließlich die wissenschaftssprachlichen Kompetenzen erworben, was für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ein großes Problem darstellt. Andererseits hat die Wissenschaftssprache an sich einen hohen Anspruch auf sprachliche, textliche und kognitive Formen und Prozeduren, die sowohl für Studierende, die Deutsch als Erstsprache sprechen, als auch für Studierende, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, ein Problem darstellen. Im weiteren Verlauf des Textes werden folgende drei Schreibprozessmodelle präsentiert: das Modell von Feilke/Steinhoff (2003), das Modell von Steinhoff (2007) sowie jenes von Pohl (2007).

2.6.1 Schreibprozessmodell von Feilke/Steinhoff

Nach Feilke/Steinhoff (2003, 119) sind zwei Typen von Entwicklungsmodellen des wissenschaftlichen Schreibens zu unterscheiden: das Modell der Habitusanpassung und das Modell des problemlösenden Handelns. Zum Verstehen des Modells der Habitusanpassung ist der Begriff „Habitus“ ausschlaggebend, unter dem die Beherrschung des Ausdrucksinventars „als ein System verinnerlichter Verhaltensmuster, das dem ‚Common sense‘ in der Wissenschaftskommunikation entspricht“ (Feilke/Steinhoff 2003, 119), verstanden wird. Durch das Lesen wissenschaftlicher Texte eignen sich die Studierenden wissenschaftssprachliche Ausdrücke an und lernen, dass die alltägliche Sprache in wissenschaftssprachlichen Texten unangebracht ist. Es wird davon ausgegangen, dass die einst unbekannten wissenschaftlichen Ausdrücke im Laufe der Zeit vertraut werden. Die Voraussetzung für die erfolgreiche Aneignung des Habitus ist die Eigeninitiative der Studierenden bei der Auseinandersetzung mit wissenschaftssprachlichen Texten, so Feilke/Steinhoff (2003, 200). Allerdings bleiben den Studierenden Herausforderungen nicht erspart. Bei der Habitusaneignung kann es einerseits zur Präferenz der Alltagssprachlichen

Ausdrücke und ihrer konnotativen Bedeutungen und andererseits zur Nachahmung des Habitus ohne angemessenen Gebrauch kommen, was zur Folge eines erzwungenen Gebrauchs der wissenschaftssprachlichen Ausdrücke beim Verfassen von wissenschaftssprachlichen Texten führt.

Dem Modell der Habitusanpassung, bei dem ein nachahmender Ansatz im Zentrum steht, wird das Modell des problemlösenden Handelns gegenübergestellt, der durch ein schrittweises Vorgehen des Erwerbs der wissenschaftssprachlichen Ausdrücke (mit strengeren Vorschriften) charakterisiert ist. Dieses Modell beruht auf einem umfangreichen Korpus von 400 Hausarbeiten von 90 Studierenden aus sechs geisteswissenschaftlichen Studienfächern. Die Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens wurde bei jedem einzelnen Studierenden beobachtet und dabei kristallisierten sich vier Schritte heraus. Das problemlösende Handeln besteht aus folgenden Schritten:

1. Transposition, für die der Gebrauch von Alltagssprachlichen Ausdrücken beim Verfassen der wissenschaftssprachlichen Texte, bzw. der studentischen Arbeiten, spezifisch ist. Von Studierenden wird verlangt, sich wie Experten auszudrücken.
2. Transformation – In diesem Schritt erfolgt eine sukzessive Ersetzung alltäglicher Ausdrücke durch wissenschaftssprachliche Ausdrücke.
3. Erkennen der Spezifik – Im dritten Schritt entsteht das Bewusstsein für die Spezifik des wissenschaftssprachlichen Habitus.
4. Kontextuelle Passung – Der vierte Schritt kennzeichnet sich durch den kontextuell passenden Einsatz domänenspezifischer Ausdrücke.

2.6.2 Schreibprozessmodell von Steinhoff

Das nächste Schreibprozessmodell beruht auf dem oben genannten Modell der Problemlösung und wurde 2007 von Steinhoff neu bearbeitet. In diesem Modell wird Piagets³ Theorie der kognitiven Entwicklung als „Denkmodell“ berücksichtigt, anhand dessen über die Schreibentwicklung bei Erwachsenen reflektiert wird. Das Modell stützt sich zwar auf die Texte, die Studierende in der Erstsprache Deutsch geschrieben haben, aber es ist durchaus für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch relevant, weil der Autor davon ausgeht, dass die Studienanfänger*innen über nicht ausreichende wissenschaftliche Textkompetenzen verfügen (Knorr 2018, 138). In Steinhoffs Studie werden 296 studentische Texte aus verschiedenen Semestern analysiert, wobei ein Expertentexte-Korpus miteinbezogen wird. Anhand von Texten und von diesem Korpus werden Strategien von

³ „Piaget geht von dem Bedürfnis nach einem Äquilibre aus, das durch Erfahrungen gestört wird, die dem aktuellen Wissensstand widersprechen. Äquilibration kann nach Piaget (2003, 53–62) durch zwei verschiedene Arten der Anpassung hergestellt werden: Entweder werden die neuen Informationen an die vorhandenen Wissensschemata angepasst (Assimilation) – oder die Wissensschemata werden so umstrukturiert und weiterentwickelt, dass die neuen Umwelterfahrungen bzw. Informationen nicht mehr im Widerspruch zu ihnen stehen (Akkommodation).“ (Dengscherz 2019, 103)

Studierenden abgeleitet. Beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten greifen Studienanfänger*innen zu gewissen Methoden, die Steinhoff (2007, 137-139) als zwei Verfahren der Problemlösung definiert:

- Transposition – Die Studierenden versuchen die wissenschaftlichen Texte im universitären Bereich mithilfe von bereits erworbenen Sprachmitteln aus dem schulischen Bereich zu verfassen. Laut Moll/Thielmann (2017, 104) fällt das Verfassen eines wissenschaftlichen Textes Studierenden, die bereits in der Schule eine Arbeit verfasst haben, tendenziell einfacher. Dennoch sind die vorwissenschaftlichen Arbeiten nur „die Simulation wissenschaftlicher Kommunikation“, weil ihnen die genaue Kommunikationssituation (Konstellation Leser-Autor) fehlt.
- Imitation – Es kommt zur Nachahmung der wissenschaftlichen Sprache, die sich an der Nominalisierung bzw. Deverbalisierung erkennen lässt. Es wird auf die sprachliche Form fokussiert und der Inhalt wird vernachlässigt. Die Imitation bezeichnet Steinhoff (2007, 145) als einen „bedeutsamen Lernmechanismus“, denn Studierende eignen sich auf diese Weise die Form an und lernen, sie adäquat einzusetzen. Neue und fremde Schreibtechniken werden adaptiert.

Die oben genannten Verfahren erfolgen nicht strikt parallel oder sukzessiv. Nach Steinhoff (2007, 139) ist auch die Zwischenstufe – Transposition – nicht zu vernachlässigen, weil sich die Studierenden in dieser Phase der Besonderheiten des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs bewusst werden. Die Entwicklung der Schreibfähigkeit erfolgt in dieser Phase sukzessive und ist üblicherweise von Fehlern begleitet.

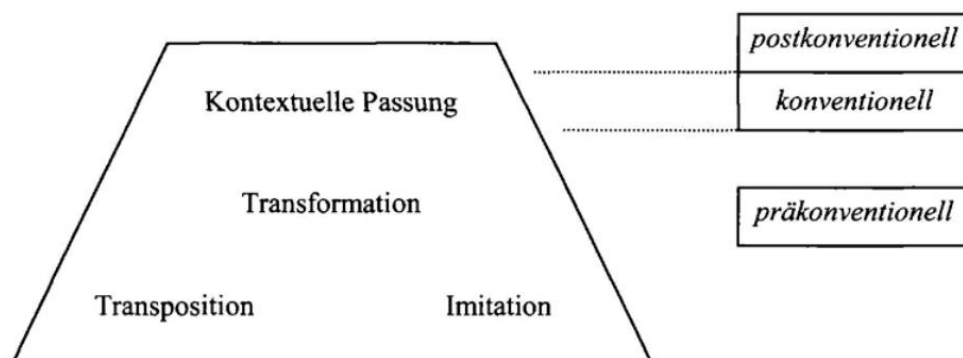


Abbildung 5: Modell zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz (Steinhoff 2007, 138)

Auf die neuen Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben reagieren die Studierenden entweder mit Transposition oder Imitation der wissenschaftlichen Texte. Bei der Transposition versuchen die Studierenden, nach dem Modell der Assimilation neue Probleme mit alten Mitteln zu lösen (Steinhoff 2007, 139). Dabei greifen sie nicht unbedingt

zu Lösungen aus derselben Domäne, sondern aus einer anderen, ihnen bekannten Domäne z.B. dem Journalismus (vgl. Feilke et al. 2016, 146). Unter Imitation wird das Nachahmen der wissenschaftlichen Text-Vorbilder innerhalb der Domäne verstanden. In der Phase der Transformation erfolgt das Verfassen von wissenschaftlichen Texten allmählich eigenständiger, was zu „Ausdrucks- und Formulierungsbrüchen“ führt (Steinhoff 2007, 147). Für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besteht die Möglichkeit, auf wissenschaftssprachliche Ausdrücke aus einer anderen Sprache zurückzugreifen und sie ins Deutsche zu übersetzen (sog. Spiegelübersetzungen von Phrasen) (Dengscherz 2019, 104). Charakteristisch für diese Phase sind Fehler im Gebrauch von Kollokationen (z.B. „der Frage nachgehen“), die Steinhoff (2007, 258) nicht als Fehler, sondern als „Lernerformen“ bezeichnet, weil sie durch das Üben korrigiert und schließlich richtig verwendet werden. Um dies zu erreichen sind allerdings konstruktive Rückmeldungen von Dozierenden wesentlich, was in der Praxis nicht immer umgesetzt wird (vgl. Honegger/Sieber 2012, Neumann 2013).

Transposition, Imitation und Transformation gehören zum präkonventionellen (kontextinadäquaten) wissenschaftlichen Sprachgebrauch. Ihm folgt die Phase der kontextuellen Passung, die erst dann erreicht ist, wenn der Sprachgebrauch mit dem wissenschaftlichen „Common sense“ übereinstimmt. Dieses Entwicklungsniveau nennt man auch konventionellen (kontextadäquaten) Sprachgebrauch. Ob Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch diese Phase erreichen, hängt von der allgemeinen Sprachkompetenz in der Zielsprache ab. Es wird darauf hingewiesen, dass manche Schreiber*innen die Phase der kontextuellen Passung nie allein erreichen, sondern „language broker“ mit der Textanpassung in geeigneter Weise an die Zielsprache beauftragen (Dengscherz 2009, 104). Weiterhin ist in Abbildung 5 der postkonventionelle Sprachgebrauch erwähnt, den nur die Schreiber*innen erreichen, die die vorigen Phasen erfolgreich durchlaufen haben und beherrschen, und sie sind tendenziell Forscher*innen. Ihren Schreibstil charakterisieren die „eigene“ wissenschaftliche Schreibweise, Kreativität, Wissen über Konventionen sowie eine kritische Reflexion dieser Konventionen (Steinhoff 2007, 138).

2.6.3 Schreibprozessmodell von Pohl

Im Weiteren wird das Entwicklungsmodell von Pohl (2007) präsentiert, das er anhand der Analyse der Hausarbeiten von drei Studierenden formulierte. Bei der Untersuchung der Texte wird eine qualitative und zum Teil auch eine quantitative Methode verwendet. Im Fokus von Pohls Untersuchung liegen Entwicklungsschritte und Zeitpunkte, zu denen Studierende ihre wissenschaftliche Textkompetenz entwickeln. Pohls Schreibentwicklungsmodell kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden: nämlich aus psychologischer, sprachwissenschaftlicher und didaktischer Perspektive (Pohl

2007, 3). Wie Steinhoff geht Pohl auch davon aus, dass wissenschaftliche Textkompetenzen von Studienanfänger*innen nicht ausreichend entwickelt sind (Pohl 2007, 500). Für dieses Entwicklungsmodell sind drei Ebenen charakteristisch, zwischen denen nicht immer eine scharfe Trennlinie gezogen werden kann:

Ebene 1 – monologisch – systematisch-darstellende Textorganisationsform.

Ebene 2 – dialogisch – erläuternde Textorganisationsform.

Ebene 3 – argumentativ – argumentativer Textaufbau.

Tabelle III-39: Textorganisationsformate und ihre Schlussteile		
	<i>ohne Schlussteil</i>	<i>mit Schlussteil</i>
Ebene 1: darstellend	möglich (z. B. systematische Geschlossenheit)	nur evaluativ möglich
Ebene 2: erläuternd	möglich (durch Problemlösung)	nur evaluativ möglich
Ebene 2: erläuternd (argumentativ in kommunika- tiv-epistemischer Funktion)	möglich (durch Problemlösung)	nur evaluativ möglich
Ebene 3: argumentierend (argumentativ in konklusiv- epistemischer Funktion)	nicht möglich	nur konklusiv möglich

Abbildung 6: Textorganisationsformate und ihre Schlussteile (Pohl 2007, 371)

In Pohls Schreibentwicklungsmodell liegt der Fokus auf die eristischen Strukturen in wissenschaftlichen Texten und es besteht aus drei Entwicklungsniveaus, die nicht unbedingt getrennt voneinander fungieren, sondern sich vielmehr überlappen. Im Folgenden wird das Modell von Pohl dem Modell von Kellogg (2008) gegenübergestellt.

1. Entwicklungsniveau I – Charakteristisch für die erste Phase des Schreibprozesses ist das monologisch darstellende (chronologisch, deskriptiv, systematisch) oder dialogische (erläuternde, interpretative) Textorganisationsformat der Ebene 2. Auf der ersten Ebene gibt es keine „Strittigkeit“ wissenschaftlicher Positionen und es kann „zu einer ausgeprägten Tendenz reihender Anordnungen von Teiltexen kommen“ (Pohl 2007, 375). Diese Phase vergleicht Dengscherz (2019, 105) mit den Entwicklungsstufen von Kellogg (2008): *Knowledge Telling*.
2. Entwicklungsniveau II – Auf dieser Ebene weisen die Texte einen argumentativen Charakter auf, jedoch ohne einen konklusiven Schluss. In dieser Phase kommt es zur Transformation des Wissens, was Kellogg als *Knowledge Transforming* bezeichnet (Dengscherz 2019, 105).

3. Entwicklungsniveau III – Die studentischen Texte haben auf dieser Ebene eine argumentierende Textorganisationsform. Charakteristisch für diese Phase sind die Entwicklung der Argumentation mit einem roten Faden und die explizite Darstellung der eigenen Position, die für die Leser*innen nachvollziehbar ist – *Knowledge Crafting* (Kellogg 2008).

Darüber hinaus bietet Pohl (2007, 480) eine tabellarische Überblicksdarstellung der Ontogenese der wissenschaftlichen Alltagssprache. Es wird zwischen folgenden Dimensionen des wissenschaftlichen Textes unterschieden (Pohl 2007, 241-244):

1. Gegenstandsbezogenes Schreiben, das durch Imitationen und alltagssprachlichen Sprachgebrauch gekennzeichnet ist. Zitate werden nicht adäquat eingesetzt und in der Schlussfolgerung wird meist eine persönliche Meinung dargestellt. Studierende orientieren sich in dieser Phase wegen ihrer mangelnden wissenschaftlichen Textkompetenz sehr stark an den Vorlagentexten der wissenschaftlichen Literatur (Pohl 2007, 500).
2. Diskursbezogenes Schreiben – Alltägliche Wissenschaftssprache wird nicht konsequent eingesetzt. Der Text ist nicht nach einem argumentativen Schema ausgerichtet. Die Einleitung ist größtenteils gegenstands- und argumentationsbezogen, während die Schlussteile eher gegenstandsbezogen sind. WA-Ausdrücke treten isoliert auf, oft nur in Verbindung mit einem Verb (Pohl 2007, 480).
3. Argumentationsbezogenes Schreiben – Charakteristisch hierfür ist, dass der Textaufbau an der Argumentation orientiert ist, wobei komplexere Nominalphrasen verwendet werden. Zitate werden adäquat in den Text eingebaut. WA-Ausdrücke werden durch andere argumentationsrelevante WA-Ausdrücke konzeptualisiert.

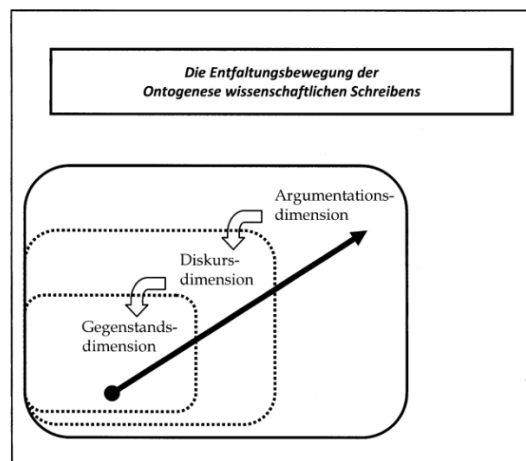


Abbildung 7 (Pohl 2007, 488)

Wird Pohls Modell mit jenem von Steinhoff verglichen, so kommt man zur Schlussfolgerung, dass die Entfaltungsniveaus (von Pohl) nicht überwunden, sondern immer wieder erweitert werden.

2.6.4 Schreibkompetenzmodell von Knorr

Im sprachensensiblen Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens versucht Knorr, die Forschungslücke zur Dimension Sprache und Literalität zu schließen. Ihr Schreibprozessmodell schützt sich auf die Modelle von Becker-Mrotzek/Schindler (2007) sowie Knappik (2013). Das Modell beschreibt verschiedene Wissensarten und Kompetenzbereiche, darunter: Schreibprozess, Autorenrolle, Textorganisation, Grammatik, Lexik, Orthografie, Interpunktion und Medium. Durch die Einbeziehung dieser Bereiche und der Diskussion der sprachlichen Einflüsse auf die Schreibkompetenz ermöglicht das Modell eine individuelle, sprachensensible Betrachtung der Teilkompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens. Es dient zudem als diagnostisches Instrument und unterstützt eine dialogische Didaktik.

Das „Drei-Kreise-Modell“ von Becker-Mrotzek (2016, 42) ist als Dreieck visualisiert, in dessen Zentrum in einem Kreis „Text“, „Textentwurf“ und „Intendierter Text“ stehen. Für die Fähigkeit Texte zu verfassen, werden drei Komponenten benötigt: Monitor, Bedingungen und Langzeitgedächtnis. Unter „Monitor“ werden soziale Kognition, Aufmerksamkeit und Evaluation verstanden. Die Schreibenden bekommen adaptierte Schreibaufgaben bzw. Textmuster, die sie gezielt zur Entwicklung der Schreibkompetenz führen. Das erworbene Wissen zu Textmustern sollte daraufhin an die kommunikative Situation angepasst werden.

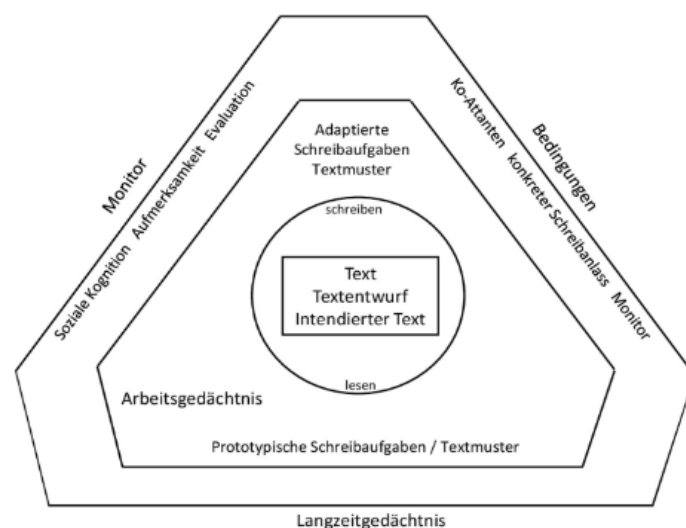


Abbildung 8 (Becker-Mrotzek 2016, 42)

Das Schreibkompetenzmodell von Becker-Mrotzek und Schindler (2007) wurde ebenfalls herangezogen. In ihrem Modell sind auf der y-Achse Wissensarten und auf der x-Achse Anforderungsbereiche des Schreibens veranschaulicht.

Folgende Wissensarten wurden genannt:

1. deklaratives Wissen (Kenntnisse in den jeweiligen Bereichen und Faktenwissen),
2. Problemlösewissen (methodisches Wissen zur Erkenntnisgewinnung),
3. prozedurales Wissen (automatisierte Prozeduren und Routinen wie z.B. Hand- oder Tastaturschreiben und die Anwendung standardisierter Textformen),
4. metakognitives Wissen (kognitive Prozesse und Gedanken über den Text und den Schreibprozess).

Zu Anforderungsbereichen gehören:

1. Lexik und Syntax (in einer Weiterentwicklung des Schreibkompetenzmodells von Schindler/Siebert-Ott (2012) als Grammatik bezeichnet),
2. Textmuster und Leserorientierung,
3. Orthografie und
4. Medium.

Anhand dieses Schreibkompetenzmodells kann man eine genauere Einsicht in einzelne Kompetenzen bekommen.

Darüber hinaus wurde das Kompetenzmodell „Wissenschaftliche Textkompetenz für Lehramtsstudierende“ von Knappik (2013) für den Ausbau des sprachensensiblen Kompetenzmodells von Knorr herangezogen. Grundlage dieses Modells bilden Textanalysen und Interviews mit Hochschullehrenden. Zu jeder Textanalyse werden Studierenden Übungsvorschläge, Lernziele und Literaturtipps zur Unterstützung bei der wissenschaftssprachlichen Schreibkompetenzentwicklung vorgelegt. Das Modell besteht aus drei Bereichen:

1. reflexive Professionalisierung (Intertextualität, Aneignung einer Fachsprache und Autor*innenschaft),
2. Textorganisation (Struktur und Adressaten*innenorientierung) und
3. sprachliche Korrektheit (Morphosyntax, Orthografie und Interpunktion).

Zu jedem Teilbereich wurde ein Diagnosebogen mit Niveaustufen erstellt, sodass spezifische Lerntipps zugeordnet werden können.

Das sprachensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens von Dagmar Knorr (2019) umfasst verschiedene Dimensionen und Teilkompetenzen, die speziell auf die sprachlichen Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens ausgerichtet sind.

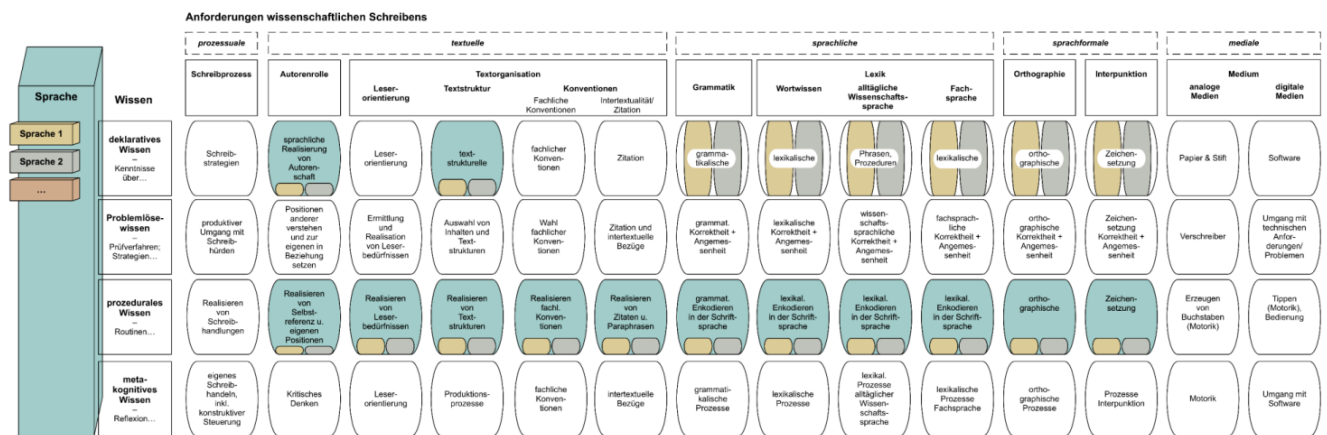


Abbildung 9: *Sprachsensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens* (Knorr 2020, 170)

Im Weiteren werden die wichtigsten Komponenten des Modells detailliert beschrieben:

1. **Sprache** – Wissenschaftliche Texte werden in der Regel in einer dominanten Sprache verfasst, während andere Sprachen in Zitaten verwendet werden können. Die meisten wissenschaftlichen Texte werden aktuell auf Englisch verfasst, um ein breiteres Publikum zu erreichen. Knorr (2020, 171) unterscheidet zwischen Einzelsprachen und *Sprache*. Unter „Sprache“ versteht sie „Wissen, das sprachlich gebunden ist, im Laufe der Literalisierung erworben wird und sich in allen Wissensarten zeigt. Hierzu gehören Wörter, Phrasen sowie Textmuster und -schemata einer Einzelsprache.“ Einerseits stehen Einzelsprachenkenntnisse in direktem Zusammenhang mit Grammatik, Lexik, Orthografie und Interpunktion. Andererseits können die Autoren*innenrolle und textstrukturellen Merkmale sowohl vom deklarativen sprachlichen Wissen als auch von den einzelsprachlichen Kenntnissen profitieren.
2. **Schreibprozess** – Der Schreibprozess beinhaltet verschiedene Aspekte, die vom Wissen über den Schreibprozess über den Umgang mit ihm im eigenen Schreibhandeln bis hin zu Kenntnissen über Schreibstrategien (vgl. z.B. Böttcher/Kruse/Perrin/Wrobel 2001; Girsensohn 2007; Scheuermann 2011) sowie Schreibphasen (vgl. z.B. Knorr 2016) und Schreibtypen (vgl. Arnold/Chirico/Liebscher 2012; Boehm 1993; Ortner 2000) reichen. Die oben genannten Aspekte sind sehr wichtig für die Entwicklung der Schreibkompetenz, weil Studierende mithilfe von Strategien die Anforderungen besser verstehen, erkennen und erfüllen.
3. **Autoren*innenrolle** – Die Autoren*innenrolle bezieht sich auf die kritische Auseinandersetzung mit Inhalten eines wissenschaftlichen Textes. Autor*innen sollten in der Lage sein, eine Position zu beziehen.
4. **Textorganisation** – Dabei ist es besonders wichtig die Leser*innenorientierung zu beachten, denn Leser*innen haben immer bestimmte Erwartungen an einen Text.

Die Textorganisation bezieht sich auf die Struktur und den logischen Aufbau eines wissenschaftlichen Textes. Wichtige Aspekte sind:

- Makrostruktur: Gliederung in Abschnitte wie Einleitung, Methodik, Ergebnisse, Diskussion und Schlussfolgerung.
 - Mikrostruktur: Kohärenz und Kohäsion innerhalb der Abschnitte und zwischen den Sätzen.
 - Intertextualität und Zitation sollten auch berücksichtigt werden. Der Zitierstil muss einheitlich sein und das fremde Gedankengut muss logisch und nachvollziehbar in den Text eingebaut werden.
5. Grammatik – Grammatische Kompetenz umfasst die korrekte Verwendung grammatischer Strukturen im wissenschaftlichen Kontext. Manche Autor*innen bezeichnen diesen Anforderungsbereich als Syntax (Mrotzek/Schindler 2007), Morphosyntax (Knappik 2013) oder Grammatik (Schindler/Siebert-Ott 2012, Knorr 2020).
 6. Lexik – In diesem Anforderungsbereich sind folgende Aspekte wesentlich: Wortwissen, alltägliche Wissenschaftssprache und Fachsprache. Es wird davon ausgegangen, dass die Voraussetzung zur Beherrschung der allgemeinen Wissenschaftssprache der Erwerb der Bildungssprache während der Schulbildung ist (vgl. Gogolin/Lange 2011). Für Zweitsprachenlernende stellt das ein großes Problem dar, was sich an semantischen Feinheiten erkennen lässt.
 7. Orthografie und Interpunktion wird abhängig von der Studienrichtung mehr oder weniger Bedeutung beigemessen, z.B. sollten Lehramtstudierende hohe Kompetenzen in diesem Anforderungsbereich aufweisen, weil sie dieses Wissen weiter vermitteln sollen. Bei Knorr (2020) werden die beiden Anforderungsbereiche gesondert bewertet.
 8. Medien – Knorr (2020, 175) steht auf dem Standpunkt, dass Medien einen großen Einfluss auf die Schreibproduktion ausüben und dass eine Unterscheidung zwischen analogen und digitalen Medien erforderlich ist. Sie betont die Wichtigkeit der Medien für verschiedene Wissensdimensionen.

Wissensdimension	analoge Medien	digitale Medien
Problemlösewissen	Einsatz von Radiergummi oder Tintenlöscher	Umgang mit technischen Problemen und Anforderungen
prozedurales Wissen	Handschriften	Tippen, Bedienroutinen, Verwendung von Wortschatz
metakognitives Wissen	Reflexion über die motorischen Prozesse	Überwachen und Reflektieren der Softwarenutzungsprozesse

Das Schreibkompetenzmodell von Knorr (2020) betont die Integration dieser Teilkompetenzen in einem sprachsensiblen Ansatz, der die sprachlichen Herausforderungen des wissenschaftlichen Schreibens berücksichtigt. Es wird als diagnostisches Werkzeug und zur didaktischen Unterstützung in Lehr-Lern-Kontexten genutzt. Die Autorin drückt ihre Hoffnung aus, dass dieser Ansatz zukünftig zur Diagnostizierung der Schreibkompetenzprobleme bei Studierenden und zur Verbesserung von Lehrmethoden und Lernstrategien beitragen kann.

2.6.5 Schreibprozessmodell von Rotter/Schmölzer-Eibinger

Das Schreibprozessmodell von Rotter/Schmölzer-Eibinger beruht auf prozedurorientierten Ansätzen und auf dem Focus-on-Form-Ansatz (Schmölzer-Eibinger/Dorner 2012; Schmölzer-Eibinger/Dorner/Langer 2013; Schmölzer-Eibinger/Fanra 2014), die sich in erster Linie auf den Deutschunterricht und das Schreiben im Studium und in zweiter Linie auf den Fachunterricht beziehen. Dieses Modell wurde neu aufgebaut mit dem Ziel, den DaZ-Lernenden „das Schreiben in seiner epistemisch-heuristischen Funktion im Fachunterricht zugänglich zu machen“ (Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015, 75), und wird am Beispiel des Argumentierens verdeutlicht.

Die Zweitsprachenlernenden verfügen „oft nicht über ein entsprechendes implizites Sprachwissen, vielmehr oft nur über lernersprachliche Varianten, die auch inkorrekte Formen beinhalten“ (Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015, 80). Um das Schreiben bei Zweitsprachenlernenden zu fördern, ist es notwendig, zuallererst die Aufmerksamkeit auf die Form zu lenken, sodass die Lernenden das Problem der Wortfindung oder Grammatikprobleme lösen und sich anschließend der Textorganisation und der Adressat*innenorientierung widmen können. Die Einbettung der Form in einen kommunikativen Kontext ist für die Aneignung von Konstruktionen zentral. Durch das Erlernen der richtigen Nutzung von sprachlichen Formen wird das Verstehen gefördert, das neben der Aneignung von Inhalten im Fachunterricht im Mittelpunkt steht (Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015, 81). Zur Förderung des Verstehens ist die Kenntnis von Textprozeduren eine Voraussetzung. Textprozeduren können durch das kooperative Schreiben geübt werden, indem sich mit Formen und Bedeutungen so oft wie möglich auseinandergesetzt wird, bis ein grundlegendes Verstehen erzielt wurde.

Zur Förderung der Aneignung von sprachlichen Formen können im Unterricht Fokussierungstechniken angewendet werden. Es ist zwischen unaufdringlichen und aufdringlichen Fokussierungstechniken zu unterscheiden.

Zu unaufdringlichen Fokussierungstechniken zählen die Inputflut und die Inputintensivierung. Durch mündlichen oder schriftlichen Input sollte die Lehrkraft bewusst und gezielt Textroutinen einsetzen, die von den Lernenden rezeptiv angeeignet werden sollen. Darüber

hinaus sollten die DaZ-Lernenden möglichst viel mit musterhaften Texten konfrontiert werden, die Textroutinen in ihrer typischen Verwendung beinhalten.

Zu aufdringlichen Fokussierungstechniken zählen explizit-formbezogene Feedbacktechniken, metasprachliche Hinweise oder Kognitivierungssphrasen. Dabei ist wichtig zu beachten, dass die Textroutinen in einen Kontext eingebettet werden sollten. Den beiden Fokussierungstechniken ist gemeinsam, dass die Aneignung impliziten Sprachwissens durch einen frequenten Einsatz im Unterricht möglich scheint.

Das Schreibprozessmodell von Rotter/Schmölzer-Eibinger wird am Beispiel des Argumentierens verdeutlicht, dem sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Ausdruck große Bedeutung eingeräumt wird. Mithilfe von oben genannten Techniken eignen sich die DaF-Lernenden argumentative Textprozeduren an. Zur erfolgreichen Aneignung von Textprozeduren ist eine didaktisch gezielt gesteuerte Bewusstmachung und Erprobung der Sprachhandlungen in Sachfächern und die Aufmerksamkeitslenkung auf deren Ausdrucks- und Handlungsmuster erforderlich. Die Lernenden sollen das Schreiben als Medium des Lernens erkennen und nutzen. Durch verschiedene Scaffolding-Aktivitäten (vgl. Gibbons 2002) führt die Lehrkraft die Lernenden durch den gesamten Prozess.

Im ersten Schritt besprechen die Lernenden ein Thema und machen sich Notizen dazu, die der Wissensaktivierung dienen. Die Aufgaben werden in mehrere Schritte unterteilt und in Gruppenarbeit durchgeführt (Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015, 86):

- Einen Text zu einem bestimmten Thema lesen – Diese Aufgabe dient nicht nur der Vermittlung von Informationen, sondern auch der rezeptiven Spracherfahrung, der die DaZ-Lernenden nicht im gleichen Ausmaß wie die Studierenden mit Deutsch als Erstsprache ausgesetzt sind. Hier wird die unaufdringliche Fokussierungstechnik eingesetzt.
- Argumente sammeln, ordnen und begründen.
- Gruppendiskussion – Bei dieser Aufgabe wird über die gesammelten Argumente diskutiert, die anschließend geordnet und hierarchisiert werden. Es wird davon ausgegangen, dass es in der Gruppe Studierende gibt, die bereits über argumentative Textprozeduren verfügen, sodass alle in der Gruppendiskussion voneinander lernen.
- Präsentation der Ergebnisse vor der Klasse – In dieser Phase werden argumentative Textprozeduren vor der Klasse expliziter als in der Gruppenarbeit dargelegt.
- Verfassen eines kurzen Textes mit Pro- und Kontraargumenten und Plakaterstellung – Am Ende der ersten Phase werden die Studierenden aufgefordert, ihre Argumente zu

einem bestimmten Thema schriftlich zu äußern, wobei argumentative Textprozeduren erneut unaufdringlich angewendet werden.

Im zweiten Schritt werden die verfassten Kurztexte gemeinsam im Plenum präsentiert und diskutiert. Zu Arbeitsergebnissen auf Plakaten werden Fragen gestellt, die so formuliert sind, dass die Aufmerksamkeit auf die Form gelenkt wird, was zu einer unmittelbaren Bewusstmachung der argumentativen Textprozeduren bei den Lernenden führt. In diesem Gespräch werden Studierende aufgefordert, die verwendeten Textprozeduren und deren Funktion zu benennen. Die argumentativen Textprozeduren sollten von den Studierenden selbst erkannt, markiert und hervorgehoben werden. Hier wird von den Lehrkräften eine Scaffolding-Aktivität benutzt. Zuerst wird durch gezielt gestellte Fragen Aufmerksamkeit auf die Form gelenkt, anschließend sollten die Studierenden in der Lage sein, die Textprozeduren selbst zu erkennen. Die Lehrkräfte sollten dabei Einsicht in ein rezeptiv erworbenes Prozedurenwissen von Studierenden bekommen, wobei eher auf die Handlungsstrukturen als auf morphosyntaktische Fehler hingewiesen wird. Bezüglich der Inputflut sollte die Lehrkraft die Textprozeduren variantenreich und gehäuft in das Gespräch einbringen. Durch Umformulierungen und formbezogenes Feedback von der Lehrkraft wird die Aufmerksamkeit der Studierenden auf weitere Prozedurenausdrücke gelenkt, die sich für die schriftsprachliche Ebene eignen. Auf diese Weise erfolgt ein Übergang von der Alltagssprachlichen (BICS – basic interpersonal communication skills) zur schriftsprachlichen Ebene (CALP – cognitiv-academic language proficiencies), die für das Verfassen wissenschaftssprachlicher Texte relevant ist (vgl. Cummins 1979). Zum Schluss dieser Phase sollten die Lernenden Listen mit Prozedurenausdrücken und Handlungsschemata aus ihren eigenen Texten erstellen. Auf diese Weise verstehen die DaZ-Lernenden die Funktion im jeweiligen Gebrauchskontext, was zu einer adäquaten Anwendung der gelernten Prozedurenausdrücke führt (vgl. Steinseifer 2012, 76; Anskeit/Steinhoff 2014, 152).

Diese Listen können im Unterricht folgendermaßen eingesetzt werden:

- Anhand einer vorgegebenen Liste werden die Prozedurenausdrücke aus den Texten von Lernenden kontrolliert und falls nötig korrigiert. Anschließend werden Prozedurenausdrücke aus der vorgegebenen Liste in die Texte eingesetzt. Falls weitere adäquat verwendete Prozedurenausdrücke in den Texten der Lernenden zu finden sind, werden diese mit in die Liste aufgenommen.
- Von den Lernenden erstellte Listen werden zwischen den Gruppen ausgetauscht, mit neuen Prozedurenausdrücken ergänzt und anschließend im Plenum besprochen. Daraufhin bekommen die Lernenden ein Feedback von der Lehrkraft. Die Listen werden mit weiteren Prozedurenausdrücken aktualisiert.

Durch oben genannte Ansätze wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Prozedurenausdrücke und deren angemessenen Einsatz im Kontext gelenkt.

Im dritten Schritt des Schreibprozessmodells von Rotter/Schmölzer-Eibinger werden die Lernenden aufgefordert, einen längeren argumentativen Text zu einem bestimmten Thema zu verfassen. Das Ziel ist eine adäquate Verwendung von vorher gelernten Prozedurenausdrücken. Darüber hinaus ist der Inhalt des Textes nicht zu vernachlässigen. Aus diesem Grund sollen die Lernenden nach relevanten Informationen aus relevanten Quellen suchen. Bei komplexeren Themen ist ein fachlicher Input von der Lehrkraft durch Internetrecherche oder Fachliteratur erforderlich. In dieser Phase wäre es sinnvoll, die neu entstandenen Texte zur Lektüre zu geben. Der Fokus der Lernenden liegt auf drei Ebenen (Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015, 92):

1. der Ebene des Inhalts,
2. der Ebene der Prozedurenausdrücke als konkrete Formen,
3. der Metaebene der sprachlichen Handlungsschemata.

Das Argumentieren steht weiterhin im Mittelpunkt, deswegen sollen die Lernenden in ihren Texten die bereits gelernten Prozedurenausdrücke verwenden. Die Aufgabenstellung in dieser Phase lautet (vgl. Schmölzer-Eibinger/Dorner/Langer 2013, 70):

- Verfassen eines argumentativen Textes mit Pro- und Kontraargumenten; Entkräftung möglicher Kontraargumente (Gruppenarbeit),
- Austausch von Texten mit einer anderen Gruppe; gegenseitiges Feedback mit dem Fokus auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene,
- Überarbeitung des Textes anhand des Feedbacks (Gruppenarbeit),
- Podiumsdiskussion in der Schule mit einem*einer Moderator*in, zwei Lernenden am Podium und den anderen im Publikum.

Laut Rotter/Schmölzer-Eibinger (2015, 93) erscheint dieses Schreibprozessmodell insbesondere im „Fremd-, Zweit- und Schriftspracherwerb und als fächerübergreifendes didaktisches Konzept vielversprechend und soll weitere Konkretisierungen im Rahmen empirisch-didaktischer Studien erfahren.“

2.6.6 Schreibprozessmodell von Dengersch

Im Fokus des PROSIMS-Schreibprozessmodells steht die Analyse von Schreibsituationen in mehrsprachigen Kontexten. Es werden die individuelle und situative Variation von Schreibstrategien und sprachlichen Ressourcen, besonders im wissenschaftlichen Schreiben und bei der Produktion anspruchsvoller Texte (z.B. Journalismus, PR) dargestellt. Das Hauptaugenmerk liegt auf den Herausforderungen des professionellen Schreibens in

mehrsprachigen Umfeldern, das eine hohe Schreibkompetenz erfordert und oft in beruflichen Kontexten stattfindet.

Das Akronym PROSIMS steht für „Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen“ und basiert auf Ergebnissen einer Studie aus dem gleichnamigen Projekt, das von 2014 bis 2019 durchgeführt wurde. Dieses Modell basiert auf einer umfangreichen Cross-Case-Analyse von 17 Fallstudien mit mehrsprachigen Schreiber*innen (13 Studierenden und vier Wissenschaftler*innen) und bietet eine ganzheitliche Sicht auf Schreibprozesse. (vgl. Dengscherz 2019). Die Studie umfasst eine weite Bandbreite wissenschaftlicher Texte: von Abstracts und Fachbuch-Rezensionen, über Seminar- und Bachelorarbeiten bis hin zu Kurztexten mit einem gewissen professionellen Anspruch wie Glosse oder Blogeintrag. Bei der Studienanalyse wurden Videomaterialien von den Schreibprozessen verwendet, die die Proband*innen mit dem Programm Snagit von der Firma Techsmith erstellten. Anschließend wurden mit Proband*innen retrospektive Interviews zu ihren Schreibgewohnheiten, Sprachen- und Schreibbiographien und persönlichen Herangehensweisen an das Schreiben geführt (Dengscherz 2020, 404). Die Schreiber*innen in den Fallstudien unterscheiden sich deutlich darin, ob das Wechseln zwischen verschiedenen Sprachen beim Schreiben für sie zur Normalität gehört, als Bereicherung empfunden wird oder eine Belastung darstellt (Dengscherz 2020, 411).

Im Vergleich zu kompetenzorientierten Ansätzen (Pohl 2007; Steinhoff 2007; Knorr 2019) verankert das PROSIMS-Schreibprozessmodell sowohl situative Bedingungen als auch individuelle Voraussetzungen. Dabei wird das Zusammenspiel von Anforderungen, Kompetenzen und weiteren Faktoren in Schreibprozessen analysiert, die als Abfolge von Schreibsituationen modelliert werden (Dengscherz 2020, 400). Besonders im mehrsprachigen Kontext spielt der gezielte Einsatz sprachlicher Ressourcen eine zentrale Rolle, worauf im Weiteren näher eingegangen wird.

Mittels des HRAH⁴-Konzepts wurden die Anforderungen und die Herausforderungen beobachtet und analysiert. Welche Aspekte unter der heuristischen und der rhetorischen Dimension des Konzepts verstanden werden, ist in folgender Tabelle veranschaulicht (Dengscherz 2020, 405):

heuristische Dimension (Erkenntnisprozess)	rhetorische Dimension (Gestaltung des Zieltextes)
Herausforderungen: Entwickeln von Positionen zum Gegenstand Ausarbeiten von Zusammenhängen Arbeiten am vertiefenden Verständnis	Anforderungen: Textaufbau intersubjektive Verständlichkeit Feilen an der sprachlichen Gestaltung

⁴ HRAH steht für „Heuristische und Rhetorische Anforderungen und Herausforderungen“.

In der heuristischen Dimension wird der persönliche Erkenntnisprozess gefördert, indem die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens genutzt wird (Dengscherz 2020, 405). Anhand dieser Dimension werden die Herausforderungen beim Schreiben erkennbar.

In der rhetorischen Dimension steht hingegen die angemessene Präsentation des Textes für die Adressat*innen des Zieltextes im Vordergrund (Dengscherz 2020, 405). Darunter werden die Anforderungen beim Schreiben verstanden.

Dengscherz schlussfolgert, dass hohe Anforderungen nicht unbedingt hohe Herausforderungen voraussetzen. Dabei müssten die Vorerfahrungen der Schreiber*innen in Betracht gezogen werden.

Das PROSIMS-Schreibprozessmodell besteht aus folgenden Teilen:

1. Das Situationen-Abfolge-Modell (SAM) – Darunter wird die Darstellung des Schreibprozesses in Sequenzen verstanden. Alles was Schreiber*innen im Laufe einer Arbeitsabfolge tun, bestimmt ihren weiteren Schreibprozess.
2. Das Situationen-Zoom-Modell (SZM) – Dabei wird auf die Einflussfaktoren in einer Schreibsituation fokussiert.
3. Das Situationen-Wechselwirkungen-Modell (SWM) – In diesem Modell wird der Einsatz von Strategien, Routinen und sprachlichen Ressourcen mit den Faktoren verknüpft, die in einer jeweiligen Schreibsituation relevant sind (Dengscherz 2020, 406).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass mehrsprachiges Arbeiten in der heuristischen Dimension bei denjenigen, die es bevorzugen, häufig positiv wahrgenommen und als Schreibstrategie eingesetzt wird. Hingegen haben Sprachmischungen in der rhetorischen Dimension meist einen kompensatorischen Charakter, da sie dann auftreten, wenn den Schreibenden die passenden sprachlichen Mittel in der Zielsprache vorübergehend nicht zur Verfügung stehen (Dengscherz 2020, 415).

3 Methodisches Vorgehen

Nach Darstellung der theoretischen Grundlagen wird im nun folgenden Teil dieser Arbeit das methodische Vorgehen für das Leitfadeninterview dargelegt und begründet. Die Fragestellung des Interviews befasst sich mit den Herausforderungen, denen Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten im universitären Bereich begegnen. Der methodische Teil gliedert sich in fünf Unterbereiche: Forschungsfrage, Forschungsdesign, Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenanalyse.

Im ersten Bereich werden sowohl das Forschungsinteresse als auch die zugrunde liegende Forschungsfrage thematisiert und ausführlich erläutert. Dabei wird zunächst dargelegt, warum das gewählte Thema relevant ist, welche Forschungslücke es adressiert und welche Ziele mit der Untersuchung verfolgt werden. Anschließend folgt eine graphische Darstellung des Forschungsdesigns, die einen Überblick über die methodische Vorgehensweise bietet. Darüber hinaus wird in einem folgenden Kapitel auf die Gütekriterien der wissenschaftlichen Arbeit eingegangen. Hierbei werden Aspekte wie Validität, Reliabilität und Objektivität betrachtet, um die wissenschaftliche Qualität der Untersuchung sicherzustellen. Ebenso werden ethische Überlegungen thematisiert, insbesondere im Hinblick auf den Datenschutz, die Anonymität der Teilnehmenden sowie mögliche forschungsethische Herausforderungen.

Ein weiteres Kapitel widmet sich der detaillierten Darstellung der Datenerhebung. Hier wird erläutert, welche Methoden zur Datensammlung verwendet wurden, warum diese gewählt wurden und welche Rahmenbedingungen während des Erhebungsprozesses berücksichtigt wurden. Im darauffolgenden Abschnitt zur Datenaufbereitung wird der gesamte Prozess der Analyse schrittweise beschrieben. Dabei wird aufgezeigt, wie die gesammelten Daten strukturiert und für die Auswertung vorbereitet wurden. Abschließend erfolgt die detaillierte Beschreibung der Datenanalyse. In diesem Kapitel wird dargelegt, welche Analysemethoden zur Anwendung kamen, wie die gewonnenen Erkenntnisse interpretiert wurden und welche Schlüsse daraus gezogen werden können.

3.1 Forschungsinteresse und Fragestellung

Seit der Jahrhundertwende lässt sich im deutschsprachigen Raum eine anhaltende Tendenz zur Steigerung der Anzahl von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch feststellen. Die Ergebnisse der Studierenden-Sozialerhebung 2023 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zeigen einen kontinuierlichen Anstieg bei der Zahl von Bildungsausländer*innen⁸ an den öffentlichen Universitäten in Österreich: von 13% im Wintersemester 2002/03 auf 23% im Wintersemester 2022/23 (Zucha et al. 2024, 35-36). Im Vergleich zu Österreich sind in Deutschland keine erheblichen

⁸ Dazu zählen auch österreichische Staatsbürger*innen, die im Ausland eine Bildungskarriere durchlaufen haben.

Unterschiede nachweisbar. Laut der zuletzt durchgeführten Sozialerhebung haben 17,3% der in Deutschland inskribierten Studierenden einen Migrationshintergrund (bei 71,2% ist mindestens ein Elternteil im Ausland geboren und 28,8% sind selbst im Ausland geboren) und 14,8% zählen zu den internationalen Studierenden (Stand 2021; Kroher et al. 2022, 32).

Einerseits stellen das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten und deren Anforderungen für Studierende mit DaE in der Studieneingangsphase (vgl. Lehen 2015) eine Herausforderung dar. Andererseits weisen Studien (Stand 2013/2014; vgl. DAAD/DZHW 2015, 1; Deutsch/Gäbler 2006, 86ff) für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erhebliche Schwierigkeiten beim wissenschaftssprachlichen Schreiben nach sowie eine mit dem Studienerfolg verbundene erhöhte Abbruchquote. Wenn man das alles in Betracht zieht, wundert es nicht, dass sich Forscher*innen diesem Phänomen gewidmet haben und dass aus ihren Studien Schreibprozessmodelle entstanden sind, wie z.B.:

- das Modell der Habitusanpassung und das Modell des problemlösenden Handelns von Feilke/Steinhoff (2003), das die unterschiedlichen Herangehensweisen an das akademische Schreiben erklärt,
- das Entwicklungsmodell von Pohl (2007), das sich mit der Entwicklung der Schreibkompetenz über verschiedene Stufen hinweg befasst, um gezielt Unterstützung zu bieten,
- das sprachensensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens von Knorr (2018), bei dem der Fokus auf Mehrsprachigkeit liegt und Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch durch bewusste Nutzung sprachlicher Ressourcen gefördert werden.
- das prozedurenorientierte Schreibprozessmodell von Rotter/Schmölzer-Eibinger (2015), dessen Ziel Unterstützung von Studierenden durch klare Schreibstrategien und gezielte Anleitung ist,
- das PROSIMS-Modell von Dengerscherz (2019), das die verschiedenen kognitiven und sozialen Prozesse des wissenschaftlichen Schreibens beschreibt, mit dem Ziel der Vermittlung einer umfassenden Schreibkompetenz durch bewusste Reflexion und prozessorientierte Unterstützung u. v. m.

Darüber hinaus gibt es bereits eine Anzahl von Masterarbeiten, die sich mit der Thematik der Wissenschaftssprache beschäftigen, wie z.B. Huber (2018), Hackenberg (2021), Smolzer (2022), Fasching (2023), Dingelmaier (2023) usw.

Das Forschungsinteresse für die vorliegende Masterarbeit entwickelte sich während des Besuchs der Lehrveranstaltung „Wissenschaftssprache im akademischen Kontext“, in der

das Bewusstsein über diese Problematik geweckt wurde. Daraufhin setzte ich mich in meiner Seminararbeit damit auseinander, welche Sprache Studierende beim Verfassen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten bevorzugen. Bei Gesprächen mit Studierenden, die eine andere Erstsprache als Deutsch hatten, kristallisierte sich heraus, dass sie ihre akademischen Arbeiten vorzugsweise auf Deutsch statt in ihrer Erstsprache verfassten. Nichtsdestoweniger stellt das Verfassen einer deutschsprachigen akademischen Arbeit eine Hürde für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dar. Aus diesem Grund scheint folgende Fragestellung einer Untersuchung wert zu sein:

Mit welchen sprachlichen, inhaltlichen und organisatorischen Herausforderungen sind Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beim Verfassen einer deutschsprachigen wissenschaftlichen Arbeit im universitären Bereich konfrontiert?

Das Ziel dieser Masterarbeit ist zu zeigen, auf welche spezifischen Herausforderungen Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beim Verfassen deutschsprachiger wissenschaftlicher Arbeiten stoßen. In Interviews wird auf die individuellen Erfahrungen beim Schreiben und die damit verbundenen Herausforderungen der Studierenden eingegangen.

Die Ergebnisse der Befragung könnten einem besseren Verständnis dieser Problematik und somit der Entwicklung des Angebots an Förderprogrammen an den Universitäten dienen.

3.2 Forschungsdesign

Nach der Begründung des Forschungsinteresses und der Eingrenzung der Forschungsfrage wird ein passendes Forschungsdesign ausgewählt. Bei der Auswahl des Forschungsdesigns ist es wichtig zu beachten, welches Erhebungs- und Auswertungsverfahren zielgerichtet eingesetzt werden kann, um zu Ergebnissen zu gelangen.

Mayring (2010, 226) definiert das Design einer wissenschaftlichen Untersuchung als die Gesamtheit der Untersuchungsanlage, die logische Struktur der Studie sowie die methodische Vorgehensweise zur Beantwortung der Forschungsfrage. Ein zentraler Schritt zu Beginn jedes Forschungsprozesses ist die Festlegung des Forschungsdesigns. Ein Forschungsprozess wird typischerweise in vier aufeinanderfolgende Phasen unterteilt:

1. die Planung,
2. die Datenerhebung,
3. die Datenanalyse,
4. die Interpretation und Bewertung von Forschungsergebnissen (Kuckartz 2014, 63-64).

Bei der Festlegung des Forschungsdesigns muss aus einer Vielzahl möglicher Designs jenes ausgewählt werden, das für das Beantworten der Forschungsfrage am besten

geeignet ist. Die Entscheidung für ein bestimmtes Forschungsdesign beeinflusst zudem die Wahl der Studienart.

Diekmann (2007) unterscheidet in diesem Zusammenhang verschiedene Arten von Studien: explorative, deskriptive, hypothesentestende und evaluierende Studien (Diekmann 2007, 33). Diese Forschungsansätze finden sowohl in qualitativen als auch in quantitativen Untersuchungen Anwendung.

Im Hinblick auf das allgemeine Erkenntnisinteresse in der Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen ist es oft sinnvoll, die Perspektiven der zentralen Akteure – der Lehrpersonen und Studierenden – direkt einzubeziehen. Dies liegt unter anderem daran, dass viele Untersuchungsgegenstände, wie etwa Erfahrungen, Einstellungen, Motivationen oder Haltungen, nicht von außen beobachtet werden können und daher eine Erhebung durch Selbstauskünfte der Befragten sinnvoll ist (Riemer 2022, 162). Die Forschungsfrage untersucht persönliche Erfahrungen der Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben, daher wird eine qualitative Forschungsmethode gewählt.

3.2.1 Qualitatives Forschungsdesign

In der qualitativen Forschung werden die Untersuchungsgegenstände aus der Innenperspektive der Beteiligten untersucht (Caspari 2022, 17). Das Ziel qualitativer Forschungsansätze ist es,

das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu verstehen und aus ihrer Perspektive [...] beschreibend möglichst vollständig zu erfassen, um so Zusammenhänge, Muster, Typen usw. entdecken und in begrenzbarem Maße erklären zu können. (Schmelter 2014, 41)

Da für die Beantwortung der Forschungsfrage Studierende nach persönlichen Erfahrungen beim Verfassen der wissenschaftlichen Arbeiten im universitären Bereich befragt werden, wird eine qualitative Forschungsmethode eingesetzt.

Als Erhebungsmethode wird ein qualitatives Interview ausgewählt, weil den Befragten eine Möglichkeit gegeben wird, über ihre Meinungen, Überzeugungen und Erfahrungen zu berichten und dabei ihre Vagheit, Widersprüchlichkeit oder mangelndes Wissen während des Interviews zum Ausdruck kommen können (Riemer 2022, 169). Für qualitative Interviews gilt das Prinzip der Offenheit, das Vor- und Nachteile mit sich bringt. Einerseits wird den befragten Studierenden Raum für Klarstellungen und weiteren Ausführungen gegeben, was zu tiefgründigeren Antworten führen kann, andererseits besteht die Gefahr, dass die Antworten irrelevante Informationen beinhalten. Aus diesem Grund spielt die Interviewgestaltung für die interviewende Person eine wesentliche Rolle.

Die Datenerhebung zielt darauf ab, konkrete Aussagen zu einem bestimmten Gegenstand zu erhalten. Ausgehend von der Forschungsfrage zu Herausforderungen beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten im universitären Bereich wird aus Gründen der Effizienz das

Leitfadeninterview als Methode gewählt. Auf einem Kontinuum halb-offener bis maximal offener Verfahren kann zwischen unterschiedlichen Interviewformaten unterschieden werden. Zu offenen Interviews, die sich durch sehr wenig Steuerungselemente auszeichnen, gehören das narrative Interview und die Gruppendiskussion. Zu halb-offenen Interviews, bei denen der*die Interviewer*in den Gesprächsfluss einigermaßen lenkt, können das Leitfadeninterview und das Experteninterview zugeordnet werden (Riemer 2022, 170).

Ein Leitfaden enthält offen formulierte Fragen, die den Befragten die Möglichkeit geben, frei zu antworten. Gleichzeitig dient er als Orientierungshilfe, um sicherzustellen, dass alle relevanten Aspekte während des Gesprächs berücksichtigt werden. Mayer (2013, 37) hebt hervor, dass der Vorteil eines Leitfadeninterviews darin liegt, dass es keinem starren Ablauf folgen muss. Dadurch bleibt Raum für flexible Nachfragen und die Vertiefung bestimmter Themenbereiche, wodurch detailliertere und umfassendere Antworten gewonnen werden können. Bei der Erstellung des Leitfadeninterviews werden die Postulate von Mayring mit der strukturellen Gliederung des Interviews kombiniert. Diese umfasst eine narrative Einstiegsfrage, eine Haupterzählphase, eine Klärungsphase und eine Abschlussphase (Froschauer/Lueger 2020, 176). Unter Berücksichtigung der Ansätze von Mayring und Froschauer/Lueger wurden im Vorfeld zentrale Fragen zur Durchführung des Interviews reflektiert: Wer soll befragt werden? Wann und wo findet die Befragung statt? Aus welchen Gründen und mit welchem Ziel wird sie durchgeführt?

Nach der Datenerhebung werden die Daten mithilfe des Softwareprogramms MAXQDA aufbereitet. Die Interviews werden über die Plattform Zoom durchgeführt, wobei Video- und Audioaufzeichnungen angefertigt werden. Danach werden die Interviews nach den Regeln von Kuckartz (2016) transkribiert. Als Analysemethode wird die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewählt, weil bei einer solchen Inhaltsanalyse die Hauptaussagen aus den durchgeführten Leitfadeninterviews herausgearbeitet werden. Im Laufe der Analyse werden die Haupt- und Subkategorien induktiv gebildet. Für eine induktive Vorgehensweise bei der Datenauswertung entschied ich mich, weil dadurch unerwartete Aspekte aus den Daten herausgearbeitet werden können. Schließlich werden die Ergebnisse interpretiert und mit den Ergebnissen aus bereits bestehenden Studien verglichen.

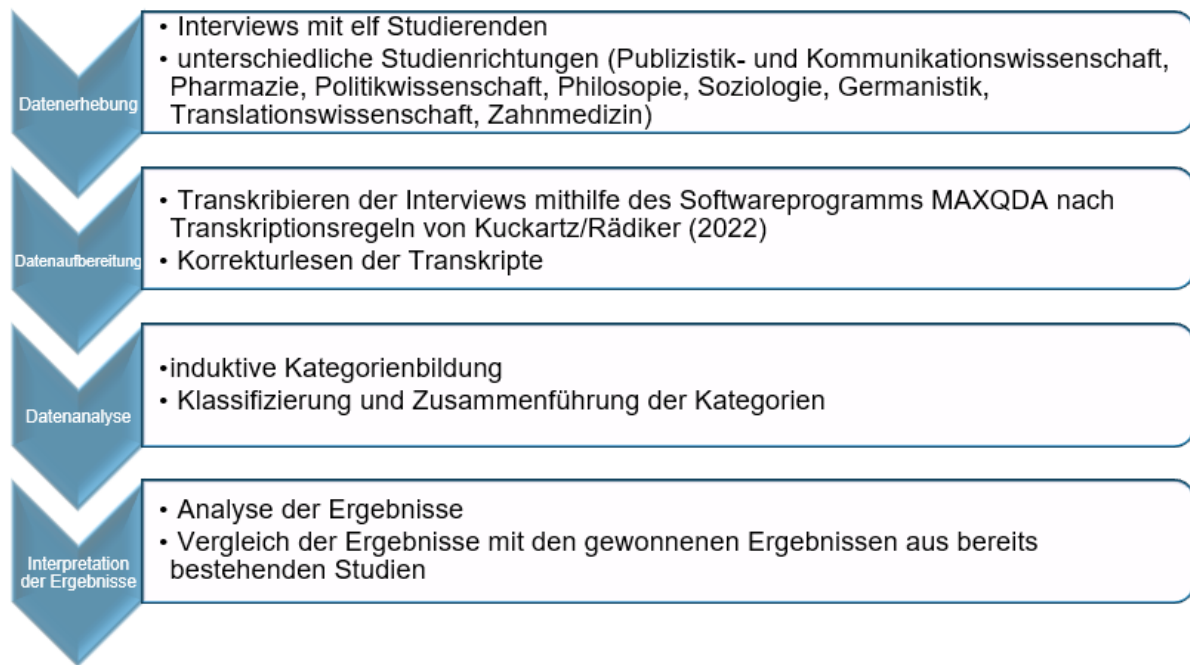


Abbildung 10: Graphische Darstellung des Forschungsdesigns dieser Masterarbeit (eigene Darstellung)

3.2.1 Gütekriterien

In diesem Kapitel wird auf die Gütekriterien eingegangen, die für die qualitative Forschung relevant sind. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 21) gehen von drei zentralen Gütekriterien für die qualitative Forschung aus: Validität, Reliabilität und Objektivität. Validität bedeutet, dass ein Forschungsinstrument tatsächlich misst, was es messen soll. Diese Reflexion über die Eignung der Forschungsfragen ist essenziell für die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse (Renner/Jacob 2020, 86-88). Reliabilität bezieht sich auf die Genauigkeit und Verlässlichkeit des Forschungsprozesses. In Interviews bedeutet dies, dass das Messverfahren konsistente Ergebnisse liefert. Dazu gehören die präzise Durchführung und Dokumentation. Objektivität misst die Unabhängigkeit der Forschungsergebnisse von der untersuchenden Person. Eine hohe Objektivität wird durch eine weitgehende Standardisierung des Verfahrens erreicht, um gleiche Ergebnisse bei unterschiedlichen Forschenden zu gewährleisten (Renner/Jacob 2020, 86-88).

Neben den oben genannten Kriterien sollte Offenheit im Forschungsprozess berücksichtigt werden. Offenheit bedeutet, dass Forschende flexibel auf neue Erkenntnisse reagieren und Interviews individuell gestalten sollten, um authentische Antworten zu erhalten (Fuß/Karbach 2019, 13-15). Gerade für qualitative Interviews spielt die Transkriptionsgenauigkeit eine wichtige Rolle. Die Transkription sollte möglichst genau und nach festgelegten Regeln erfolgen, um die sprachlichen Äußerungen korrekt wiederzugeben und die Forschungsergebnisse fundiert zu stützen (Fuß/Karbach 2019, 13-15).

Weiterhin wird großer Wert auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit gelegt. Dieses Kriterium erfordert, dass Forschungsergebnisse für Dritte nachvollziehbar sind. Eine umfassende Offenlegung der Daten und des Analyseprozesses verhindert eine selektive Datenauswahl und ermöglicht eine objektivere Beurteilung (vgl. Flick 1991, 169; Stinke 1999, 211-212; Lemnitzer/Zinsmeister 2015, 192; Steinhoff 2017, 365). Die Forschung muss transparent und für andere nachvollziehbar sein. Dies schließt die Offenlegung des Forschungsprozesses, der theoretischen Grundlagen und der methodischen Entscheidungen mit ein (Schmelter 2014, 35).

Caspari (2022, 18) weist auf das Kriterium der Datengeleitetheit hin. Unter diesem Kriterium wird verstanden, dass Forschungsergebnisse auf den erhobenen Daten basieren sollten. Ein Kodierleitfaden sowie eine transparente Darstellung der Analyseprozesse stellen sicher, dass die Theoriebildung eng an den Daten orientiert ist (vgl. Mayring 1994; Caspari 2022, 18).

Da die qualitative Forschung die Interpretation der Daten miteinbezieht, sollte die Reflexivität nicht außer Acht gelassen werden. Die forschende Person sollte ihre eigene Rolle kritisch reflektieren, da diese das Forschungsergebnis beeinflusst. Dies wird durch Forschungstagebücher, Logbücher und die Dokumentation von subjektiven Einflüssen unterstützt (vgl. Flick 1991, 171; Schmelter 2014, 42-43; Caspari 2022, 18). Darüber hinaus sollte qualitative Forschung flexibel auf unerwartete Daten reagieren können. Dies kann durch die Kombination deduktiver und induktiver Ansätze sowie durch Anpassungen im Forschungsprozess sichergestellt werden (vgl. Schmelter 2014, 42; Caspari 2022, 18). Für die Ergebnisse sind theoretische und praktische Relevanz entscheidend. Die Forschung sollte wissenschaftlich anschlussfähig und relevant sein. Dies wird durch die Einbettung in den theoretischen Kontext sowie durch die Darstellung neuer Erkenntnisse gewährleistet (vgl. Schmelter 2014, 35; Caspari 2022, 18). Die gewonnenen Ergebnisse werden mit den bereits bestehenden Studienergebnissen aus dem Theorieteil verglichen, erweitert und kritisch reflektiert.

Die oben genannten Gütekriterien werden bei der qualitativen Forschung dieser Masterarbeit berücksichtigt. Im nächsten Abschnitt werden ethische Überlegungen näher erläutert.

3.2.2 Ethische Überlegungen

Küster (2011, 139) betrachtet Ethik in der Fremdsprachenforschung aus zwei Perspektiven: Erstens aus einer „prudentiellen Perspektive“, die folgende Handlungsfelder umfasst:

- „Verantwortung des Forschers vor und für sich selbst“ – Fremdsprachenforschende handeln ehrlich, fair und vertrauenswürdig, reflektieren ihre eigene Perspektive kritisch und vermeiden die Verbreitung falscher oder irreführender Informationen. Der*die Forscher*in

sollte im Laufe der Datenauswertung seine*ihre Annahmen hinterfragen und objektiv bleiben (siehe Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung aus 2019: dgff.de/dgff-2/ethik-kodex/, zuletzt abgerufen am 16.12.2024, 20:08).

- „Verantwortung des Fremdsprachenforschers gegenüber seinem privaten Umfeld.

Die zweite Perspektive ist die „moralische Perspektive“, worunter Folgendes verstanden wird:

- „Verantwortung des Fremdsprachenforschers gegenüber der scientific community“ – Dies zeigt sich unter anderem in der sorgfältigen und vertrauenswürdigen Handhabung fremder Forschungen und Quellen durch den Forschenden in einer ehrlichen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen und Forschungsergebnissen, in einer präzisen Arbeitsweise und klaren Darstellung sowie in einer transparenten Argumentation, Integrität und Redlichkeit des wissenschaftlichen Prozesses.
- „Verantwortung des empirischen Fremdsprachenforschers gegenüber den unmittelbar Beforschten (quantitative Forschung) bzw. den am Forschungsprozess unmittelbar Beteiligten (qualitative Forschung und Handlungsforschung)“ (Küster 2011, 139) – Die Befragten haben das Recht auf Schutz ihrer Interessen und auf Respektierung ihrer Privatsphäre, sowie auf Information über das Vorhaben, mögliche Belastungen und die Nutzung der Daten (Legutke/Schramm 2022, 115).

Es ist hervorzuheben, dass die Beforschten keinesfalls zur Teilnahme gezwungen werden dürfen (Legutke/Schramm 2022, 117). Aus diesem Grund ist eine Einverständniserklärung vor der Teilnahme am Interview zu unterschreiben. Dabei sollen die Teilnehmer*innen über eine Möglichkeit zum Rückzug ohne Angabe von Gründen informiert werden. Sie sollen auch über die weitere Verwendung der Daten aufgeklärt werden. Eine Aufklärung über die weitere Verwendung der Daten, Anonymität, Verwahrungsdauer der Daten und Präsentation der Ergebnisse ist unabdingbar. Befragten mit einer anderen Erstsprache als Deutsch soll eine mündliche Erklärung schwerverständlicher Stellen in der Einverständniserklärung oder eine schriftliche Übersetzung angeboten werden.

Wenn die Rede von „Anonymität“ ist, unterscheidet man zwischen der Anonymisierung und der Pseudonymisierung. Eine Anonymisierung ist nur dann möglich, wenn der Name der befragten Person nicht erhoben und statt dessen ein nummerierter Fragebogen eingesetzt wird. Bei der Pseudonymisierung wird der Name bei der Aufbereitung der Daten durch ein Pseudonym ersetzt und ist dadurch dem*der datenerhebenden Forscher*in nicht bekannt (Legutke/Schramm 2022, 119).

Dem Umgang mit den Interviewten nach der Befragung sollte besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, weil die Beziehung zu den Teilnehmer*innen in dem Moment endet.

Dieser Beziehungsabschluss sollte bewusst gestaltet und den Teilnehmenden erklärt werden, um nicht den Eindruck zu erwecken, dass sie nur zur Datensammlung genutzt wurden (Rallis/Rossman 2009, 278). Einige Forscher*innen sehen es als notwendig an, den Teilnehmenden die Forschungsergebnisse mitzuteilen, während andere dabei das Risiko einer Kränkung der Teilnehmenden in Betracht ziehen.

- „Verantwortung des Fremdsprachenforschers gegenüber gesellschaftlichen und universitären Institutionen und deren Anforderungen“ (Küster 2011, 139) – Die Arbeit von Fremdsprachenforschenden wird durch die Beachtung wissenschaftlicher Standards, die Übernahme von Verantwortung für die eigenen Forschungsergebnisse und deren Auswirkungen sowie das Bewusstsein für die gesellschaftliche Rolle und die Förderung der wissenschaftlichen Weiterentwicklung und des Gemeinwohls geprägt (siehe Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung aus 2019: dgff.de/dgff-2/ethik-kodex/, zuletzt abgerufen am 16.12.2024, 20:08).

Im Anschluss an die Darstellung der ethischen Überlegungen wird im nächsten Kapitel die Datenerhebung schrittweise erläutert.

3.3 Datenerhebung

Nachdem die ethischen Überlegungen geklärt wurden, kann mit der Datenerhebung begonnen werden. Dafür wurde ein Leitfaden verwendet, der aus offenen Fragen besteht, sodass die Studierenden über ihre Meinungen, Überzeugungen und Erfahrungen offen berichten können. Im folgenden Kapitel wird das Leitfadeninterview etwas genauer erläutert und daraufhin der Leitfaden präsentiert.

3.3.1 Leitfadeninterview

Ausgehend von der Forschungsfrage, bei der die individuellen Erfahrungen der Studierenden eine wesentliche Rolle spielen, scheint das Leitfadeninterview eine passende Forschungsmethode zu sein. Es handelt sich um eine halb-offene Form des qualitativen Interviews. Bei dem Leitfadeninterview werden Leitfragen vorformuliert und der Gesprächsfluss in Gang gesetzt und die Fragen können im Laufe des Interviews angepasst werden (Riemer 2022, 169–170). Den Befragten sollte möglichst bereits am Anfang des Interviews Raum für eigene Erzählungen gegeben werden.

Bei der Erstellung des Leitfadeninterviews werden die Postulate von Mayring mit der strukturellen Gliederung des Interviews kombiniert, das sich in eine narrative Einstiegsfrage, eine Haupterzählphase, eine Klärungsphase und eine Abschlussphase unterteilt (Froschauer/Lueger 2020, 176).

Vor Beginn der Audioaufnahme wird den Teilnehmenden für ihre Bereitschaft zur Teilnahme gedankt. Daraufhin wird das Thema der Masterarbeit und das Ziel der Studie genannt und es

wird auf Vertraulichkeit und Datenschutz hingewiesen. Die Interviewten unterschreiben die Einverständniserklärung vor Beginn des Interviews. Schließlich wird auf die Aufzeichnung des Interviews mittels der Zoom-App hingewiesen. Danach kann das Interview starten.

Zuerst wird eine Einführungsfrage zu den Sprachkenntnissen und dem Studiengang gestellt. Anschließend werden Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu ihren vorherigen Erfahrungen mit dem Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten (sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache) befragt. Dann folgen die Fragen zu den Herausforderungen bzw. Schwierigkeiten beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten. Bei der Erstellung der Fragen wird versucht, Fragen zu sprachlichen, inhaltlichen und organisatorischen Herausforderungen offen zu formulieren. Im Laufe des Interviews können weitere nicht thematisierte Sachverhalte auftreten, die schließlich zur Bildung neuer Haupt- bzw. Subkategorien in der Auswertung führen können (Kuckartz/Rädiker, 2022, 101). Bei der Befragung dürfen die Fragen nicht vorgelesen werden, dennoch sollte bei Klärungsbedarf eine zusätzliche Frage gestellt werden. Die Steuerungsfragen dürfen ein zuvor bereits fallengelassenes Thema enthalten. In der Abschlussphase wird den Befragten eine Möglichkeit gegeben, sich selbstreflexiv zu dem Thema zu äußern (Riemer 2022, 171).

Die Fragen wurden nach ethischen und formalen Kriterien erstellt. Bei der Planung der Leitfragen spielt die Standardisierung eine wesentliche Rolle, denn nur mit einer guten Planung können die Fragen gezielt gestellt und die gewonnenen Antworten mit den bereits bestehenden Ergebnissen verglichen werden. Für das Leitfadenterview wurde ein Leitfaden erstellt, der sich auf die persönlichen Erfahrungen von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten im universitären Bereich bezieht. Der Interviewleitfaden besteht aus vier Phasen:

1. Einstiegsphase,
2. Haupterzählphase,
3. Klärungsphase,
4. Abschlussphase.

Im Folgenden werden die Leitfragen und die konkreten Fragen aufgeführt. Eine tabellarische Übersicht findet sich im Anhang.

Einstiegsphase:

1. In deinem Studium spielt das Schreiben ja sicher eine gewisse Rolle – besonders auf Deutsch. Wie erlebst du das wissenschaftliche Schreiben auf Deutsch ganz persönlich?
2. Was waren die Anforderungen an die Texte/Arbeiten?

- Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben: Wie bist du mit den Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben zurechtgekommen?
- Ort und Zeit: Wo und wann schreibst du deine wissenschaftlichen Arbeiten?
- Motivation sowie persönliche Einstellungen und Emotionen: Wie fühlst du dich vor dem Schreiben? Mit welchen Emotionen verbindest du das Schreiben?
- Textumfang und Fristen: Wie ist es mit der Einhaltung der Vorgaben wie Textumfang und Abgabefrist?

Haupterzählphase:

3. Wie erfolgte die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben an der Universität?
 - Wie wurde das wissenschaftliche Schreiben im Studium thematisiert?
 - Schreibförderangebote: Gab es spezielle Kurse oder Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben an deiner Universität?
 - Wie wurden wissenschaftliche Schreibkompetenzen in deinem Studium vermittelt (z.B. durch Vorlesungen, Seminare, individuelle Betreuung)?
 - Wie hast du dich beim Schreiben mit der wissenschaftlichen Sprache vertraut gemacht?
4. Mit welchen Herausforderungen sprachlichen Charakters wurdest du beim Schreiben konfrontiert?
 - Welche sprachlichen Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens empfandest du als besonders schwierig?
 - Wie hast du den Unterschied zwischen Alltagssprache und wissenschaftlicher Sprache wahrgenommen?
 - Grammatik: Welche Rolle spielt Grammatik für dich beim wissenschaftlichen Schreiben?
 - Eristik, Textroutinen: Gab es bestimmte sprachliche Strukturen oder Formulierungen, die dir Probleme bereitet haben?
5. Gab es außer sprachlichen Herausforderungen noch weitere Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben?
 - Formulierung der Fragestellung: Wie hast du die Fragestellung formuliert?
 - Literaturrecherche: Was musst du vor dem Schreiben vorbereiten? Wie recherchierst du Literatur?
 - Textgliederung: Mit welchen Herausforderungen in Bezug auf die Textstruktur warst du konfrontiert?
 - Inhalt: Hast du beim Schreiben Schwierigkeiten mit inhaltlichen Aspekten?

- Wortschatz: Wie schwer fiel es dir, den passenden wissenschaftlichen Wortschatz zu verwenden?

Klärungsphase:

6. Wie hast du die bereits genannten Herausforderungen bewältigt – allein oder hast du Beratung in Anspruch genommen? Wenn ja, wo und von wem?
 - Welche Unterstützung hast du genutzt, um sprachliche Herausforderungen zu bewältigen (z.B. Schreibberatung, Korrekturlesen durch Kommilitonen, Online-Tools)?
 - Strategien zur Bewältigung der Herausforderungen (z.B. Transposition, Imitation, Habitusanpassung und problemlösendes Handeln – Feilke/Steinhoff 2003, 119): Welche Übungen oder Techniken hast du angewendet? Welche Strategien hast du entwickelt?
 - Hilfsmittel: Welche weiteren Hilfsmittel bzw. (Online-)Tools nutzt du?

Abschlussphase:

7. Wie hat sich deine wissenschaftssprachliche Kompetenz entwickelt?
 - Entwicklung der eigenen wissenschaftssprachlichen Kompetenzen: Wie war der Stand am Anfang des Studiums und wie ist der Stand jetzt?
 - Was war die größte Schwierigkeit beim Schreiben?

Dieser Leitfaden dient als Hilfestellung für die interviewende Person und als Sicherstellung, dass alle für die Fragestellung relevanten Themen bei der Befragung aufgegriffen werden. Nach dem Ende des Interviews wird den Teilnehmenden noch einmal für ihre Auskunft- und Teilnahmebereitschaft gedankt. Bei Bedarf wird nach weiteren Interviewpartner*innen gefragt.

Nach der Erläuterung des Leitfadeninterviews folgt im nächsten Unterkapitel das Vorgehen bei der Auswahl der Proband*innen.

3.3.2 Die Proband*innen

Unter Einbeziehung der Konzepte von Mayring (2013, 37) und Froschauer/Lueger (2020, 176) wurden im Vorfeld wesentliche Fragen zur Planung und Durchführung des Interviews berücksichtigt: Wer soll befragt werden? Wann und wo findet die Befragung statt? Aus welchen Gründen und mit welchem Ziel wird sie durchgeführt? In diesem Unterkapitel liegt der Fokus auf der ersten Frage, während im darauffolgenden Unterkapitel auf die weiteren Fragen eingegangen wird.

Wer soll befragt werden? Die Zielgruppe sind Bachelorstudierende an einer der Universitäten in Wien, die in ihrem laufenden Studium mindestens drei schriftliche Arbeiten verfasst haben.

Die Erstsprache der Studierenden ist nicht Deutsch und sie würden sich in der Regel als „DaZ-ler*innen“ bezeichnen. Die Studierenden können auch zuerst Deutsch als Fremdsprache in ihren Heimatländern gelernt und erst nach dem Zuzug nach Österreich mit der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache begonnen haben. Die Befragten werden durch Kontakte aus dem Bekanntenkreis oder durch Studentengruppen in sozialen Netzwerken gefunden. Hervorzuheben ist hier, dass die methodologischen Anforderungen an eine Interviewsituation erfüllt werden, dass sich also vor und nach dem Interview kein freundschaftliches Verhältnis zwischen den Proband*innen und mir als Interviewerin entwickelt hat (Lamnek/Krell 2016, 364). Im Folgenden werden die Proband*innen (P1-P11) vorgestellt.

Das Interview mit P1 wurde am 31. August 2025 über die Videokonferenz-Software Zoom durchgeführt. Der Kontakt mit der Probandin wurde durch eine Bekannte hergestellt. Die Erstsprache der Probandin ist Arabisch und in ihrem Heimatland erwarb sie Französisch als Zweitsprache. Deutsch hatte sie seit ihrem Studienanfang in Wien gelernt. Als Fremdsprache spricht sie Englisch. Zu dem Zeitpunkt des Interviews befand sie sich im Bachelorstudium Pharmazie.

Die zweite interviewte Probandin (P2) studierte im Bachelor-Studiengang Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Das Interview mit der Probandin fand am 5. September 2025 statt. Ihre Erstsprache ist Serbisch und genauso wie die P1 lernt sie seit ihrem Studienanfang Deutsch als Zweitsprache. Dazu verfügt sie noch über Englischkenntnisse.

Das Interview mit P3 wurde am 19. September 2025 durchgeführt. Die Studentin befand sich zu der Zeit im Bachelorstudium der Zahnmedizin. Ihre Erstsprache ist Serbisch und sie lernt seit Beginn ihres Studiums Deutsch als Zweitsprache. In ihrem Heimatland hat sie in der Schule auch Englisch und Russisch gelernt.

Die vierte Probandin (P4) meldete sich für das Interview auf eine Anzeige in sozialen Netzwerken an. Das Interview mit ihr fand am 26. September 2025 per Zoom statt. Sie spricht Arabisch und Englisch als Erstsprachen und hat 2014 mit dem Deutschlernen begonnen. Sie schloss ihr Bachelorstudium der Germanistik in ihrem Heimatland ab und das Masterstudium DaF/DaZ in Deutschland.

Am 28.09.2025 wurde das Interview mit P5 durchgeführt. Der Kontakt mit der Probandin wurde durch eine Bekannte hergestellt. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie ihr Bachelorstudium gerade abgeschlossen und befand sich parallel in zwei Masterstudiengängen: Translationswissenschaft und Multilingual Technologies. Ihre Erstsprache ist Serbisch und sie lernt seit ihrem Studienanfang in Wien Deutsch als Zweitsprache. Außerdem beherrscht sie auch Englisch.

Das Interview mit P6 fand am 29. September 2025 statt. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte die Probandin einen Bachelorabschluss und befand sich im Masterstudium Politikwissenschaft. Ihre Erstsprache ist Ungarisch und sie hatte Deutsch als Zweitsprache seit Anfang ihres Bachelorstudiums in Wien gelernt. Sie spricht auch Englisch.

P7 ist eine schreiberfahrene Probandin mit zwei Studienabschlüssen aus ihrem Heimatland (BSc Wein und Rebeningenieurswesen und MSc Agrikulturelle Biotechnologie) . Während ihre Erstsprache Ungarisch ist, erwarb sie Deutsch bereits im Kindergartenalter in Ungarn. Im Moment studiert sie in Wien gleichzeitig sowohl in mehreren Bachelorstudiengängen, nämlich Soziologie, Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Politikwissenschaft, Astronomie, Philosophie und Romanistik als auch in den englischsprachigen Masterstudiengängen Ecology and Ecosystems, sowie Geography. Sie beherrscht noch drei Fremdsprachen: Englisch, Portugiesisch und Spanisch.

Die achte Probandin (P8) spricht Bulgarisch als Erstsprache und lernte Deutsch bereits im Gymnasium in ihrem Heimatland. Deutsch wurde zu ihrer Zweitsprache am Anfang ihres Studiums in Wien. Daneben spricht sie Englisch als Fremdsprache. Sie befand sich zum Zeitpunkt des Interviews im Bachelorstudium Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Sie wurde durch eine Studienkollegin auf die Interviewmöglichkeit aufmerksam.

P9 erfuhr von den Interviews durch ihr soziales Umfeld und nahm am 10. Oktober 2025 an der Befragung teil. Ihre Erstsprache ist Serbisch. Deutsch als Fremdsprache lernte sie in der Schule in ihrem Heimatland, während sie seit ihrem Studienanfang in Wien Deutsch als Zweitsprache lernt. Sie hat einen Bachelor- und einen FH-Abschluss.

Das Interview mit der zehnten Probandin (P10) fand ebenso am 10. Oktober 2025 statt. Die Erstsprache der Probandin ist Serbisch. Deutsch als Fremdsprache lernte sie im Gymnasium in ihrem Heimatland und anschließend in Wien seit ihrem Studienbeginn. Dazu spricht sie noch Englisch. Zum Interviewzeitpunkt befand sie sich im Bachelorstudium Publizistik- und Kommunikationswissenschaft.

Die elfte Probandin (P11) wurde am 16. Oktober 2025 interviewt. Ihre Erstsprachen sind Serbisch und Ungarisch, während sie Deutsch bereits in ihrer Schulzeit lernte. Deutsch wurde zu ihrer Zweitsprache, als sie ihr Bachelorstudium in Wien begann. Einen schloss sie Vor dem Interview hatte sie ein Bachelorstudium in Pharmazie abgeschlossen und mit dem Masterstudium begonnen.

In der folgenden Tabelle sind die allgemeinen Informationen zu den Probandinnen sowie ein Überblick über deren vor den Interviews verfassten wissenschaftlichen Arbeiten zusammengefasst:

Probandin ⁹	Erstsprache	Zweitsprache(n)	Fremdsprachen	Studium	Wissenschaftliche Arbeiten	Datum des Interviews	Länge des Interviews
P1	Arabisch	Französisch, Deutsch L2 seit 2020	Englisch, Deutsch	BSc Pharmazie (laufend, 7. Semester)	wissenschaftliche Essays	31.08.2025	00:13:49
P2	Serbisch	Deutsch L2 seit 2019	Englisch, Deutsch	BA Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (laufend, 6. Semester)	Seminararbeiten und Proseminararbeiten	05.09.2025	00:17:56
P3	Serbisch	Deutsch L2 seit 2019	Deutsch, Englisch, Russisch	BMed Zahnmedizin (laufend, 8. Semester)	vier Proseminararbeiten	19.09.2025	00:16:53
P4	Arabisch, Englisch	Deutsch L2 seit 2014	Deutsch	BA Germanistik; MA DaF/DaZ	acht bis zwölf Seminararbeiten, Bachelorarbeit, Masterarbeit	26.09.2025	00:29:04
P5	Serbisch	Deutsch L2 seit 2013	Englisch	BA Transkulturelle Kommunikation; MA Translationswissenschaft (laufend, 9. Semester); MA Multilingual Technologies (laufend, 3. Semester)	drei bis vier Projektarbeiten, eine Bachelorarbeit	28.09.2025	00:32:50
P6	Ungarisch	Deutsch L2 seit 2013	Englisch	BA Politikwissenschaft; MA Politikwissenschaft (laufend, 4. Semester)	Bachelorarbeit, Seminararbeiten, Masterarbeit	29.09.2025	00:24:37

⁹ Hier wird die weibliche Form gewählt, da es sich bei den Befragten ausschließlich um Frauen handelt.

Probandin	Erstsprache	Zweitsprache(n)	Fremdsprachen	Studium	Wissenschaftliche Arbeiten	Datum des Interviews	Länge des Interviews
P7	Ungarisch	Deutsch L2 seit Kindergarten	Englisch, Portugiesisch, Spanisch	BSc Wein und Rebeningenieurwesen; MSc Agrikulturelle Biotechnologie; BA Soziologie, Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (laufend, 7. Semester); BA Politikwissenschaft (6. Semester); MSc Ecology and Ecosystems; MSc Geography (laufend, 5. Semester); BSc Astronomie; VWL (4. Semester); BA Philosophie; IBWL; IREWI (laufend, 3. Semester); BA TFM; Romanistik (laufend, 1. Semester)	Proseminararbeiten, Gruppenseminararbeiten	01.10.2025	00:31:17
P8	Bulgarisch	Deutsch L2 seit 2020	Deutsch, Englisch	BA Publizistik und Kommunikationswissenschaft (laufend, 7. Semester)	Lineare und dialektische Argumentationen, journalistische Essays und Artikel, Seminararbeiten, PR-Beiträge	06.10.2025	00:42:13
P9	Serbisch	Deutsch L2 seit 2019	Englisch, Deutsch	BA Transkulturelle Kommunikation; BEng Nachhaltige Verpackungstechnologie	mehrere Seminararbeiten, zwei Bachelorarbeiten	10.10.2025	00:36:47
P10	Serbisch	Deutsch L2 seit 2020	Englisch, Deutsch	Bachelor in Publizistik und Kommunikationswissenschaft- en (laufend, 6. Semester)	Essays, Proseminararbeiten, Seminararbeit	10.10.2025	00:27:05
P11	Serbisch, Ungarisch	Deutsch L2 seit 2020	Englisch, Deutsch	Bachelor in Pharmazie (abgeschlossen); Master in Pharmazie (laufend, 1. Semester)	Seminararbeiten, Laborprotokolle, eine Bachelorarbeit	16.10.2025	00:24:31

3.3.3 Vorgehen bei der Datenerhebung

Nach der Vorstellung der Proband*innen wird im Folgenden, wie oben angekündigt, auf die Fragen zu Zeitpunkt, Ort, Grund und Ziel der Befragung eingegangen, die zu den wesentlichen Aspekten gehören und im Vorfeld entschieden werden müssen (Mayring 2013, 37; Froschauer/Lueger 2020, 176).

Wann und wo findet die Befragung statt? Die Befragung findet zum vereinbarten Zeitpunkt Online mit der Videokonferenzsoftware Zoom statt. Die Gespräche werden mittels der Software Zoom Meeting aufgenommen und auf dem Rechner gespeichert.

Aus welchen Gründen und mit welchem Ziel wird die Befragung durchgeführt? Das Interview wird zur Gewinnung der Daten zum Thema „Herausforderungen beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten im universitären Bereich“ durchgeführt. Das Ziel der Befragung ist es, einen Einblick in persönlichen Erfahrungen und Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten im universitären Bereich zu bekommen.

Vor der Durchführung der Interviews wurden die zu interviewenden Studierenden mit der Einverständniserklärung vertraut gemacht. Der äußere Rahmen der Interviews wurde in Absprache mit den Studierenden vereinbart. Zu Beginn des Interviews findet eine Danksagung für die Teilnahmebereitschaft statt, es wird auf die Anonymität und das Widerrufsrecht hingewiesen. Anschließend wird der Ablauf vorgestellt. Davor werden die Studierenden darüber informiert, dass die aufgezeichneten Daten nur zum Zweck dieser Masterarbeit verwendet werden und nach der Beendigung der Studie gelöscht werden.

3.4 Datenaufbereitung

Nach der Durchführung von Interviews stehen die daraus gewonnenen Video- und Audiodateien für die Datenaufbereitung zur Verfügung. Die Gespräche mit den Studierenden wurden bereits über Zoom aufgenommen und auf dem Rechner als Video- und Audiodatei gespeichert. Daraufgehend werden die Audiodateien nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz/Rädiker (2022, 200–201) verschriftlicht. Die Transkription der Texte erfolgt durch ein Softwareprogramm (MAXQDA). Anschließend werden die transkribierten Texte zur Kontrolle der Transkriptionsrichtigkeit abgespielt, eventuell ausgebessert und im Word-Format oder PDF-Format gespeichert. Die Datenaufbereitung ist kein rein mechanischer Prozess, wie man sich die Transkription eventuell vorstellen könnte, sondern sie beinhaltet Elemente einer Inhaltsanalyse, weil in dieser Phase der*die Forscher*in entscheidet, welche Textpassagen aus zeitlicher und finanzieller Sicht für eine Inhaltsanalyse sinnvoll sind und sie dementsprechend transkribiert (Schramm 2022, 229). Die Datenaufbereitung erfolgt in sieben Schritten (Kuckartz/Rädiker 2022, 197):

1. Festlegung der Transkriptionsregeln bzw. Auswahl eines geeigneten, etablierten Transkriptionssystems, das zur geplanten Analyse passt,
2. Transkription der Texte (oder ausgewählter Textabschnitte) am Computer oder mithilfe eines automatischen Transkriptionstools,
3. Korrekturlesen,
4. Anonymisierung und, falls erforderlich, Pseudonymisierung der Transkription,
5. Formatierung der Transkription gemäß den festgelegten Vorgaben, um die Funktionen der QDA-Software optimal zu nutzen,
6. Speicherung und Archivierung der Transkription als RTF- oder als Word-Datei,
7. Import der Datei in die QDA-Software.

Wie im ersten Schritt festgelegt, sollten die Transkriptionsregeln vorab bestimmt werden (Kuckartz/Rädiker 2022, 200-201):

- Jeder Sprechbeitrag, einschließlich kurzer Einwüfe, wird als eigener Absatz transkribiert. Zur besseren Lesbarkeit wird zwischen den Beiträgen eine Leerzeile eingefügt.
- Die Sprechbeiträge der interviewenden Person werden mit „I:“ gekennzeichnet, die der Befragten mit eindeutigen Kürzeln (z.B. „B:“). Bei mehreren Personen werden Nummern hinzugefügt („I1:“, „B1:“ etc.).
- Die Transkription erfolgt wortwörtlich.
- Die Sprache wird ansatzweise an das Schriftdeutsche angepasst, z.B. durch die Umwandlung von „so’n“ in „so ein“. Die Wortstellung sowie bestimmte und unbestimmte Artikel bleiben auch bei Fehlern unverändert.
- Längere Pausen werden mit in Klammern gesetzten Auslassungspunkten „(...)“ markiert.
- Besonders betonte Begriffe werden unterstrichen.
- Sehr lautes Sprechen wird in Blockschrift geschrieben.
- Bestätigende Lautäußerungen („mhm“, „aha“ etc.) werden nur transkribiert, wenn sie den Redefluss unterbrechen oder selbst eine direkte Antwort sind.
- Fülllaute wie „ähm“ werden nur bei inhaltlicher Bedeutung erfasst.
- Störungen von außen werden in Doppelklammern notiert, z.B. „((Die Tür wird geöffnet.))“.
- Lautäußerungen wie „(lacht)“ oder „(stöhnt)“ stehen in einfachen Klammern.
- Bei Videoaufzeichnungen werden nonverbale Aktivitäten ebenfalls in einfachen Klammern vermerkt, z.B. „(trinkt Wasser)“.

- Unverständliche Wörter oder Passagen werden mit „(unv.)“ markiert. Falls der Wortlaut nicht verstanden, sondern lediglich vermutet wird, wird die Stelle in Klammern gesetzt und mit einem Fragezeichen versehen, z.B. „(zitieren?)“.

Die Anwendung der Transkriptionsregeln stellt einen wichtigen Schritt in der Datenaufbereitung dar. Im nächsten Abschnitt wird darauf aufbauend die methodische Vorgehensweise der Datenauswertung dargestellt.

3.5 Datenauswertung

Nach der Erstellung der Interviewtranskripte erfolgt die Analyse der Daten durch das Programm MAXQDA. Dieses bietet einen leichten Zugriff auf alle Transkripte, die analysiert werden sollen. Unter der Inhaltsanalyse wird ein kodifiziertes und kodifizierendes Forschungsverfahren verstanden, im Rahmen dessen kommunikative Texte systematisch analysiert und ausgewertet werden (Burwitz-Melzer/Steininger 2022, 277).

Die Datenauswertung umfasst die induktive Kategorienbildung, die Herausbildung von Kategorien anhand ihrer Häufigkeit, die Klassifizierung und Zusammenführung der Kategorien, die Zuordnung zu Haupt- und Subkategorien sowie die Analyse der Kategorien. Schließlich werden die Ergebnisse interpretiert. Darunter wird auch ein Vergleich der Ergebnisse mit den bereits bestehenden Studienergebnissen aus dem Theorieteil verstanden. Der komplette Vorgang lässt sich wie folgt darstellen:

Zur Analyse der aufgenommenen Gespräche wird das Softwareprogramm MAXQDA benutzt. Die transkribierten Texte werden in MAXQDA eingelesen und automatisch gespeichert. Nach der Erzeugung des ersten Projekts in dem Programm erscheinen vier Hauptfenster, die die Codierung der Daten erleichtern.

Durch den gleichzeitigen Einsatz der vier Hauptfenster können die Daten in der Software codiert werden: 1. Das erste Fenster bietet einen Überblick über die Liste der gespeicherten und abrufbaren Dokumente. 2. Im zweiten Fenster steht das Kategoriensystem zur Verfügung. 3. Im dritten Fenster befindet sich ein Dokumenten-Browser, der zur Anzeige und Bearbeitung der Dateien dient. 4. Im vierten Fenster werden die Ergebnisse der Codierung angezeigt.

Interviews werden mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ausgewertet und Kategorien werden induktiv gebildet. Mit Hilfe von MAXQDA werden die transkribierten Interviews qualitativ ausgewertet, aus den codierten Stellen von transkribierten Interviews werden Kategorien gebildet und schließlich aufgrund ihrer Häufigkeit aufgelistet. Ein Kategoriensystem wird durch Markierungen der Textabschnitte erstellt, die schließlich in einer synoptischen Übersicht ersichtlich sind. Die sich wiederholenden Begriffe oder Wortkombinationen werden in dem Programm automatisch codiert. Die Überschneidungen

von Kategorien werden erkannt, was die Zusammenführung von Kategorien erleichtert. Schließlich werden die Kategorien in einer Baumstruktur angezeigt. Die neu gewonnenen Erkenntnisse werden mit den bereits bestehenden Studienergebnissen verglichen und so verdeutlicht.

Durch die Inhaltsanalyse können unterschiedlichste Datensätze entlang der aufgestellten Kategorien strukturiert und analysiert und schließlich zusammengeführt werden, indem beispielsweise Übereinstimmungen oder Widersprüche oder verschiedene Perspektivierungen aufgezeigt werden. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse wird in die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse integriert. Deduktive Kategorien, die aus den Bezugstheorien abgeleitet wurden, werden anschließend angewendet. Das induktiv gebildete Kategoriensystem wird durch theoriegeleitete Kategorien ergänzt, was zur Verbesserung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und der thematischen Vergleichbarkeit führt.

In Anlehnung an das methodische Vorgehen des Auswertungsprozesses, die von Armbrust (vgl. Kuckartz 2012; Armbrust 2014, 143) in ihrer Studie zur Diagnosekompetenz von Englischlehrkräften verwendet wurde, wurde der Auswertungsprozess den Daten aus den aufgezeichneten Interviews angepasst. Das methodische Vorgehen besteht aus folgenden Schritten:

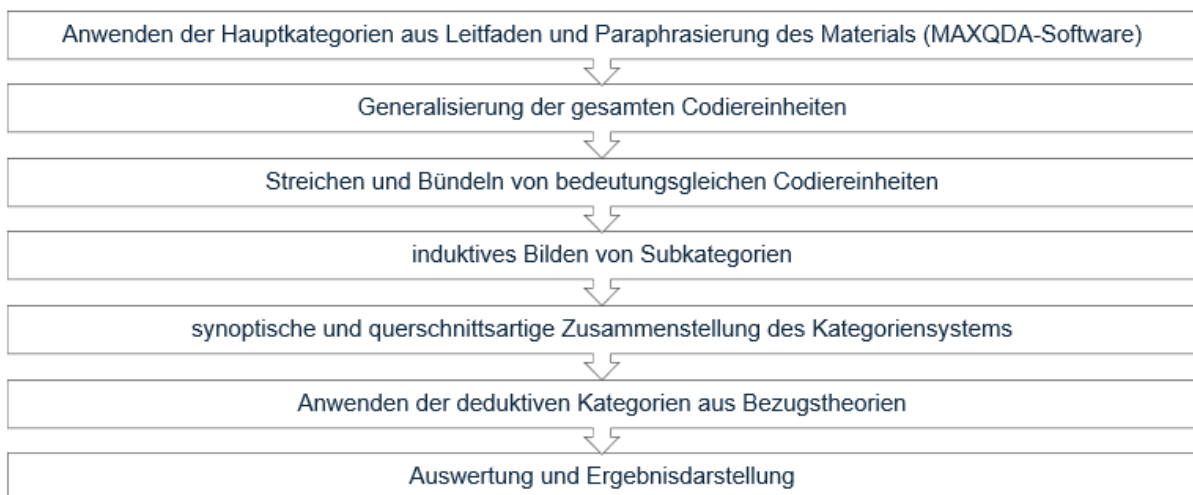


Abbildung 11: Darstellung des Auswertungsprozesses (eigene Darstellung)

Im folgenden Abschnitt werden die Haupt- und Subkategorien dargestellt, die während der Analyse durch ein induktives Vorgehen aus den Antworten der Proband*innen gewonnen wurden.

4 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der mithilfe von MAXQDA aus der Interviewanalyse gewonnenen Daten dargestellt. Im Laufe der Analyse wurden die Haupt- und Subkategorien induktiv gebildet. Für eine induktive Vorgehensweise bei der Datenauswertung habe ich mich deshalb entschieden, weil dadurch unerwartete Aspekte in den Daten identifiziert werden können. Insgesamt wurden 1224 Textstellen in den Interviews codiert und anschließend nach der Häufigkeit zusammengeführt, sowie in Haupt- und Subkategorien organisiert. Aufgrund des Umfangs der Arbeit werden nicht alle durch die Datenerhebung gewonnenen Kategorien präsentiert, sondern nur diejenigen, die sich auf die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben, die Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben und die Herausforderungen beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten beziehen. In den folgenden Unterkapiteln werden die am häufigsten genannten Themen innerhalb der Kategorien dargestellt und interpretiert. Aufgrund der identifizierten Parallelen zum sprachsensiblen Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens von Knorr (2020) wird eine vergleichende Einordnung vorgenommen. Das Kategoriensystem wird dabei um weitere Haupt- und Subkategorien erweitert.

4.1 Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben

Vor dem Interview wurde den Studierenden ein Fragebogen zugeschickt, in der sie um Auskunft zu ihren Erst-, Fremd- und Zweitsprachen gebeten wurden, sowie zu ihren Studienrichtungen und den wissenschaftlichen Textsorten, denen sie bei ihren schriftlichen Arbeiten bereits begegnet waren. Die Informationen wurden oben in der Tabelle in Kapitel 3.3.2 dargestellt. Dieser Tabelle können die Studienrichtungen der Probandinnen entnommen werden, wobei auffällt, dass sich die Mehrheit in einem geisteswissenschaftlichen Studium befand, nämlich die Probandinnen P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9 und P10. Von den insgesamt elf Probandinnen befanden sich drei in einem naturwissenschaftlichen Studium (P1, P7 und P11). Die Doppelnennung der Probandin P7 ist auf ihr paralleles Studium in mehreren Studienrichtungen zurückzuführen. Eine Probandin (P3) studiert im Medizinbereich. Es ist zu betonen, dass P4 ihr Bachelor in Germanistik und ihr Masterstudium in DaF in Deutschland abgeschlossen hatte, während alle anderen Probandinnen an einer Universität in Wien studierten bzw. studiert hatten.

Die Schreiberfahrungen der Probandinnen stammen überwiegend vom Bachelorstudium, wobei fünf von ihnen ihre Erfahrungen beim Schreiben sogar im Masterstudium sammeln konnten. Zwei davon hatten ihr Masterstudium bereits im deutschsprachigen Raum

abgeschlossen. Diese Informationen waren relevant für einen Überblick über die Sprachkenntnisse und Schreiberfahrungen der Studierenden.

Die Probandinnen hatten im Rahmen ihres Studiums eine unterschiedliche Zahl schriftlicher Arbeiten verfasst. Darüber hinaus hatten alle Probandinnen auch Erfahrungen im Verfassen verschiedener Textsorten gesammelt. Dazu gehörten sowohl kürzere als auch längere schriftliche Arbeiten, wie z.B. lineare und dialektische Argumentationen, journalistische Essays und Artikel, PR-Beiträge, Laborprotokolle, Projektarbeiten, Gruppenseminararbeiten, Proseminararbeiten, Seminararbeiten, Bachelorarbeiten und Masterarbeiten.

Folgende Probandinnen führten in dem Fragebogen Erfahrungen mit dem Schreiben von Seminararbeiten an: P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 und P11. Ein deutlicher Unterschied ist im Vergleich zu der ersten Probandin (P1) zu erkennen, da diese ausschließlich Essays im prüfungsrelevanten Kontext schrieb.

Wird von dem Studium ausgegangen, fällt auf, dass die Probandinnen P1, P9 und P11 mit einem Studium im Pharmaziebereich kürzere schriftliche Arbeiten wie Essays und Laborprotokolle verfassten, in denen genaue chemisch-biologische Prozesse beschrieben wurden, was bedeutet, dass großer Wert auf den Fachwortschatz gelegt wurde.

Probandinnen P2, P7, P8 und P10 befanden sich im Bachelorstudium Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, für das kürzere schriftliche Arbeiten spezifisch sind, wie etwa lineare und dialektische Argumentationen, journalistische Essays und Artikel oder PR-Beiträge. Diese Textsorten führte im Fragebogen jedoch nur eine Probandin (P8) an. Da sich die anderen in der gleichen Studienrichtung arbeiteten, wird davon ausgegangen, dass sie die gleichen Textsorten verfasst hatten.

Vier Probandinnen (P4, P5, P9 und P11) hatten zu dem Zeitpunkt Erfahrungen mit dem Schreiben einer Bachelorarbeit auf Deutsch, zwei Probandinnen (P4 und P6) hatten hingegen eine Masterarbeit auf Deutsch verfasst.

Das folgende Kapitel bietet einen Überblick über die Vorbereitungsangebote, die die Probandinnen im Rahmen ihres Studiums in Anspruch nahmen.

4.2 Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben

In den Interviews wurden 15 Stellen zum Thema „Angebote für das wissenschaftliche Schreiben an der Universität“ codiert. Die markierten Stellen wurden den Interviews folgender Probandinnen entnommen: P3, P4, P5, P7, P8, P9 und P10. Bei P3, P8 und P10 wurde jeweils nur eine Stelle markiert, während bei P5 zwei Stellen zur Kategorie „Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben“ identifiziert wurden. Dagegen gibt es bei P7 und P9 jeweils drei markierte Stellen im Interview. In dieser Kategorie weist P4 die

meisten markierten Stellen auf, nämlich vier. Im Weiteren wird auf die von den Probandinnen in Anspruch genommenen Schreibangebote eingegangen.

P7 waren die Schreibangebote der Universität Wien bereits bekannt. Zu Beginn ihres Studiums in Wien hatte sie an den Lehrveranstaltungen teilgenommen, im Rahmen derer die Übungen zum wissenschaftlichen Schreiben organisiert wurden. Hingegen nahm sie die Angebote am „Center for Teaching und Learning“ nie in Anspruch.

Und wo ich dann nach Wien gekommen bin, dort hatten wir natürlich Lehrveranstaltungen, wo wir das auch durchgenommen haben und wo wir halt Übungen gemacht haben, aber ich weiß auch, dass das Center for Teaching and Learning auch Schreibworkshops, Schreibmentoring und so anbietet. Ich selbst habe es noch nie in Anspruch genommen, ... (P7, 71-75)

P3, die Zahnmedizin studierte, gab an, sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben bereits in Sprachkursen vertraut gemacht zu haben:

..., weil ich habe viele Sprachprüfungen gemacht, und für Deutsch und für Englisch, und dort haben wir wirklich, wirklich viel Zeit ähm verbracht, diese Schreiben zu auf höhere Niveau zu bringen. (P3, 127-129)

P4 erwähnt die von Dozenten geführten Vorbereitungskurse, die den Studierenden während des Schreibens zur Verfügung standen. In den Kursen wurde den Studierenden Literaturrecherche erklärt sowie gezeigt, welche Programme beim Schreiben verwendet werden können. Die Vorbereitungskurse waren für Studierende unterschiedlicher Studienrichtungen konzipiert.

Wir hatten Kurse und Dozenten, die uns dafür vorbereitet haben und auch während des Schreibens und uns unterstützt haben. Ähm sie haben auch uns Quellen gezeigt, und die Art und Weise, wie man nach Quellen sucht, auch uns Programme gezeigt, die man gerne nutzen kann, um die wissenschaftliche Arbeit zu verbessern und so Stichpunktetipps, je nachdem auch in unterschiedlichen Universitäten. (P4, 35-39)

P6 teilt ähnliche Erfahrungen wie P4 mit dem Vorbereitungskurs, denn sie bekam dort auch nützliche Tipps zur Literaturrecherche und zu Programmen wie Google Scholar. Demgegenüber machte P5 andere Erfahrungen mit den Schreibangeboten an der Universität Wien, in denen ihr das Wichtigste im Rahmen der besuchten Seminare erklärt wurde. Bei den Lehrveranstaltungen lag der Fokus auf der Literaturrecherche und der Einteilung der Arbeit. Bei dem Verfassen von Seminararbeiten wurde ein gewisses Grad an Selbstständigkeit von den Studierenden erwartet.

Also, wir hatten für diese kleine Seminare zum Beispiel bei uns Proseminare und Seminare. Wir hatten beides. Wir hatten normalerweise nur einen Tag, wo wir diese Sachen besprochen wurden, also wie man recherchiert, dann, wie man diese Arbeit eigentlich schreibt. Einteilung. All diese Sachen. Einen Tag maximal zwei Tage, und dann wurden uns diese Leitfaden gegeben: Macht das ja. Für die Bachelorarbeit war das ein bisschen besser. (P5, 44-48)

Im Gegensatz zu der Vorbereitung auf das Schreiben einer Seminararbeit, wurde einer Vorbereitung auf das Verfassen einer Bachelorarbeit mehr Aufmerksamkeit gewidmet:

Wir hatten wirklich einen Kurs, und wir hatten, ich weiß nicht 6 oder 7 Wochen, und dann gab es unterschiedliche Teile. Es gab zum Beispiel einen Tag nur für Recherche, ein Tag nur für Zitierregeln und solche Sachen und ethische Fragen also: Was darf ich nutzen? Was darf ich nicht nutzen? Also, es war ein bisschen besser... (P5, 48-52)

In einer fakultativen Lehrveranstaltung, die P9 erwähnte, lag der Fokus auf den sprachlichen Formulierungen in wissenschaftlichen Texten, wie z.B. die Passiversatzformen. Dabei wurden den Studierenden auch Strategien zur Vermeidung des sogenannten Ich-Tabus vermittelt.

Es gab auch so eine Vorlesung in der Richtung, wo ich mich angemeldet habe. Das war eine auf der [Institution], nein, das war auf der [Institution], aber nicht eine richtige Vorlesung. Also du musstest dich ja nicht, nicht anmelden. Ich habe das aber trotzdem gemacht und was mir extrem geholfen hat, war auf jeden Fall diese passive Ersatzformen, die habe ich genannt ähm und also Tipps and Tricks, wie du das Ich endlich vermeiden kannst. Ähm auch wie du die Texte so umformulieren kannst, damit sie nicht so zu lang sind, weil ab und zu hatte ich das Gefühl, dass ich etwas, was ich eigentlich in einem Satz schon sagen kann und fertig machen kann, habe ich in so drei, vier Sätze schreiben müssen, weil es einfach viel ... Also, es war für mich komplizierter, am Anfang. (P9, 99-107)

Obwohl die Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben hilfreich waren, betont P9 die Bedeutung des handlungsorientierten Schreibenlernens: „Ja, also Übungen und Lehrveranstaltungen, die sind gut, die sind super, aber am besten lernst du, wenn du selber machst. Also learning by doing. Genau, in meinem Fall“ (P9, 124-126).

Zu den Schreibangeboten gehörten auch die Feedbacks von den Professor*innen, Assistent*innen oder Tutor*innen, erwähnt P10.

Ich kann mich erinnern, am Anfang habe ich ja so ein Kurs gehabt, das heißt FOLO? FOLO. Das ist kurz gesagt, und wir haben immer so Aufgabe, Aufgaben gehabt. Ähm Und bei jeder Lehrveranstaltung hat sie uns, ähm sie hat sie uns gesagt: Was haben wir falsch gemacht? Wie soll man uns verbessern, aber ich glaube, das ist bei jeder Studium am Anfang eigentlich so. Jeder Professor, Tutor, ähm Assistentin oder Assistentin von dem Professor, Professorin bzw. hilft am Anfang an, und da kannst du immer Fragen stellen oder nicht, wo du dich nicht auskennst. (P10, 72-78)

P8 verweist im Interview auf dieselbe Lehrveranstaltung, die sie anfangs als langweilig empfand, weil sie „nicht praxisorientiert“ (P8, 95-98) war. Im Nachhinein würde sie die Veranstaltung jedoch als nützlich bewerten.

Im Gegensatz zu den oben genannten Schreibangeboten kannten P1, P3 und P11 keine Angebote in ihrem Studium, die der Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben dienen. P1 bereitete sich selbst auf das wissenschaftliche Schreiben vor und machte dabei Übungen und nutzte Hilfsmittel zur Übersetzung von unbekannten Wörtern (P1, 41-42). P11 betont, dass es ein solches Angebot im Fach Pharmazie nicht gibt bzw. gab und bekam von ihren Professor*innen Vorlagen zum Verfassen von wissenschaftlichen Texten (P11, 77-81).

4.3 Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben

Im weiteren Verlauf des Interviews wurde nach Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben gefragt. Knorr (2018, 137) elaboriert, dass der Schreibprozess an sich ein mehrschichtiges Verfahren sei, bei dem inhaltliche, sprachliche und formale Kriterien gleichzeitig erfüllt werden müssten. Aus den Daten konnten vier zentrale Kategorien ermittelt werden: formale, sprachliche, inhaltliche und pragmatische Anforderungen. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse werden die identifizierten Kategorien im nächsten Kapitel näher beschrieben. Die Kategorien konnten induktiv aus insgesamt 70 markierten Stellen

identifiziert werden. Von insgesamt elf Interviews wurden bei zehn Interviews Stellen zu der Kategorie „Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben“ markiert. Bei P1 wurde keine Stelle dazu herausgefiltert. Jeweils eine Stelle konnte bei P10 und P11 gefunden werden, während in den restlichen Interviews mehrere Stellen identifiziert werden konnten. In Subkategorien wird die Nennhäufigkeit differenziert dargestellt.

4.3.1 Formale Anforderungen

Dieser Kategorie wurden insgesamt 28 Stellen aus den Interviews mit P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9 und P10 zugeordnet. Die folgenden Subkategorien weisen die meisten Nennungen auf und werden in absteigender Reihenfolge dargestellt: Zitierregeln, Umfang der Arbeit, Textgliederung, Objektivität, Leitfaden sowie Formatierung. Zusätzlich traten vereinzelt Nennungen wie orthografische Korrektheit, Transkripte, Beachtung von Abgabefristen und minimale Anzahl der Literaturquellen auf.

4.3.1.1 Zitierregeln

In dieser Subkategorie wurden insgesamt zehn Stellen in drei Interviews (P5, P6 und P7) identifiziert. Zitierregeln wurden von zwei Probandinnen (P5 und P6) am häufigsten genannt. Bei P5 wurden sechs Stellen herausgefiltert, während bei P6 zwei Stellen im Interview dieser Subkategorie zugeordnet werden konnten. Hingegen trat bei P7 eine einzige Textstelle mit dieser Nennung auf. Im Weiteren werden die für diese Subkategorie relevanten Textabschnitte dargestellt.

P7 nennt als Anforderung an das wissenschaftliche Schreiben das richtige Zitieren: „Ja, aber an sich die Anforderung halt ... wissenschaftlich schreiben, dann, dann halt das auch die Zitationsweisen richtig sind“ (P7, 19-21). Eine der Komponenten des sprachsensiblen Kompetenzmodells wissenschaftlichen Schreibens ist der einheitliche Zitierstil und das fremde Gedankengut, das logisch und nachvollziehbar in den Text eingebaut werden muss (Knorr 2020, 171). Die Probandin ist sich eines einheitlichen Zitierstils bewusst: „Wenn du eine Art von Zitaten ausgesucht hast, das musste durch deine Arbeit nachvollziehbar sein“ (P6, 28-30). Darüber hinaus betont P5: „Man musste wirklich darauf achten, dass man nicht jedes Wort übernimmt“ (P5, 36-37). Dies weist auf die Wichtigkeit der korrekten Wiedergabe der Worte eines Autors bzw. einer Autorin sowie auf deren Bedeutung für die Vermeidung von Plagiaten hin.

Ungewöhnlich fand P5 eine andere Herangehensweise an die Zitierregeln durch einen Professor im Masterstudium, der aus dem englischsprachigen Raum stammte:

Mein Mentor ist ein Professor, der nur Englisch spricht. Und dann kommen wir aus Bachelorstudium mit so vielen Regeln und so wir fragen: Was machen wir und der war so: was macht ihr? Einfach Recherche schreibt Klammer, wer das geschrieben hat, welches Jahr fertig, und wir waren: Aber nein, wir haben so viele Regeln gehabt. Nein, braucht ihr gar nicht. Und das war dann bitte ein bisschen komisch. (P5, 63-67)

Die Probandin fügt hinzu, dass einer der Gründe, warum sie im Masterstudium die wissenschaftlichen Arbeiten eher auf Englisch schrieb, die geringeren Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben gewesen seien (P5, 18-19).

Darüber hinaus hebt P6 eine gleichmäßige Verwendung von Zitaten aus unterschiedlichen Quellen hervor: „Du hast sehr (unv.) viele Arten von Zitaten von Oxford, bis was auch immer. Und das musste halt gleichmäßig sein“ (P6, 27-28). Es wäre wichtig zu betonen, dass P6 Translationswissenschaft studierte und in diesem Studium großer Wert auf die Zitierweise gelegt wird.

4.3.1.2 Umfang der Arbeit

Eine der Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben bezieht sich auf die Einhaltung der Vorgaben bezüglich des Umfangs und der Fristen (Ruhmann/Perrin (2003, 130)). Der Umfang der Arbeit wurde von P5, P6, P9 und P10 als eine der Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben genannt. Dieser Subkategorie sind fünf Textstellen aus den Interviews zuzuordnen: zwei Stellen bei P6 und jeweils eine Textpassage bei P5, P9 und P10.

Abhängig von der Textsorte variiert der Seitenumfang erheblich, von kurzen fünfseitigen Essays über zehn- oder zwanzigseitige Seminararbeiten bis zu umfangreichen 60-seitigen Masterarbeiten (P6, 70). P10 fügt hinzu, dass die Seitenzahl von den Ansprüchen der Professor*innen stark abweichen kann:

Es ist, es hängt ab vom Professor, manche brauchen fünf Seiten, manche brauchen zwanzig Seiten, manche brauchen zehn Seiten. Es ist wirklich, es hängt wirklich an dem Professor ab. Meine letzte, meine letzte war 35 Seiten, fast wie eine Bachelorarbeit. (P10, 35-38)

Eine Bachelorarbeit, deren Umfang von der üblichen Standardlänge abweicht, verfasste auch P9, weswegen zunächst eine Kürzung der Bachelorarbeit von ihrem Mentor empfohlen wurde: „Können wir das bitte kürzen oder kleiner machen? Aber es geht nicht, weil einfach urviel war, und du kannst nicht so viel einfach weglassen, sonst ist der Sinn also die Sinnhaftigkeit von dem Text nicht mehr drinnen“ (P9, 91-93). Dies zeigt, dass es gewisse Abweichungen von den formalen Kriterien zugunsten der Qualität der Arbeit geben kann.

4.3.1.3 Textgliederung

Zu einem der wichtigsten formalen Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben gehört die Textgliederung mit fünf markierten Textabschnitten bei P4, P5, P6 und P8. Bei P4, P5 und P6 wurde jeweils eine Textstelle identifiziert, bei P8 hingegen zwei. Im Folgenden werden die wichtigsten Textstellen präsentiert.

P4, P6 und P8 hoben die Textgliederung als ein wichtiges Kriterium beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten hervor.

Das ist vor allem Einleitung und Schlussfolgerung, auch dieser Plot, was man schon in der Mitte hat, also diese Kapiteln, die Titeln, Untertiteln, die Gliederung der Arbeit, vor allem das muss man schreiben und das dieser Kohärenz (unv.), dass es zusammen gut gefügt ist. (P4, 18-21)

P8 bewertet die Fähigkeit zur Beherrschung der Textgliederung als herausfordernd, aber notwendig beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten.

... hier auch nicht nur eigentlich wissenschaftliche Arbeiten, sondern auch Essays, finde ich ganz wichtig, die Gliederung. Ähm Das macht einen Unterschied, wenn man einen gut gegliederten Text liest und wenn nicht. Es ist ganz wichtig und ganz schwierig, diese Fähigkeit zu meistern, aber ist ein Muss auf jeden Fall. (P8, 177-181)

Das Verfassen eines gut gegliederten Textes stellt gleichzeitig eine Anforderung und eine Herausforderung dar. Beim Verfassen der wissenschaftlichen Arbeit machten sich die Probandinnen auch Gedanken über die richtige Zuordnung der Abschnitte der Arbeit, sowie der Transkripte (P9, 195) und der Inhaltsverzeichnisse (P6, 18).

4.3.1.4 Leitfaden

Eine weitere Subkategorie bei den formalen Anforderungen stellt der Leitfaden dar. Dieser Subkategorie konnten drei Textpassagen zugeordnet werden: eine bei P2 und zwei bei P5. Leitfäden bzw. Richtlinien, die beim Schreiben zu beachten sind, stellen eine zentrale Anforderung an das wissenschaftliche Arbeiten dar und unterstützen Studierende dabei, fokussiert zu bleiben und sich jederzeit bewusst zu sein, was von ihnen genau erwartet wird. Die Leitfäden und Richtlinien fand P5 beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten zwar hilfreich, aber den wissenschaftlichen Formulierungen misst sie einen höheren Stellenwert bei (P5, 280-284). Die Probandin fügt hinzu:

Wir hatten normalerweise nur einen Tag, wo wir diese Sachen besprochen wurden, also wie man recherchiert, dann, wie man diese Arbeit eigentlich schreibt. Einteilung. All diese Sachen. Einen Tag maximal zwei Tage, und dann wurden uns diese Leitfaden gegeben: Macht das ja. (P5, 49-52)

Obwohl den Probandinnen ein Leitfaden zur Verfügung gestellt wurde, fühlten sie sich oft sich selbst überlassen, denn lediglich einen Leitfaden zu haben erschien nicht ausreichend: „Nein, das war mir selbst überlassen, wir hatten nur Leitfaden oder sowas, wie wir diese Seminararbeit schreiben müssen“ (P2, 80-81).

4.3.1.5 Formatierung

Die Formatierung wurde lediglich von zwei Probandinnen genannt, jeweils mit einer markierten Textstelle, und stellte für sie keine Herausforderung dar. P5 fand die Layoutseiten einfach (P5, 40). P11 nutzte eine Vorlage zur Formatierung: „... die Professoren schicken uns eine Vorlage, wie das aussehen sollte. Und dann, von dem nehmen wir das als Beispiel, und da schreiben wir genauso in diesen Formen, sag mal so die ähm welche Buchstabengröße, Formatierungen betrifft usw.“ (P11, 77-80).

Nachdem die formalen Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben erläutert wurden, widmet sich das folgende Unterkapitel den sprachlichen Anforderungen.

4.3.2 Sprachliche Anforderungen

Im Anschluss an die bisherige Betrachtung von formalen Anforderungen werden nun sprachliche Anforderungen analysiert. Für diese Kategorie wurden 16 markierte Textpassagen erfasst. Aus den Codierungen ließen sich zwei Kategorien mit den häufigsten Nennungen identifizieren: wissenschaftliche Ausdrucksweise und wissenschaftliche Formulierungen.

4.3.2.1 *Wissenschaftliche Ausdrucksweise*

Diese Subkategorie enthält neun markierte Textabschnitte aus den Interviews mit P3, P4, P7, P8, P9 und P11. Bei P7 und P9 gibt es jeweils zwei markierte Stellen, während in den restlichen Interviews nur vereinzelte Nennungen auftreten. Die interviewten Studentinnen unterstreichen die wissenschaftliche Ausdrucksweise als eine wichtige Anforderung an das wissenschaftliche Schreiben. „Was angefordert wurde - das ist die Sprache, die vor allem akademisch und richtig ist“ (P4, 17-18). Aus dieser Aussage geht hervor, dass neben der wissenschaftlichen Ausdrucksweise auch die grammatikalische Korrektheit beim Schreiben gefordert wird. „Hochdeutsch war angefordert“, bestätigt eine Probandin (P3, 15). Darüber hinaus schätzt P8 ihre wissenschaftliche Ausdrucksweise als „wissenschaftlich, aber auch verständlich“ (P8, 343-344).

P9 hatte sowohl an der Universität Wien als auch an einer Fachhochschule Erfahrung gesammelt und betont, dass die wissenschaftliche Ausdrucksweise auch für die Laborprotokolle eine Anforderung war: „Bei den anderen zum Beispiel Chemie oder Labor, wo ich nur die Texte über Mikrobiologie, Tätigkeiten im Labor geschrieben habe. Da muss man sich auch wissenschaftlich ausdrücken“ (P9, 39-41). Im Zusammenhang damit werden noch textsortenspezifische Anforderungen hinzugefügt:

Da ich immer nach meinem Labor das alles schreiben muss, und ich musste da viel Zeit investieren, ungefähr zwei bis drei Stunden, bis sie das alles zusammenfassen, die richtigen Wörter finde. Also, wie es genau heißt, weil zum Beispiel man kann einen Satz auf mehrere Weise sagen, und dann musste ich immer das kürzeste und beste Option wählen. (P11, 54-58)

Kurze und knappe Sätze waren eine Anforderung für das Verfassen der Laborprotokolle im Bereich Pharmazie.

4.3.2.2 *Wissenschaftliche Formulierungen*

Diese Subkategorie enthält sechs Textstellen aus drei Interviews (P5, P6 und P9). Bei P9 wurden vier Textabschnitte identifiziert, wobei bei P5 und P6 jeweils eine Textstelle markiert wurde. Die Ergebnisse der Datenanalyse zeigen, dass den Probandinnen die Bedeutung wissenschaftlicher Formulierungen bewusst war: „Also da haben wir schreiben müssen, so die komplexere Sätze schreiben müssen, also mit einem besseren Wortschatz über ein Thema, aber da waren mehr quasi im Vordergrund passive Ersatzformen“ (P9, 33-36). Der Probandin ist klar, dass Passiversatzformen zu den wissenschaftlichen Formulierungen

gehören. Stezano Coteló (2011, 92) legt fest, dass von studentischen Arbeiten in unteren Semestern nicht erwartet wird, dass sie das Ziel wissenschaftlicher Texte – die Erzeugung neuen Wissens – erfüllen. Das Ziel des Verfassens studentischer Arbeiten ist „das Einüben wissenschaftssprachlicher Konventionen“. Die wissenschaftliche Schreibkompetenz wird durch Anwendung funktionaler Sprachmittel wie Passivkonstruktionen erreicht (Bongo 2010, 110). Laut Steinhoff (2007, 257) ist die Anwendung von Passivkonstruktionen charakteristisch für schreiberfahrene Studierende.

Weiterhin zeigt die Datenanalyse, dass eine andere Probandin die wissenschaftlichen Formulierungen den Mustertexten entnahm. „Wir arbeiten in der Translation immer mit Paralleltexten. Also, ich würde manchmal zum Beispiel eine Arbeit sehen. Aha, ich habe diesen Satz so formuliert. Ich werde es so formulieren, ähnlich ja“ (P5, 82-84). Die Probandin orientierte sich an wissenschaftlichen Formulierungen aus Mustertexten, modifizierte diese und integrierte sie in ihren eigenen Schreibprozess. Der Zweck der Verwendung von Mustertexten ist die Orientierung über eine mögliche Textgestaltung in der Zielsprache, wobei die Vorbildwirkung jedoch mehr oder weniger stark sein kann (Dengscherz 2019, 39, 72). Dieses Phänomen wird auch gegenstandsbezogenes Schreiben genannt und stellt die erste Phase der Ontogenese der wissenschaftlichen Alltagssprache dar, in der sich Studierende wegen ihrer mangelnden wissenschaftlichen Textkompetenz sehr stark an den Vorlagetexten der wissenschaftlichen Literatur orientieren (Pohl 2007, 500).

Zudem verdeutlicht die Datenanalyse das Bewusstsein der Probandinnen für das Vermeiden persönlicher Ausdrucksformen (das Ich-Tabu). Dieses Ich-Tabu ist auch für wissenschaftliche Formulierungen spezifisch: „... wie kann man das einfach umformulieren, dass es besser, nicht besser klingt, aber nicht so persönlich aussieht“ (P9, 37-38).

Nach der Analyse der sprachlichen Anforderungen, wird im nächsten Kapitel der Fokus auf die inhaltlichen Anforderungen gelegt.

4.3.3 Inhaltliche Anforderungen

Laut Becker-Mrotzek/Schindler (2007, 9) gehört deklaratives Wissen zu einer der Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben. Deklaratives Wissen beinhaltet Kenntnisse in den jeweiligen Bereichen und wird mit Faktenwissen bzw. „Wissen über Sachverhalte von Welt (= Wissen was oder Knowing-what)“ beschrieben. Die Kategorie wird hier als „inhaltliche Anforderungen“ bezeichnet.

In dieser Kategorie wurden insgesamt sechs Textstellen aus drei Interviews (P6, P7 und P9) identifiziert. Zu den inhaltlichen Anforderungen wurden folgende Codierungen zugeordnet: Objektivität und Eingrenzung der Forschungsfrage mit zwei markierten Textpassagen bei P6, Sinnhaftigkeit des Textes mit zwei markierten Textpassagen bei P9, thematisch relevante

Inhalte mit einer einzelnen Nennung bei P9 und Nachvollziehbarkeit der empirischen Vorgehensweisen mit einer Textstelle bei P7.

P6 berichtet, dass ihr die Eingrenzung und die Objektivität der Forschungsfrage an der Universität vermittelt wurde. „Uns wurde beigebracht auf der Uni, dass eine W-Frage ist nicht so optimal, zum Beispiel, wenn ich frage: Wie hat sich das und das entwickelt? Das ist so breit und so weit. Also eher so spezifische Fragen“ (P6, 114-117). Zudem lernte sie auf der Uni, dass eine Forschungsfrage nicht subjektiv, sondern eher objektiv formuliert werden sollte (P6, 117-118).

Von der Sinnhaftigkeit des Textes erzählt P9: „Aber es geht nicht, weil einfach urviel war, und du kannst nicht so viel einfach weglassen, sonst ist der Sinn, also die Sinnhaftigkeit von dem Text nicht mehr drinnen“ (P9, 91-93). Ein wissenschaftlicher Text durfte nie zum Nachteil der Qualität und der Sinnhaftigkeit des Textes gekürzt werden.

Nicht zu vernachlässigen ist die Nachvollziehbarkeit der empirischen Vorgehensweisen bei längeren wissenschaftlichen Texten. „Wenn jetzt Empirie dabei ist, dass halt logischerweise die empirischen Schritte auch nachvollziehbar sind“ (P7, 21-22). Diese Anforderung wird als Problemlösewissen bei Becker-Mrotzek/Schindler (2007, 9) bezeichnet, worunter methodisches Wissen zur Erkenntnisgewinnung verstanden wird.

Nachdem die inhaltlichen Anforderungen erläutert wurden, können nun die pragmatischen Anforderungen betrachtet werden.

4.3.4 Pragmatische Anforderungen

In diesem Unterkapitel wird kurz auf die pragmatischen Anforderungen eingegangen. Dieser Kategorie konnten sechs Textabschnitte aus den Interviews mit P5, P6 und P8 zugeordnet werden. Vier Textpassagen wurden bei P8 erfasst, während bei P5 und P6 jeweils eine Textstelle markiert wurde. P8 (39) unterstreicht die Ausgewogenheit unterschiedlicher Perspektiven als eine wichtige Anforderung im Journalismus. Darunter wird die Heranziehung unterschiedlicher Positionen aus zuverlässigen Quellen verstanden, die zur inhaltlichen Glaubwürdigkeit dient.

P6 und P8 betonen die Wichtigkeit der Objektivität im Journalismus und allgemein in der Wissenschaft, worunter faktenbasiertes Berichten verstanden wird. „Einfach, dass es faktisch richtig ist, solange das eigentlich möglich ist, es nicht immer zu 100% möglich“ (P8, 29-30). Darüber hinaus ethische Fragen sollten beim Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit nicht außer Acht gelassen werden (P5, 50-52).

Des Weiteren nennt P8 die Beachtung der Leserperspektive beim Verfassen eines wissenschaftlichen Textes (P8, 163-165). Knorr (2020, 171) legt fest, dass die

Leser*innenorientierung besonders wichtig ist und bei der Textorganisation berücksichtigt werden soll, denn alle Leser*innen haben bestimmte Erwartungen an einen Text. Die Herausforderungen bei der Textorganisation auf der Makro- (Textgliederung) und Mikroebene (Kohärenz und Kohäsion) wird im Kapitel „Herausforderungen auf der Textebene“ näher behandelt.

4.4 Herausforderungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben

Zu Beginn des Interviews wurden die Probandinnen zu ihrer Einstellung zum Verfassen der wissenschaftlichen Arbeiten befragt. Acht der elf befragten Studentinnen (P2, P3, P4, P5, P8, P9, P10, P11) führten als einen der Gründe für die Herausforderungen beim Schreiben die Tatsache an, dass Deutsch nicht ihre Erstsprache ist. Eine Studentin (P3) gab an, dass ihre persönliche Einstellung zu den Schreiberfahrungen zeitdruck-, umgebungs- und ressourcenabhängig ist. Die Kategorie „Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben“ erwies sich mit 430 Codierungen als eine der zentralen Kategorien der Datenanalyse. Aus den Daten lassen sich folgende Subkategorien ableiten:

- Herausforderungen in der Planungsphase,
- Herausforderungen des sprachlichen Charakters,
- Herausforderungen mit den formalen Anforderungen und
- Zeitorganisatorische Herausforderungen.

Im folgenden Unterkapiteln werden die oben genannten Subkategorien analysiert.

4.4.1 Herausforderungen in der Planungsphase

Laut Ruhmann/Perrin (2003, 130) gibt es sechs Phasen im wissenschaftlichen Schreiben (siehe oben, 2.3), wobei die ersten zwei vor dem tatsächlichen Schreiben liegen. Diese zwei Phasen beziehen sich auf: 1. Themenabgrenzung und Thesenentwicklung und 2. Recherche der Quellen und Bearbeitung der Quellentexte. Dieser Kategorie wurden 80 Textstellen aus den Interviews mit P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 und P11 zugeordnet.

In der Planungsphase sollte das Thema bestimmt und die Forschungsfrage formuliert werden. Parallel dazu sollte die Literaturrecherche durchgeführt werden. Es stellte sich heraus, dass diese Bereiche eine Herausforderung für die Probandinnen darstellen. Im Folgenden wird näher auf die Herausforderungen in der Planungsphase eingegangen. Es konnten die folgenden drei Subkategorien identifiziert werden: Thema, Literaturrecherche und Forschungsfrage.

4.4.1.1 Thema

Diese Kategorie umfasst 45 markierte Textabschnitte aus den Interviews mit P2, P4, P5, P6, P7, P8 und P11. Daraus lassen sich zwei Subkategorien ableiten: die Festlegung des Themas und die Themeneingrenzung.

Festlegung des Themas

In dieser Subkategorie ließen sich 37 Textstellen identifizieren. Dazu äußerten sich neun Probandinnen (P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 und P11). P9 wies auf Probleme bei der Themenfindung hin:

Ich konnte auch nicht das Thema leicht finden. Ich meine, ich habe das Thema gefunden, aber danach haben wir das Thema irgendwie kürzen müssen und so zusammenfassen sollen, weil das war viel zu viel allgemein für ihn, also für meinen Professor damals. (P9, 183-186)

Während P9 eine eigene Vorstellung von ihrem Thema hatte, ließ P11 sich von ihrem Professor das Thema ihrer Bachelorarbeit vorschlagen.

Also für meinen Themen für meinen Bachelorarbeit, das hat mir mein Professor vorgeschlagen, weil er hat sich damit beschäftigt, und er hatte diese Daten. Ich habe die Literatuarbeit geschrieben und er hat mir das vorgeschlagen für die Fragen. Bezüglich ähm habe ich nur gefragt, ob ich in spezifischen Bereich mich quasi einschränken könnte, bezüglich die Thema. Ähm aber dann gab es die Probleme, also nicht die Probleme, aber hatte er mir was anderes vorgeschlagen und dann habe ich einfach das ausgewählt. (P11, 138-143)

P11 fügt hinzu, dass sie das Thema kompliziert fand und sich vor dem Schreiben unsicher war (P11, 36-37). Darüber hinaus nutzte P2 eine andere Methode, wenn es um das Thema einer Arbeit ging: „...aber hier habe ich nicht ein Thema, ich habe nicht ein Thema gesucht, das mich interessiert, sondern das leicht für mein Seminar Arbeit ist“ (P2, 43-35). Die Probandin entschied sich für ein leicht bearbeitbares Thema. Im Gegensatz dazu findet P9 (346-349) das Interesse an dem Thema für die Bachelorarbeit signifikant. Die Probandin unterstreicht die Wichtigkeit der eigenständigen Auswahl des Themas:

„Ja, weil das war am Anfang nicht so einfach. So viele Themen bekommst du auf jeden Fall. Und auf Vorschläge von dem Professor, aber für mich war das nicht genug. Nicht, weil die Vorschläge schlecht waren, sondern, weil das einfach nicht für mich interessant war, also im Sinne: Okay, das will ich jetzt machen, weil, wenn ich schon weiß, okay, ich würde jetzt über Minimum drei Monate schreiben müssen, dann will ich es, will ich mich dafür interessieren. (P9, 341-346)

P4 vertritt die gleiche Meinung dazu: „... dann kommt dieser Spaß damit, weil ich das genieße, weil es geht um ein Thema, was mir, was mich sehr interessiert“ (P4, 28-29). Die Auswertung der Interviews ergab, dass ein interessantes Thema den Schreibprozess erleichtert: „Ja, aber ansonsten halt ich versuche auch meistens immer, Themen zu wählen, die mich halt sowieso interessieren. Und dann fällt das Schreiben ja auch einfacher“ (P7, 48-49).

Im Gegensatz dazu war es für P4 aufgrund der fehlenden passenden Literatur schwer, ein für sich selbst interessantes Thema der Masterarbeit zu finden:

... meine Masterarbeit wollte ich über ein anderes Thema schreiben, aber das war erstens viel zu viel und zweitens das konnte nicht die richtigen Quellen finden und nicht genug für mein Thema für, was ich

schreiben wollte, das konnte ich nicht richtig mit Sprache verbinden. Deswegen ich musste mein Thema ändern. (P4, 166-169)

Die Analyse zeigte, dass P6 bei der Eingrenzung des Themas nur teilweise zufrieden mit ihrer Themenwahl war und neue Ideen in die Arbeit integrieren musste:

Also, mein Problem war immer, dass ich, dass ich mich einschränken musste und eingrenzen und nicht über das Thema hinaus und nicht immer, was dazunehmen, sondern eher das Thema einzuengen. Und ich hatte dann eher so ... Naja, also es hat schon Spaß gemacht, aber ich hatte natürlich ab und zu mal so Blockade, wo ich mir gedacht habe: Okay, ja, da ist eine Sackgasse. Das ist eigentlich nicht, was mich interessiert, aber das führt mich zu diesem. Zu diesem Bereich. Sagen wir mal so. Musste ich dann alles neu, also nicht alles, aber da musste ich halt neue Ideen, Gedanken mit hineinbringen. (P6, 36-42)

Angeichts der sprachlichen Barriere kommt der Wahl eines geeigneten Themas eine besondere Bedeutung zu. Dies bestätigt folgende Aussage der Probandin:

Ich glaube, es ist immer, es kommt darauf an, was wir für ein Thema haben, wenn mich das Thema wirklich interessiert und ich mehr so Gedanken darüber habe, dann mega interessant. Ich kann es gerne so persönlich nehmen, wenn ich schreibe, aber wenn es ein trockenes Thema ist und ich absolut keine Lust drauf habe, dann also persönlich wirklich, es gibt immer ein bisschen ähm sage ich mal Hindernisse, weil ich schaue, ich sehe, ich wisse, dass meine Muttersprache eine slawische Sprache ist, eine ganz andere Sprachgruppe und das macht es ein bisschen ... Es ist ein mentales Hindernis, wenn ich das so beschreiben kann. (P8, 3-9)

P10 bestätigt, dass ein Thema ohne persönlichen Bezug eine Herausforderung darstellt: „Und wenn man, ich glaube, dass ist die Schwierigste ist, wenn du ein Thema bekommst, das du nicht selber ausgewählt hast“ (P10, 176-178).

Die Analyse der Interviews zeigt, dass gelegentlich ein Thema zweiter Wahl gewählt wird: „Aber bei diesem Thema, es war halt besser als die anderen Optionen und dann habe ich gesagt, okay, weil die Kollegin unbedingt das machen wollte. Okay, ich komme dann als Teammate dazu, weil sonst wäre sie allein geblieben“ (P7, 51-53). Die Auswertung der Interviews verdeutlicht, dass die Probandin trotz eines interessanten Themas Unzufriedenheit empfand, da die Datenanalyse keine signifikanten Ergebnisse lieferte: „Und warum auch nicht? Ich meine, es ist auch ein interessantes Thema, aber es war halt so bedrückend, dass wir nichts gefunden haben“ (P7, 55-56).

Demgegenüber schilderte P5 zwei unterschiedliche Erfahrungen bei der Themenfindung für ihre Arbeiten:

Aber für Bachelorarbeit zum Beispiel, das war sehr schwierig, weil es ist immer so, ich persönlich natürlich mich interessieren unterschiedliche Sachen, aber wenn ich eine Arbeit (lacht) darüber schreibe, dann ist es immer ... Ja, und ich muss leider sagen, dass nur ein Professor dabei hilfreich war. Die anderen waren nicht so, die anderen waren mehr so: Findet etwas, was euch interessiert und Okay aber ja. (P5, 146-150)

Für die Probandin war insbesondere die Unterstützung des Professors bei der Themenwahl von Bedeutung. Ein Thema für die Masterarbeit zu finden stellte für P5 hingegen keine große Herausforderung dar, da das gewählte Thema sowohl an ihr Studium als auch an ihre berufliche Praxis anknüpfte.

Was könnten wir machen und für meine Masterarbeit, zum Beispiel, ich habe etwas aus meinem Berufsleben genommen, was auch für mein Studium relevant ist. Und das war für mich zum Beispiel

sehr leicht. Ich hatte schon eine Idee. Ich habe meinem Mentor geschrieben, er hat gesagt: Passt. (P5, 143-146)

Die Analyse der Aussagen zeigt, dass ein persönlicher Bezug zum Thema für das Schreiben von besonderer Bedeutung ist.

Themeneingrenzung

Acht Textstellen konnten in dieser Subkategorie identifiziert werden. Bei P6, P8 und P11 gab es jeweils eine markierte Textstelle zu dem oben genannten Thema, während bei P4 zwei und bei P9 drei Textabschnitte festgestellt wurden. P8 wies auf die Wichtigkeit eines roten Fadens hin, der in einem engen Zusammenhang mit dem Thema steht: „Wenn du dich vom Thema entfernst, einfach mit den ganzen Erklärungen, einfach immer bei der Sache bleiben. Das war für mich immer auch schwierig, weil ich sehr chaotisch bin“ (P8, 207-209).

Dass manche Studierende eine Tendenz zu ausführlichen Erklärungen von Themen zeigen, bestätigen weitere Zitate: „Mein Problem war immer, dass ich, dass ich mich einschränken musste und eingrenzen und nicht über das Thema hinaus und nicht immer, was dazunehmen, sondern eher das Thema einzuengen“ (P6, 36-38). Dazu ergänzt P9: „... danach haben wir das Thema irgendwie kürzen müssen und so zusammenfassen sollen, weil das war viel zu viel allgemein für ihn, also für meinen Professor damals“ (P9, 184-186). Eine ähnliche Herausforderung zeigte sich bei P4 in Bezug auf die Themeneingrenzung:

Mein Thema war meistens zu grob. Ich musste das spezifisch machen, kleiner machen. Das fand ich sehr herausfordernd. Ähm dass ich über einen bestimmten Punkt schreiben muss, das ist ja ... habe ich so richtig (unv.) so klein wie möglich, damit ich mehr detaillierter darüber schreibe. Das war ... (unv.) sehr schwer ein. Es gibt keinen Punkt, keinen richtigen Punkt, abgetrennt von dem, von dem Thema, was ich besprechen möchte, weil alles zusammen verbunden ist. Deswegen fällt es mir schwer, weil meine Themen waren immer groß. Deswegen das überhaupt zu bestimmen, worüber ich schreibe, das war eine Herausforderung. (P4, 87-90)

Eine weitere Äußerung einer Probandin zu diesem Thema bestätigt das oben Genannte: „Also, mein Problem war immer, dass ich, dass ich mich einschränken musste und eingrenzen und nicht über das Thema hinaus und nicht immer, was dazunehmen, sondern eher das Thema einzuengen“ (P5, 36-38).

Eine Probandin nahm bezüglich der Themeneingrenzung den Vorschlag ihres Betreuers an, was darauf hinweist, dass die Unterstützung ihres Betreuers eine wichtige Rolle bei der Themeneingrenzung spielte:

... habe ich nur gefragt, ob ich in spezifischen Bereich mich quasi einschränken könnte, bezüglich die Thema. Ähm aber dann gab es die Probleme, also nicht die Probleme, aber hatte er mir was Anderes vorgeschlagen und dann habe ich einfach das ausgewählt. (P11, 152-155)

Vergleicht man die Ergebnisse der Datenanalyse mit den Studienergebnissen von (Ballweg/Kuhn/Hertweck 2016, 154), laut der 37% NAT-Studierende und 57% GESO-Studierende die Formulierung der Fragestellung sowie die Eingrenzung des Themas schwierig fanden, sieht man auch hier einen signifikanten Unterschied zwischen den Studierenden der Geistes- und der Naturwissenschaften. Bei den befragten Probandinnen,

die Naturwissenschaften studierten (P1, P3 und P11), gab es weniger oder gar keine markierten Textstellen zu Herausforderungen mit der Themeneingrenzung. Bei P1 und P3 gab es keine einzige markierte Textstelle zu dem Punkt, während nach Angaben von P11 ihr das Thema von ihrem Betreuer vorgeschlagen wurde.

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen werden im folgenden Kapitel Herausforderungen mit der Literaturrecherche thematisiert.

4.4.1.2 Literaturrecherche

Darauf, dass die Literaturrecherche einen Stolperstein in der Planungsphase darstellt, weisen 26 Textpassagen aus Interviews mit P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 und P11 hin. Bei P2 und P3 wurde jeweils eine einzelne Textstelle markiert, während es bei anderen Interviews mehrere markierte Textpassagen gab.

Die Gründe für die Herausforderungen bei der Literaturrecherche sind von individuellen Faktoren geprägt. Einerseits berichteten zwei Probandinnen (P5, 34-35 und P2, 158-160) von Unsicherheiten in Bezug darauf, welche von den vielen Auflagen einer Quelle sie beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten verwenden durften. Andererseits empfand P3 (115-122) die Arbeit am Computer und die Literaturrecherche in der Online-Datenbank als zu komplex, was schließlich ihre Studienwahl beeinflusste. Darüber hinaus empfand P5 die Literaturrecherche als den schwierigsten Teil des Schreibens und bewertete sie als uninteressant (P5, 18-19, 209) und zu kompliziert (P5, 206-212). Dabei fügte sie hinzu, dass es sich um den technischen Bereich handelte. Für P7 stellte ihre Lesegeschwindigkeit den zentralen Grund für die Herausforderungen bei der Literaturrecherche dar, abgesehen von der Ausgangssprache des Textes:

Also, ich verstehe auf jeden Fall natürlich alles, aber was halt bei mir, egal in welcher Sprache, das muss ich auch dazu sagen, komplett wurscht, ob es jetzt Deutsch, Ungarisch oder Englisch oder aber auch Portugiesisch ist. Ich habe eine extrem langsame Lesegeschwindigkeit. Ich lese um die zehn bis fünfzehn Seiten pro Stunde. Schon, seitdem ich klein bin. Und egal, wie viel ich lese, es wird einfach nicht mehr. (lacht) (P7, 165-169)

Zudem war für eine Probandin der richtige Umgang mit dem Zitieren der gelesenen Literaturquellen unklar, besonders weil sie unterschiedliche Antworten zu dieser Frage von ihren Dozenten bekam:

Aber das ist eine Frage, was ich bis jetzt nie richtig verstanden habe. Und das fand ich eigentlich immer noch eine offene Frage bei wissenschaftlicher Arbeit. Uhm, wenn man ... Uhm ... weil ich ja immer unterschiedliche Antworten bekommen habe, wenn man eine Quelle liest, man schreibt über, über mehr. Und dann man öffnet oder liest ein Buch über mehr in unterschiedlichen Büchern. Gelten diese Bücher, auch wenn ich davon nichts zitiere, gelten sie als Quelle oder gelten sie nicht als Quelle? Zum Beispiel, da kann ich ähm ... Ich habe Antworten bekommen. Wie sagt man überhaupt, was du gelesen, wenn du Infos davon bekommen hast, dann schreibt man als Quelle. Andere Dozenten haben gesagt: Eher nicht, wenn du davon nichts zitiert hast, dann schreibst du nicht aus Quelle. Da kann man eine Seite von einem Buch lesen, und dann kann sagen: Okay, das ist meine Quelle. Und deswegen das war für mich immer noch eine offene Frage, die keine, die ich keine konkrete Antwort dafür bekommen habe. (P4, 271-282)

Anknüpfend an die vorherigen Ausführungen lassen sich aus der Auswertung der Codierungen folgende Subkategorien mit den meisten Nennungen ableiten: Einschränkung der Literaturrecherche und begrenzte Verfügbarkeit passender Literaturquellen. Im Folgenden wird näher auf die einzelnen Subkategorien eingegangen.

Einschränkung der Literaturrecherche

Auf die Einschränkung der Literaturrecherche weisen fünf Textpassagen aus den Interviews mit P4, P6 und P7 hin. P4 betont die Wichtigkeit, bei der Literaturrecherche aktuelle Auflagen zu verwenden.

Ich musste auch aufpassen, das ist, welche Seiten man kopiert, und (unv.) die Quellen auch schon haben. Klar sind auch man musste aufpassen, wie es ja andere, ... neue Auflagen, zum Beispiel oder ... Ja, ... ein neues, ein neues Buch ... (unv.) Ich musste dann das neueste Buch nehmen, nicht das alte. Das war auch manchmal, es gab Quellen, die ich nicht mehr nehmen durfte. Das war auch herausfordernd manchmal. (P4, 105-110)

Eine Probandin nannte als Grund für die Herausforderungen bei der eingeschränkten Literaturquellen ihre Wissbegier und ihre Begeisterung für die Themen, die in der Literatur schwer erreichbar bzw. nicht verfügbar waren (P6, 33-34). Darüber hinaus musste P6 nach neuer Literatur suchen, weil die zuerst verwendeten Literaturquellen unpassend waren: „... musste ich dann alles neu, also nicht alles, aber da musste ich halt neue Ideen, Gedanken mit hineinbringen. Da musste ich dann neue Literatur dazu lesen, noch mal recherchieren“ (P6, 41-43). Als Folge einer umfangreichen und detaillierten Literaturrecherche musste sie sich immer einschränken: „Ich hatte immer das Problem, dass ich zu viel Literatur gefunden haben. (lacht) Ich musste mich dann eingrenzen“ (P6, 129-130).

Im Anschluss an die Darstellung der Textpassagen in Bezug auf die Einschränkung der Literaturrecherche wird im Folgenden ein weiterer Aspekt betrachtet, der sich mit der begrenzten Verfügbarkeit passender Literaturquellen befasst.

Begrenzte Verfügbarkeit einschlägiger Literatur

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden nun die Textpassagen zur begrenzten Verfügbarkeit der Literaturquellen betrachtet. Insgesamt gab es acht markierte Textstellen in den Interviews mit P4, P7, P8 und P11. P8 fand es herausfordernd, „wenn man nicht zum Beispiel nicht den Zugang hat zu den Quellen“ (P8, 16, 67-68). P11 fügt hinzu: „Also zum Teil war ich sehr zufrieden, aber manchmal war es das Problem, dass es ... es gab Daten, aber vielleicht nicht genug und ich musste viel recherchieren, bis ich das alles gut zusammenbauen könnte.“ (P11, 145-147).

Die Folgen, die mit der begrenzten Verfügbarkeit einschlägiger Literatur im engen Zusammenhang stehen, sind unterschiedlich. Wegen des fehlenden Zugangs zu passenden Literaturquellen musste eine Probandin ihr Thema ändern: „... ich muss dann mein Thema ein bisschen ändern. Wegen, wegen Quellen. Manchmal man sucht sich ein Thema und

dann findet man entweder nicht genug Quellen dazu. Da muss man sein Thema ändern“ (P4, 35, 162-164). Darüber hinaus verursachte die eingeschränkte Verfügbarkeit passender Literaturquellen bei einer Probandin zusätzliche Kosten: „..., weil manchmal soll man zahlen, damit man eine bestimmte Quelle benutzen kann, aber die Quelle ist so gut, man, man, man, man soll ein Abonnement starten“ (P8, 71-73).

Für manche Probandinnen stellte es ein Problem bei der Literaturrecherche dar, dass nur englischsprachige Literaturquellen verfügbar waren: „Also, das war auf jeden Fall deswegen schwer, weil, wo ich die ungarische Bachelor- und Masterarbeit geschrieben habe, gab es in dem Themenbereich eigentlich nur englischsprachige Texte“ (P7, 85-87). Im Zusammenhang damit sagte P4 zu englischsprachigen Literaturquellen Folgendes:

Dann sucht man auch Quellen auf Englisch, das habe ich auch gemacht. Und dann musste ich von Englisch ins Deutsch übersetzen. Und manchmal habe ich dann immer noch das Englische geschrieben. Manchmal habe ich das ... manchmal habe ich dann gleich das Englische genommen, aufgeschrieben, aber muss ich nochmal das dort runter klären, was in diesem englischen Satz steht, das war auch ähm ... eine Herausforderung. (P4, 111-116)

Zudem waren die Richtlinien für die korrekte Zitation für P4 unklar:

Und auch ähm und auch mit diesem ähm diesem Textstruktur, da gab es auch diese ... die Quelle, die zum Beispiel, wenn ich sage, wenn ich hier noch zitiere oder die Fußnoten zu einem bestimmten Begriff, das kommt manchmal dazu, mehr Erklärung, sage ich: Okay, soll ich diese Erklärung in dem Text schreiben? Oder soll ich diese Erklärung eher in einer Fußnote schreiben? Als Fußnote unten? (P4, 146-150)

Die Unsicherheit der Probandin hinsichtlich der Zitierregeln ist auf das gegenstandsbezogene Schreiben zurückzuführen, das durch einen inadäquaten Einsatz der Zitate gekennzeichnet ist (Pohl 2007, 500).

Die bisherige Analyse macht deutlich, dass es Unklarheiten bei den Zitierregeln und bei der Verwendung der Literaturquellen geben kann. Im Vergleich dazu wird in der Studie von Ballweg/Kuhn/Hertweck (2016, 153) die Literaturrecherche von 42% der Studierenden als (eher) nicht schwierig eingestuft. Zwar wurde beim Interview keine Skala verwendet, aber für acht der elf Probandinnen (ca. 73%) stellte die Literaturrecherche eine Herausforderung dar.

Im folgenden Kapitel werden die Herausforderungen bei der Formulierung der Forschungsfrage, die so wie die Literaturquellen einen Stolperstein in der Planungsphase darstellen, näher betrachtet.

4.4.1.2 Formulierung der Forschungsfrage

Auf die Herausforderungen mit der Forschungsfrage weisen neun markierte Textstellen aus Interviews mit P3, P6, P7, P9 und P10 hin. Im weiteren Text wird auf die Besonderheiten eingegangen. Im Zusammenhang mit der Formulierung der Forschungsfrage lässt sich eine weitere Subkategorie identifizieren: die Eingrenzung der Forschungsfrage. Sowohl bei der Formulierung als auch bei der Eingrenzung der Forschungsfrage gibt es jeweils vier

markierte Textabschnitte. Ein davon bezieht sich auf die Einsicht einer Probandin in die Herausforderungen für die Studierenden mit Deutsch als Erstsprache:

Ja, ja, ja, also war schon. Ich glaube, ich glaube, die Leute für den Deutsch Erstsprache hatten nur diese Probleme, und wir hatten das plus sprachliche Problem, aber ja, ich glaube vor allem, wenn man das nicht so oft schreibt, und wenn das einmal pro Jahr kommt, etwas Großes zu schreiben, ist schon. (P3, 110-113)

Zur Formulierung der Forschungsfrage äußerte sich die Probandin wie folgt: „Uns wurde beigebracht auf der Uni, dass eine W-Frage ist, nicht so optimal, zum Beispiel: Wenn ich frage: Wie hat sich das und das entwickelt? Das ist so breit und so weit. Also eher so spezifische Fragen“ (P6, 114-117). Die Wichtigkeit der richtigen Formulierung der Forschungsfrage unterstreicht auch P10:

Naja, die ganze Arbeit ist, ist ... hängt von dieser Forschungsfrage ab, ja. Wenn der Forschungsfrage falsch ist, dann ist die ganze Arbeit sinnlos, und das ist alles Wichtigste. Ich weiß es. Bevor wir, zum Beispiel bei meinen, bei mir, bevor wir anfangen, irgendeine Arbeit zu schreiben, wir nehmen Thema, wir geben Forschungsfragen und, und, und dann beantworten Hypothesen von diesen Forschungsfragen, und wenn das passt, dann schreiben wir eine Arbeit. (P10, 197-202)

Zudem steht in einigen Fällen die Herausforderung bei der Formulierung der Forschungsfrage im Zusammenhang mit der angewendeten Forschungsmethode, an die wiederum die Forschungsfrage angepasst werden muss.

Am Ende hatte ich ja jetzt die Forschungsfrage und die Hypothesen zu dieser ominösen Forschungsarbeit in ... über ähm über die Femizide erstellt. Und das war jetzt eigentlich voll einfach, weil ich nachgedacht habe: Okay, was kann man quantitativ erforschen, weil ich normalerweise in den Sozialwissenschaften eher qualitativ forsche. Und außer, dass ich jetzt kurz mal umschwingen musste und kurz mal umdenken ähm, indem, dass ich die Forschungsfrage nicht qualitativ, sondern quantitativ stellen muss, war daran eigentlich nichts Herausforderndes, ... (P7, 176-183)

Neben der Formulierung der Forschungsfrage stellte die Eingrenzung der Forschungsfrage auch eine Herausforderung für P6 und P10 dar. Unzureichende Literaturquellen zu einem bestimmten Thema und Wissensbegier bezüglich des Themas führten zu einer ausführlichen Formulierung der Forschungsfrage, die schlussendlich eingegrenzt werden sollte:

Also, mein Problem war immer, dass ich solche Dinge erforschen wollte, solche Dinge wissen wollte, die ich halt nur aus Literatur nicht machen konnte, oder auch die Fragen waren so formuliert und so weit und breit, dass es gar nicht mal in die Arbeit hineinpassen konnte. (P6, 33-36)

Für P6 stellte die Eingrenzung der Forschungsfrage eine der schwierigsten Aufgaben beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten an der Universität dar:

Man hat, man hat eine Frage, die halt alles abdeckt, und da muss man halt immer vom Allgemeinen auf eine spezifische Frage kommen und das ist eben ... Ich glaube, für mich war das eine der schwierigsten Aufgaben, dass ich mich so konkretisiere, dass ich wirklich nur so ein Bereich erforsche, das noch machbar ist. (111-114)

Wie bei der Eingrenzung des Themas lässt sich auch hier eine Parallele zwischen der Studie von Ballweg/Kuhn/Hertweck (2016, 154) und den Ergebnissen der Datenanalyse ziehen: Bei fünf Probandinnen (ca. 45%) traten Schwierigkeiten in der Formulierung der Forschungsfrage auf, während in der Studie von Ballweg/Kuhn/Hertweck 50% der Studierenden diese Kategorie als eher schwierig einstufen.

Nach der Beschreibung der wichtigsten Kategorien der Herausforderungen in der Planungsphase werden im folgenden Kapitel die Herausforderungen des sprachlichen Charakters genau präsentiert.

4.4.2 Herausforderungen des sprachlichen Charakters

Die Analyse zeigt, dass die Kategorie „Herausforderungen des sprachlichen Charakters“ mit 185 Codierungen am dominantesten ist. Spezifisch für diese Kategorie ist, dass alle Probandinnen dabei von Herausforderungen berichteten. Es lassen sich insgesamt sieben Subkategorien identifizieren: sprachliche Barriere mit 50 markierten Textstellen, Lexik mit 49 Textpassagen, Syntax mit 47, Morphologie mit 29 Textstellen und Orthografie mit neun markierten Textabschnitten.

Den oben genannten Subkategorien wird eine hohe Relevanz beigemessen, denn das lexikalische und syntaktische Wissen ist neben dem Fachwissen einer der wichtigsten Einflussfaktoren beim Verfassen wissenschaftlicher Texte (Kruse/Jakobs 1999, 22). Darauf aufbauend wird nun eine vertiefende Betrachtung von den Subkategorien vorgenommen.

4.4.2.1 Sprachliche Barriere

Wie oben erwähnt führten neun von den elf befragten Studentinnen (P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11) als einen der Gründe für die Herausforderungen beim Schreiben an, dass Deutsch nicht ihre Erstsprache ist. In dieser Kategorie lassen sich noch zwei Subkategorien ableiten: mangelnde Deutschkenntnisse mit 38 Textstellen und Herausforderung mit der wissenschaftlichen Sprache mit acht markierten Textabschnitten. Die restlichen vier markierten Textstellen lassen sich keiner Kategorie zuweisen.

Mangelnde Deutschkenntnisse

In der umfangreicheren Subkategorie der sprachlichen Barriere befinden sich markierte Textstellen aus Interviews mit neun Probandinnen (P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10 und P11). Sie fanden sowohl den sprachlichen als auch den schriftlichen Ausdruck auf Deutsch herausfordernd. P3 war sich ihren grammatikalischen Fehlern beim Sprechen bewusst, trotzdem schätzte sie den schriftlichen Ausdruck wegen der Achtung auf die präzise und korrekte Ausdrucksweise und wegen der mehrmaligen Korrekturen beim Schreiben als herausfordernder ein.

Ja, schon also vor allem das in Alltagssprache ähm ich habe immer gefühlt, dass ich mache unglaublich viele Fehler, während ich spreche, aber ich sage sich selbst einfach ja, alle verstehen, was ich sagen wollte, und wenn ich schreibe, es geht nicht so. Und auch bei mündlichen Prüfungen ich, obwohl viele sagen: Ja, Fremdsprache ist schwierig für mündlich. Für mich ist mündlich viel, viel leichter, weil, so, wie gesagt, ich spreche, mit Fehlern, Leute verstehen, und es geht. Aber mit schriftlich, das Schreiben, sodass ich musste, wirklich vielmals nachdenken ... (unv.) ... nochmal korrigieren und hundertmal lesen. (P3, 74-80)

Darüber hinaus fand P5 das erforderliche Sprachniveau für den Studienbeginn nicht ausreichend im Hinblick auf die Studienanforderungen: „... ich hatte, wie schon gesagt, ich habe mein Studium mit B2 begonnen, ich brauchte aber C1 wirklich und ich habe mein

Bachelorstudium meistens dafür gebracht, einfach Deutsch wirklich zu lernen“ (P5, 245-247). Sie betonte, dass sie beim Schreiben Unterstützung benötige, unabhängig von der Dauer ihres Spracherwerbs, da es sich bei Deutsch weiterhin um eine Zweitsprache handle (P5, 81-82). Dieselben Erfahrungen teilte P4 (30-31) mit. In Ergänzung dazu fand P2 ein einjähriges Lernen der Sprache als nicht genügend für die Anforderungen des Studiums. „Ich habe Deutsch nicht so gut gelernt. Ich habe nur ein Jahr hier in Wien wirklich gelernt und deswegen ist das wirklich schwierig“ (P2, 7-9). Obwohl P4 als ehemalige Germanistikstudentin Deutsch immer noch als Fremdsprache bezeichnet, schätzte sie das Hochdeutsch im Vergleich zum Dialekt als verständlicher und für ihren Sprachgebrauch üblicher ein:

Genau, deswegen ich habe, wie gesagt, ich habe Deutsch in meinem, ah ich habe die Umfrage habe ich noch nicht geschickt. Aber Deutsch habe ich in meinem Heimatland studiert, an meiner Uni. Ich habe es nicht hier in Deutschland, also, gleichzeitig habe ich kein anderes Deutsch gehört. Kein anderes Deutsch, sondern nur ... Ich habe nur Hochdeutsch gelernt, nur Hochdeutsch mit Dozenten gesprochen, nur Hochdeutsch geschrieben und gelesen. Deswegen dies, die ersten vier Jahren habe ich nur Hochdeutsch gelernt. (P4, 189-194)

P5, P8, P9 und P11 verglichen die Ausdrucksweise im Deutschen mit der in ihrer Erstsprache:

Es ist immer so, wenn man einen wirklich, einen wirklich guten Gedanken hat und jetzt bist du so mein Gott, das werde ich jetzt als These da ähm einfach hinzufügen und festsetzen und dann. Machst du das? Und dann bist du so: Nein, aber das könnte sich schon besser anhören, es könnte besser vertieft sein, das könnte besser geäußert sein. (P8, 110-114)

P8 zog eine Parallele mit ihrer Erstsprache und betonte den Grad der Herausforderung beim Schreiben in einer Fremd- bzw. Zweitsprache. Knorr (2020, 171) unterscheidet zwischen Einzelsprachen und *Sprache*. Unter „Sprache“ versteht sie „Wissen, das sprachlich gebunden ist, im Laufe der Literalisierung erworben wird und sich in allen Wissensarten zeigt. Hierzu gehören Wörter, Phrasen sowie Textmuster und -schemata einer Einzelsprache.“ Die Einzelsprachkenntnisse stehen in direktem Zusammenhang mit Grammatik, Lexik, Orthografie und Interpunktion. Die Probandin verfügt über deklaratives sprachliches Wissen, betrachtet ihren sprachlichen Ausdruck (Textroutinen) kritisch („das könnte besser geäußert“ werden), dennoch gelingt ihr der Transfer von Textroutinen aus der Erstsprache in die Zweitsprache aktuell nicht. Bei P9 zeigten sich ähnliche Erfahrungen:

Das ist super, was du gemeint hast, super geschrieben, aber Grammatik passt eigentlich in diesem Satz gar nicht, im Deutschen würden wir das so nie sagen und und und. Also, man muss wirklich Nerven dafür haben, weil ... Ähm Also, da meine Muttersprache nicht ähm Serbisch ist, hat er mit der Deutschen nichts zu tun, absolut gar nichts. Und ja, dann habe ich urviel Mühe geben müssen und Gas geben müssen, damit das alles zusammen gut aussieht. (P9, 175-180)

Es ist nachgewiesen, dass die erhöhte Aufmerksamkeit auf Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion kognitive Kapazitäten intensiver beansprucht, was den Schreibprozess für die Studierenden mit DaZ-Kenntnissen erheblich erschwert (Cumming et al. 2016, 51–52).

Darüber hinaus zieht P5 beim Schreiben die Leserperspektive in Betracht. Knorr (2020, 171) spricht von den Lesererwartungen von einem Text in Bezug auf die Struktur und den logischen Aufbau eines wissenschaftlichen Textes. Die Probandin äußert Zweifel daran, ob ihr Text für den Leser sprachlich verständlich ist.

Formulierungen, ob das deutsch genug klingt ja. Also ist das? Also klingt das natürlich? Ist das verständlich? Ist das: wenn jemand, der Deutsch als Erstsprache spricht, kann diese besonders verstehen, was ich sage. Ahm Ist das? Klingt das vielleicht übersetzt, weil das ist ahm ein Prozess, das für mich auch manchmal natürlich stattfindet. Ahm und das war immer das Schwierigste, und das war auch, was ich in meinem Studium als Problem am meisten hatte, nicht nur für wissenschaftliche Arbeiten, sondern für andere Übungen, wo wir schreiben mussten, und das finde ich das Schwierigste. (P5, 274-278)

Nach Einschätzung einer Probandin sind ihre Schreibkompetenzen durch ihre begrenzten Deutschkenntnisse limitiert:

Aber dann kann ich diesem Wort vielleicht nicht bei der Prüfung das sagen oder schreiben, ähm weil ich quasi zum Teil limitiert bin in dem Sinn, dass ich, Deutsch ist nicht meine erste Sprache. Und damit ich bin quasi jeden Tag konfrontiert, also an der Uni. (P11, 94-97)

Die Verschriftlichung des Gedankenflusses fand P8 herausfordernd „... meine eigenen Gedanken zu strukturieren, so damit das für eine andere Person lesbar und so wirklich digestible ähm - wie sagt man das einfach - verständlich ist“ (P8, 163-165).

Die Prägnanz der Sprache spielt beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten eine wichtige Rolle: „..., weil zum Beispiel man kann einen Satz auf mehrere Weise sagen, und dann musste ich immer das kürzeste und beste Option wählen“ (P11, 61-63). Dies bestätigt die Tatsache, dass die Experten zu kompakten Formulierungen der Sachverhalte neigen (vgl. Steinhoff 2007) und dass es auch von den Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben erwartet wird.

Zu den Herausforderungen mit dem dialektalen Ausdruck nahmen P4 und P11 Stellung: „... zum Beispiel bei Dialekten, dass viele Professorinnen diesen Dialekt, was ich das Wort manchmal höre ich es falsch, oder verstehe ich es falsch. Das macht mir die meisten Schwierigkeiten“ (P11, 122-124). P4 berichtete von ähnlichen Erfahrungen. Während für P4 das Hochdeutsche keine Herausforderung darstellte, hatte sie Schwierigkeiten, den Dialekt zu verstehen. Dabei ist hervorzuheben, dass sie Germanistik studierte und somit von Beginn an im Studium mit dem Hochdeutschen konfrontiert war (P4, 190-194). Trotz eines achtjährigen Aufenthalts in Leipzig empfindet sie den Dialekt als schwieriger als das Hochdeutsche (P4, 197-205).

Nach der Betrachtung der Herausforderungen in Bezug auf die mangelnden Sprachkenntnisse, wird nun der Fokus auf die Herausforderungen mit der wissenschaftlichen Sprache gelegt.

Herausforderung mit der wissenschaftlichen Sprache

Fünf Probandinnen (P4, P6, P8, P10 und P11) äußerten sich zu Herausforderungen mit der wissenschaftlichen Sprache. Dass die Alltagssprache und die wissenschaftliche Sprache zwei klar voneinander abgegrenzte Sprachregister bilden, war sich P8 zu Beginn ihres Studiums bewusst: „Ich glaube, das war, das habe ich stärker in der Universität gefühlt und realisiert, wie, wie schwierig wissenschaftliches Schreiben sein kann“ (P8, 91-92). Dessen war sich auch P10 bewusst:

... wenn man mit der Sprache fertig ist und die alle Stufe bestanden hat, denkt man: Okay, das ist das Gleiche, und natürlich ist komplett eine andere neue Sprache, eine neue Ebene, was wir entwickeln müssen, ja. Und, und ... Ähm Am Anfang war es so schwierig, habe mir gedacht. (P10, 255-258)

Dieselbe Wahrnehmung von dem Unterschied zwischen der Alltags- und Wissenschaftssprache hatte auch P10 (130-131).

Darüber hinaus kommt der Gewöhnung an die wissenschaftliche Sprache eine besondere Bedeutung zu: „Und ja, ich musste mich an diese akademische Sprache gewöhnen, würde ich mal sagen, und diese Umgangssprache ein bisschen auf der Seite lassen, also. Ja, die Formulierungen waren nicht immer einfach“ (P6, 4-6). Dass die Studierenden, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, mit größeren Herausforderungen als die Studierenden mit DaE konfrontiert sind, wurde von Ehlich (1999, 11) bestätigt.

Zieht man in Betracht, dass neben dem Fachwissen das lexikalische und syntaktische Wissen einer der wichtigsten Einflussfaktoren beim Verfassen wissenschaftlicher Texte ist und nicht beliebig, sondern textsortenspezifisch und adressatengerecht eingesetzt werden kann (Kruse/Jakobs 1999, 22), ist es nachvollziehbar, warum die Herausforderungen mit der wissenschaftlichen Sprache vielschichtig sind und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden sollten.

Aus der Datenanalyse ließen sich folgende Subkategorien in Bezug auf die Herausforderungen mit der Wissenschaftssprache ableiten: Lexik, Semantik, Syntax, Morphologie und Orthografie. In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen Subkategorien dargelegt.

4.4.2.2 Lexik

Die Herausforderungen mit der Lexik lassen sich anhand der markierten Textstellen aus den Interviews mit neun Probandinnen (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9 und P11) nachvollziehen. In dieser Kategorie kristallisieren sich zwei Subkategorien heraus: Semantik und Verwendung geeigneter Terminologie. Die folgenden Aussagen aus den Interviews geben Einblick in dieses Problem. Laut P9 (129-130) und P11 (93-97) stehen Herausforderungen mit dem Wortschatz im Zusammenhang damit, dass sie eine andere Erstsprache haben. Darüber hinaus beschränkt das lediglich teilweise Verstehen von Wörtern sowohl die mündliche als auch die schriftliche Ausdrucksfähigkeit:

Und zum Beispiel auch beim Lernen, dass ich manchmal die Wörter nicht genau verstehe, oder ich verstehe sie teilweise. Aber dann kann ich diesem Wort vielleicht nicht bei der Prüfung das sagen oder schreiben, ähm weil ich quasi zum Teil limitiert bin in dem Sinn, dass ich, Deutsch ist nicht meine erste Sprache. Und damit ich bin quasi jeden Tag konfrontiert, also an der Uni. (P11, 93-97)

Die Probandin führt im weiteren Ablauf des Interviews an, dass der Fachwortschatz, beziehungsweise die Zusammensetzungen in ihrem Fachgebiet (Pharmazie) herausfordernd waren: „was für mich spezifische Pharmazie betrifft, diese Wörter, die so länger sind und kompliziert zusammengesetzt“ (P11, 111-112). Die nächsten Unterkapitel knüpfen an diese Ergebnisse an und untersuchen die Herausforderungen mit der Lexik in Bezug auf die Semantik und die Verwendung einer geeigneten Terminologie beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten.

Semantik

In dieser Subkategorie gibt es sieben markierte Textabschnitte aus den Interviews mit P2, P3, P4, P5 und P11. Aus der Datenanalyse lässt sich feststellen, dass die wissenschaftliche Terminologie und die damit zusammenhängenden Synonyme, die zur Vermeidung von Wiederholungen dienen, einen herausfordernden Aspekt darstellen. Für P2 war die Grammatik keine große Herausforderung im Vergleich zum wissenschaftlichen Wortschatz: „Grammatik nicht so, aber Wörter schon, weil ich benutze Wörter, nicht so wissenschaftliche Wörter. Ich habe das nicht oft benutzt und das war ein Problem für mich, ich muss so viele verschiedene Wörter, ich kann das nicht immer wiederholen“ (P2, 49-51).

P11 (91-97) berichtet von Herausforderungen mit der Semantik, weswegen sie sich sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Ausdruck „limitiert“ fühlt.

Neben der Wortbedeutung gehören auch Synonyme zu den zentralen Untersuchungsgegenständen dieser Kategorie. Bei der Suche nach einem geeigneten Synonym wird der Gedankenfluss von P3 durch englischsprachige Ausdrücke beeinflusst: „Und das ist für mich wirklich schwierig auf Deutsche. Es kommen ... Ich möchte ein Synonym finden, ich denke immer auf englische Wörter, aber nie auf noch eine Wort, die auf Deutsch gleiche bedeutet“ (P3, 84-86). Im weiteren Verlauf des Textabschnitts zieht die Probandin zudem einen Vergleich mit ihrer Erstsprache. Während sie in ihrer Erstsprache problemlos zehn Synonyme findet, verwendet sie im Deutschen immer dieselbe Terminologie: „Und wenn ich irgendwas auf meine Sprache schreibe, also es ist immer, dass ich habe zehn Synonyme für ein gleiches Wort. Und das fand ich deutlich wirklich schwer, dass immer wieder gleiche Verbe da sind“ (P3, 86-88).

Demnächst stellte für P5 eine unpassende Verwendung der Synonyme trotz der Hilfsmittel wie (Online-) Wörterbücher eine Herausforderung dar. Dabei wäre wichtig zu betonen, dass P3 Translationswissenschaften studiert und sich beim Übersetzen oft mit dem Englischen und Deutschen auseinandersetzt. „Auch zum Beispiel diese verdammte (lacht) Synonyme,

weil ich wollte das falsche Wort nutzen und egal welches Wörterbuch ich nehme online oder so es steht das Synonym, aber nutzt man nicht so und natürlich muss man dafür viel lesen und lesen und lesen und lesen“ (P5, 104-107).

Während bisher die Herausforderungen hinsichtlich der Semantik betrachtet wurden, richtet sich der Fokus im nächsten Kapitel auf die Verwendung geeigneter Terminologie.

Verwendung geeigneter Terminologie

Aus den Interviews mit P4, P5, P6, P8, P9 und P11 weisen 28 markierte Textstellen auf die Herausforderungen mit der Verwendung geeigneter Terminologie hin.

Eine Charakteristik der Anfangsphase beim Schreiben bzw. des gegenstandsbezogenen Schreibens (Pohl 2007, 238), ist die Verwendung Alltagssprachlicher Begriffe. Zu Beginn zeichnete sich das Schreiben der studentischen Arbeiten bei P6 durch die Verwendung umgangssprachlicher Begriffe aus:

Am Anfang war nicht so ja ... am Anfang war es so ein bisschen so mehr so umgangssprachlich. Und natürlich Fachbegriffe haben gefehlt am Anfang und mit der Zeit, wenn man liest und dann die Kurse besucht, dann dann kommt auch ... die wissenschaftliche Wortschatz und dann für mich wäre das immer besser. Also, ich glaube, das ist eine Frage der Übung, und wie viel Zeit und Arbeit und Mühe jemand hineingibt. (P6, 158-162)

Im Zusammenhang damit berichtet P11 (5-12) auch von anfänglichen Herausforderungen mit der Verwendung passender Terminologie. Im Laufe der Zeit entwickelte sich ihr Wortschatz und stellte zur Zeit des Interviews eine Herausforderung eher im mündlichen als im schriftlichen Ausdruck dar. P9 zieht eine Parallele zwischen den Sprachkenntnissen und der Ausdrucksweise sowie der passenden Terminologie beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten:

Es war gar nicht einfach, also was jetzt Sprachniveau angeht, also Sprachlevels, wie man sich eigentlich richtig ausdrückt, besonders bei wissenschaftlichen Arbeiten, welche Wörter man eigentlich verwenden soll, welche Terminologie und und und ... (P9, 7-9)

Die Verwendung der geeigneten wissenschaftlichen Ausdrücke wird zusätzlich durch das Nicht-Verstehen von Dialekten erschwert. Anknüpfend an das vorherige Zitat berichtet P9 von der Unsicherheit bei der Anwendung der passenden Terminologie.

Das stellt mir immer die meisten Probleme, weil diese Wörter sind so wissenschaftlich, und ich habe das nicht in meiner Sprache gelernt und es tut mir manchmal schwer, wie ich das ausdrücke, und auch zum Beispiel bei Dialekten, dass viele Professorinnen diesen Dialekt, was ich das Wort manchmal höre ich es falsch, oder verstehe ich es falsch. Das macht mir die meisten Schwierigkeiten. (P11, 122-124)

Genauso wie P9 sieht sie einen Zusammenhang zwischen der Terminologie, die sie zuerst in ihrer Erstsprache erwarb, und der Ausdrucksweise im Deutschen. Ihre Ausdrucksweise ist dadurch bedingt, dass Deutsch nicht ihre Erstsprache ist.

Darüber hinaus stellten für P4 minimale Abweichungen bei den Wörtern eine Herausforderung bei der Verwendung der passenden Terminologie dar.

„vor allem diese Terminologie, was dahinter steckt und was welche richtige Bedeutung, weil manchmal es gibt ähm Transfer und Transparenz und also diese die Begrifflichkeiten, also eine kleine Änderung ändert auch die Bedeutung und die Nutzung - Wo nutzt man welche Terminologie. (P4, 56-59)

Ein weiterer Grund für Fehler in der Verwendung des Wortschatzes ist die Benutzung von unzuverlässigen Quellen im Internet: „Wir haben etwas übersetzt und ich konnte die Terminologie nicht: Ja, ich habe Recherche gemacht. Ich habe eine Webseite eine österreichische Webseite von einer Behörde gesehen, und ich habe diese Terminologie genommen, und die Terminologie war falsch“ (P5, 89-92).

In diesem Kapitel wurden die wichtigsten Referenzzitate zu den Herausforderungen mit der Lexik beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten dargestellt. Nun wird ein weiterer Aspekt im Bereich der sprachlichen Herausforderungen präsentiert.

4.4.2.3 Syntax

Es wurden 46 Textabschnitte basierend auf den Interviewdaten aller Probandinnen in der Kategorie Syntax identifiziert. In dieser Kategorie befinden sich zwei Subkategorien: wissenschaftliche Formulierungen und Satzbau. Im weiteren Text wird genauer auf die Einzelheiten beider Subkategorien eingegangen.

Wissenschaftliche Formulierungen

Ein Bereich der Syntax, in dem die Probandinnen Herausforderungen hatten, ist der der wissenschaftlichen Formulierungen. In dieser Kategorie wurden 26 Textstellen aus den Interviews mit P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10 und P11 identifiziert. Es lassen sich folgende Subkategorien ableiten: Formulierungen und das Ich-Tabu.

Formulierungen

Hinsichtlich der Herausforderungen im Umgang mit den wissenschaftlichen Formulierungen oder Textroutinen, die als Hilfsmittel fungieren, wurden neun Textstellen aus den Interviews mit P2, P3, P6 und P8 identifiziert. P2 empfand die wissenschaftlichen Formulierungen im Vergleich zu Alltagssprachlichen Formulierungen als schwierig:

Ja, Phrasen, insbesondere Phrasen, weil ich bin jetzt an der Uni und ich muss diese wissenschaftlichen Phrasen nutzen und ehrlich gesagt, wenn ich Deutsch spreche, nutze ich das überhaupt nicht und das war ein Problem für mich, weil das ist ein höheres Niveau. (P2, 58-60)

In diesem Zusammenhang beschreibt P3, wie sie ihre Herausforderung mit wissenschaftlichen Formulierungen bewältigte: „Ja, auch die Beispiele von Sätzen. Ja, und auch Beispiele von Satzstruktur, die ich interessant fand und dachte: Ok, ich verwende diesen Satz einfach mit meinen Wörtern, mit meinem Kontext. Ich verwende das für paar Sätze später“ (P3, 150-152). Durch die Imitation bewältigte die Probandin die Herausforderungen mit wissenschaftlichen Formulierungen. Sie verwendete Textroutinen aus der Literatur. Diese Problemlösetechnik bezeichnete Steinhoff (2007, 145) als einen „bedeutsamen Lernmechanismus“, mit deren Hilfe Studierende sich den adäquaten Einsatz

der Textroutinen aneignen. P5 bedient sich beim Schreiben ebenso dieser Problemlösetechnik: „Ich denke, Redemittel helfen sehr viel, weil Formulierungen, weil sie also, sie sind einfach da. Das ist eine Liste, die werden immer verwendet, da kann man vielleicht Fehler machen, aber weniger. Es gibt weniger Chancen dafür. Redemittel helfen, definitiv beim Schreiben definitiv“ (P5, 127-130).

P6 nannte als einen der Gründe für die Herausforderungen mit den wissenschaftlichen Formulierungen den Transfer aus ihrer Erstsprache:

Naja, also, bei mir ist die ... wie ich die Sätze ahm wie ich die Sätze formuliere also die, die ... Wie soll ich sagen, die korrekte. Also ahm die Zusammensetzung von Sätzen, also von Wörtern, ist bei mir nicht so immer korrekt gewesen, vom Anfang. Also auf Ungarisch klingt das anders als auf Deutsch und wird auch anders geschrieben, und ich habe sehr oft dann diese ungarische Denkweise übernommen in meinen wissenschaftlichen Arbeiten. Und die Konstruktion von Sätzen hat einfach nicht gepasst. Also, das war ... Da habe ich echt Zeit gebraucht, und es ist bis heutzutage nicht perfekt, aber es ist auf jeden Fall viel, viel besser geworden. (P6, 81-88)

Beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten stützte sie sich auf die Satzstruktur aus ihrer Erstsprache. Der Transfer erstsprachlicher Strukturen führte teilweise zu inadäquaten Übersetzungen.

P5 stellte einen Vergleich zwischen dem Schreiben in ihrer Erstsprache und im Deutschen her. Nach eigener Angabe verfügt sie in ihrer Erstsprache über gute Kompetenzen beim Schreiben. Aus dem Grund erwartete sie ähnliche Ergebnisse beim Schreiben auf Deutsch.

Sie hat mir gesagt, es tut mir leid, aber die Arbeit ich sehr schlecht. Du hast tolle Arbeit gemacht, mit den Präsentationen, mit der Recherche, aber grammatikalisch und Wörter und Formulierungen. Bitte gib es jemanden zum Kollektorlesen, dann habe ich zum ersten Mal Korrektur gelesen, weil ich hatte natürlich am Anfang, weißt du, ich bin sehr gut im ähm also ich, ich schreibe Serbisch sehr gut, ja. Und ich war immer: oh das kann ich ja und dann komme ich hier und schreibe auf Deutsch, die meine Drittsprache¹⁰ ist, das ist nicht meine Zweitsprache und ähm ich war so: Ach das schaffe ich und dann: Nah, brauchst du, brauchst du jemanden ja. Aber ja, viel viele Entwicklung, das ist nur Arbeit, also lesen und üben, üben, üben. (P5, 263-271)

Noch eine Herausforderung, der Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch konfrontiert sind, ist die Authentizität ihrer Formulierungen. In diesem Zusammenhang fand P5 die Textroutinen hilfreich.

Ahm (zögernd) Naja, vor allem (unv.), dass bei mir immer bleibt, ist diese Formulierungen, ob das deutsch genug klingt ja. Also ist das? Also klingt das natürlich? Ist das verständlich? Ist das: wenn jemand, der Deutsch als Erstsprache spricht, kann diese besonders verstehen, was ich sage. Ahm Ist das? Klingt das vielleicht übersetzt, weil das ist ahm ein Prozess, das für mich auch manchmal natürlich stattfindet. Ahm und das war immer das Schwierigste, und das war auch, was ich in meinem Studium als Problem am meisten hatte, nicht nur für wissenschaftliche Arbeiten, sondern für andere Übungen, wo wir schreiben mussten, und das finde ich das Schwierigste. Deshalb sind Redemittel sehr hilfreich, weil sie dann dabei helfen, das einfach so zu formulieren, damit es wirklich wissenschaftlich klingt und alle diese Leitfaden Und Richtlinien sind auch super ... (unv.) Aber das war das größte Problem. (P5, 274-283)

Im weiteren Text wird deutlich, dass die Entscheidung für ein englischsprachiges Masterstudium bewusst getroffen wurde, weil ihr das Schreiben auf Englisch leichter fällt (P5, 283-287).

¹⁰ Hier ist „Zweitsprache“ gemeint. Die Studentin gab die Reihenfolge ihres Spracherwerbs an, wobei Deutsch als dritte erworbene Sprache gilt.

P8 wollte die Leser*innenorientierung beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten beachten und versuchte, die Textroutinen sinnvoll einzusetzen, wobei sie nach eigener Einschätzung nur teilweise erfolgreich war.

Auch die Endsätze sind für mich immer noch eigentlich schwierig. Ich wurde immer also damit konfrontiert. Ich möchte, dass mein, mein Fazit quasi ausschlaggebend ist, wirklich stark als Satzstruktur, als Wörter, als Sinn der Wörter. Alles wirklich das, dass mein Fazit der Lesende zum Nachdenken anregt, quasi, aber das ist ganz ganz schwierig zu machen. Ähm Das, ich bin mir nicht sicher, ob ich das gemeistert habe. Ich arbeite dran. (P8, 196-201)

Diese Ebene der Schreibentwicklung wird bei Kellogg (2008) dem Entwicklungsniveau drei zugeordnet. Charakteristisch für diese Phase sind ein roter Faden bei der Entwicklung der Argumentation und eine explizite Darstellung der eigenen Position, die für die Leser*innen nachvollziehbar ist – *Knowledge Crafting*. (Kellogg 2008)

Nach der Darstellung von Herausforderungen bei Textroutinen werden nun die Herausforderungen bei der Ausdrucksweise näher betrachtet.

Das Ich-Tabu

Zum Ich-Tabu gab es zwei markierte Textpassagen aus den Interviews mit P9 und P10. Dass in wissenschaftlichen Texten kein persönlicher oder subjektiver Stil erwünscht ist, sondern eine sachliche, objektive und distanzierte Darstellungsweise erwartet wird (Kaiser 2002, 181), wurde P10 nach anfänglichen Fehlern klar: „Und ich kann mich erinnern, am Anfang habe ich so viel 'ich' benutzt, weil das in eine wissenschaftliche Arbeit ziemlich No-Go ist“ (P10, 109-111).

Statt des persönlichen Stils verwendete P9 Passiversatzformen mit dem Ziel der Herstellung von Klarheit.

... was mir extrem geholfen hat, war auf jeden Fall diese passive Ersatzformen, die habe ich genannt ähm und also Tipps and Tricks, wie du das Ich endlich vermeiden kannst. Ähm auch wie du die Texte so umformulieren kannst, damit sie nicht so zu lang sind, weil ab und zu hatte ich das Gefühl, dass ich etwas, was ich eigentlich in einem Satz schon sagen kann und fertig machen kann, habe ich in so drei, vier Sätze schreiben müssen, weil es einfach viel ... (P9, 102-107)

Eine Besonderheit der Schreibentwicklung ist der Gebrauch von Passivkonstruktionen, deren Verwendung sich bei Studierenden von der Studieneingangsphase bis zur Studienabschlussphase zahlenmäßig verdreifacht. Laut Steinhoff ist das ein Zeichen für die Schreibkompetenz der Studierenden. Auf der anderen Seite werden Passivkonstruktionen von den Experten deutlich weniger gebraucht. (Steinhoff, 2007, 257)

Nachdem die wichtigsten Aspekte der Herausforderungen bei den wissenschaftlichen Formulierungen aus der Datenanalyse beleuchtet wurden, widmet sich das nächste Kapitel den Herausforderungen beim Satzbau.

Satzbau

Sechzehn markierte Textstellen aus den Interviews mit P1, P3, P4, P6, P7, P8 und P11 können der Subkategorie Satzbau zugeordnet werden. Mit Satzbau sind die Haupt- und Nebensätze, sowie die Satzgliedstellung gemeint.

B: Ich würde sagen, dass ich wollte immer Sätze auf ein bisschen höhere Niveau bringen, und dass ich müsste oftmals vom Thema weggehen und auf korrekten Satz, ähm Reihenfolge und korrekte ähm der, die, das. Wie sagt man das?

I: Artikel.

B: Ja, und mit solchen Sachen würde ich sagen also, wirklich, dass man kann nicht nur auf Thema denken, sondern einfach immer wieder zurückkommen und diese letzte Schritt noch mal überprüfen. (P3, 65-71)

Die Denkprozesse werden durch die Überprüfung der Satzbaurichtigkeit unterbrochen. Im Rahmen der Entwicklung/Förderung von Schreibprozessen verwendet die Probandin kognitive Prozesse, d.h. Schreibroutinen, um die Sätze zu formulieren. Der nächste Schritt in ihrer Schreibentwicklung wären die Schreibprozeduren, bzw. „Vertextungsmuster für wiederkehrende sprachliche Handlungen“ (Dengscherz 2019, 83). Schreibroutinen und Schreibprozeduren sind für das Verfassen eines wissenschaftlichen Textes (Textroutinen) notwendig. Die Schreibprozeduren dienen der Erleichterung des Schreibprozesses und sollten internalisiert werden. Andernfalls werden kognitive Kapazitäten intensiv für die Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion beansprucht (Cumming et al. 2016, 51–52).

Eine Probandin berichtete von Herausforderungen im Bereich der Verben. Es lässt sich nicht eindeutig feststellen, ob es sich bei der Aussage von P1 um die richtige Form eines Verbes oder um die richtige Satzgliedstellung handelt: „Also, mit der Sprache gibt es einige Herausforderungen, glaube ich. Besonders für Personen, die die Sprache nicht seit lange lernen. Für mich waren zum Beispiel immer wieder die Verben“ (P1, 57-59).

P4 berichtete von ihren Herausforderungen mit komplexen Satzgefügen, sogenannten Hypotaxen.

Also, es gibt so viele Nebensätze in einem Absatz, dass es, das Verb kommt ganz am Ende, fängt man einen Absatz an, und dann kommt ein Nebensatz nach einem Nebensatz, bis ich zum Verb gekommen bin. Das war sehr Herausforderung. Das ist sprachlich schwer gemacht. Einfach richtig sofort zu zitieren?? (unv.) und ab sofort beim Schreiben, das auch so auszudrücken, dass wir in wissen ..., ich meine in Abschlussarbeiten oder in Wissenschaftlichen arbeiten, ich musste auch diese Nebensätze auch nutzen. Und dann, manchmal war ich selber durcheinander beim Schreiben. Manchmal sage ich: okay, ich muss jetzt nochmal das alles umformulieren. Das ist ja so wenig Nebensätze wie möglich und mehr ähm Klarheiten. (P4, 62-70)

Aufgrund dieser Äußerung von P4 kann wie bei P3 ein hoher Grad an kognitiver Beanspruchung bei den komplexen Satzstrukturen festgestellt werden. Herausforderungen mit den Nebensätzen hatten auch P8 (235-240) und P11 (102-104).

Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden auch durch diese Erstsprache erheblich beeinflusst. Einen Vergleich mit der Satzstruktur im Deutschen und in ihrer Erstsprache machte P8: „Ich glaube, auch die Satzstrukturen beim Nebensatz sagen

wir. Der Junge, der gestern Einkäufe gemacht hat. Das Verb ist ganz am Ende. Das ist immer so anders und das kenne ich bei der Muttersprache nicht“ (P8, 132-134). Des Weiteren verursachte der Transfer der Satzstruktur aus der Erstsprache eine erschwerte Verständlichkeit.

Also meine größte Schwierigkeit ist ... ahm ... ist, dass ich die Sätze nicht richtig strukturieren konnte. Also da hat, also ich kann mich erinnern, ich habe ahm ... Ich habe mal einen Teil von meiner Masterarbeit abgegeben, zu überprüfen, zu meinem Betreuer und sie hat gesagt, es tut mir so Leid: Ich verstehe alle Wörter, aber ich verstehe nicht, was du mit den Sätzen meinst, weil die so strukturiert sind, dass es schwer zu verstehen und dann habe ich ... Dann habe ich das Ganze durchgelesen, und für mich war das so. Ja, aber warum? (P6, 201-206)

Aus der Datenanalyse lässt sich feststellen, dass der Grund für die Herausforderung mit dem Satzbau im Einfluss der Erstsprache zu finden ist. Die anspruchsvollen Denkprozesse während der Formulierung der Schreibprozeduren beeinträchtigten den Schreibprozess erheblich; so konnten sich die Probandinnen nicht voll auf den Inhalt der wissenschaftlichen Arbeit konzentrieren. Nach der Betrachtung der Satzstruktur erfolgt im nächsten Kapitel eine vertiefende Betrachtung der Herausforderungen hinsichtlich der Morphologie.

4.4.2.4 Morphologie

Auf die Herausforderungen mit der Morphologie weisen 29 Textabschnitte aus sämtlichen Interviews hin mit Ausnahme des Interviews mit P6. Im Korpus von 29 Textpassagen konnten acht dem Bereich der Grammatik zugewiesen werden. Eine genauere Zuweisung der Zitate war nicht möglich, da in der Antwort keine bestimmte grammatische Teildisziplin genannt wurde. Außerdem lassen sich folgende Subkategorien ableiten: Artikel, Kasus und Deklination. Während sich in der Subkategorie Artikel sieben markierte Textstellen aus den Interviews mit P1, P3, P8, P9, P10 und P11 identifizieren ließen, wurden der Subkategorie Deklination fünf Textabschnitte aus den Interviews mit P2, P9 und P10 zugewiesen. Der Subkategorie Kasus konnten drei Textabschnitte aus den Interviews mit P4 und P8 zugeordnet werden, während der Subkategorie Nominalisierungen zwei Textpassagen aus dem Interview mit P9 zugewiesen wurden. Bei Zusammensetzungen gab es eine einzige Textstelle. Dies implizierte, dass auch Studierende mit DaE grammatische Fehler machen (P7, 109-110).

Im Folgenden sollen die oben genannten Kategorien sinnvoll zusammengeführt und dargestellt werden. Die acht Textstellen, die auf Herausforderungen mit der Grammatik hindeuten, sind ein Hinweis für den Stellenwert dieser Kategorie, jedoch deuten die markierten Textstellen auf keine konkreten grammatikalischen Phänomene hin. Daher wird in den folgenden Unterkapiteln versucht, einen Überblick über die geläufigsten Fehler oder Stolpersteine im Bereich Grammatik zu geben.

Da alle restlichen Kategorien der Morphologie untergeordnet werden können, kristallisieren sich folgende grammatikalische Phänomene heraus und werden im weiteren Text als

Subkategorien näher beschrieben: Artikel, Kasus, N-Deklination, Deklination und Nominalisierungen.

Artikel

Auf die Herausforderung mit den Artikeln im Deutschen weisen sieben markierte Textstellen aus sechs Interviews hin. Hier werden die Ankerbeispiele präsentiert. Für P8 stellen die Artikel wegen einer signifikanten Anzahl von Ausnahmen eine Herausforderung beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten dar: „... zum Beispiel ähm gemäß ähm dieses Artikels. So, das mache ich immer als Fehler oder ähm etwas zu Folge, und es ist sehr verschieden, alle Regeln. Es gibt immer Ausnahmen beim Deutschen finde ich“ (P8, 242-245).

In diesem Zusammenhang begründet P1 die Herausforderungen mit dem Artikel mit unzureichenden Regeln zur Erkennung eines richtigen Artikels: „Grammatik, die Artikel, glaube ich, ist immer so ein Problem für alle fremden Personen, glaube ich. Es gibt kein Regel für diese, man kann sagen, also gibt es einige schon, aber nicht für jedes Wort. Deshalb ist es schwierig zu wissen, ob der, die oder das ist“ (P1, 63-65). Darüber hinaus betont P9: „Ich meine, ich kann eh die deutsche Grammatik, das ist kein Problem, aber natürlich vergesse ich der die das, und natürlich vermische ich das Ganze ...“ (P9, 165-166). Dies weist darauf hin, dass die Grammatik bis auf die Artikel prinzipiell für die Probandin keine Herausforderung darstellt.

Kasus

Aufbauend auf dem vorigen Unterkapitel folgen nun die Herausforderungen mit dem Kasus. Zu diesem grammatischen Phänomen gibt es drei Nennungen von P4 und P8. „Oder Genitiv, zum Beispiel. Diese sprachliche Struktur. Das fehlt mir am meisten schwer. Das war für mich irgendwie ein bisschen durcheinander“ (P4, 73-75). Dies wird auch durch die Aussagen von P8 gestützt: „Ach Kasus des Verbs, genau! Ok, Kasus, genau! Das war für mich immer so eine, eine Unsicherheit beim Schreiben“ (P8, 131-132).

Im direkten Zusammenhang mit dem Kasus stehen die Präpositionen. Auf die Herausforderung mit den Präpositionen weist der Textabschnitt aus dem Interview mit P8 hin: „Direktionen mit Dativ oder diese mit Akkusativ, andere mit Genitiv. Wenn man das nicht bei der, hmmm ... bei der Muttersprache hat“ (P8, 121-123). Die Herausforderung mit dem Kasus wäre dringend zu bewältigen, um eine Entwicklung des Schreibprozesses zu fördern, sodass sich die Zweitsprachenlernenden nicht nur auf die Form, sondern auch auf die Leserorientierung konzentrieren können (Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015, 81). Die Aneignung der richtigen grammatischen Formen ist eine Voraussetzung zum Erlernen von Schreib- und somit auch von Textprozeduren.

Deklination

In diesem Unterkapitel wird sowohl auf die Deklination der Nomina und der Adjektive als auch auf die N-Deklination eingegangen. In dieser Kategorie befinden sich fünf markierte Textstellen aus den Interviews mit P2, P9 und P10.

P2 und P10 nannten jeweils in zwei Textpassagen die N-Deklination als eine der Punkte bezüglich der Herausforderungen mit der Grammatik: „Wahrscheinlich diese berühmte N-Deklination, wo man nicht sicher ist, wie man das nutzen kann. Ähm Wahrscheinlich Artikel auch, wo man nicht sicher ist immer ...“ (P10, 155-156). Es konnten Unsicherheiten der Probandin im Gebrauch der Artikel und der N-Deklination festgestellt werden.

P9 deutete beim Interview allgemein auf die Herausforderungen mit der Deklination hin. Es ließ sich jedoch nicht eindeutig feststellen, ob es sich dabei ausschließlich um die Deklination der Nomina oder der Adjektive handelte:

Ich meine, ich kann eh die deutsche Grammatik, das ist kein Problem, aber natürlich vergesse ich der die das, und natürlich vermische ich das Ganze und natürlich meine Deklinationen waren in sehr vielen Situationen sehr schlecht, ich meine, nicht richtig dekliniert oder verbalisiert oder Pronomen fehlt oder Nomen fehlt oder irgendwas fehlt. Ähm weil das ist einfach was Anderes, wenn wir reden, dann habe ich das Gefühl, ob ich etwas gesagt habe oder nicht, Wurst, gehma weiter, wir reden weiter. Du hast mich verstanden. Kommunikation ist wichtig. Kommunikation hat vor. (P9, 165-171)

In ihrer Antwort erwähnte P9 auch die fehlenden Satzglieder wie Pronomen oder Nomina. Dabei machte die Probandin die Unterschiede zwischen der mündlichen Kommunikation und dem Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit deutlich:

Aber wenn ich etwas schreibe, dann habe ich Zeit dafür und dann muss alles passen, und natürlich überlege ich mich eigentlich bei jedem Satz, ob das so richtig ist, wie ich das geschrieben habe. Aber bei vielen Sätzen hatte ich Probleme, weil ich habe es übersehen, einfach nicht gesehen oder ... Ja, und dann kommt mein Professor und so sagt: Das ist super, was du gemeint hast, super geschrieben, aber Grammatik passt eigentlich in diesem Satz gar nicht, im Deutschen würden wir das so nie sagen und und und ... (P9, 171-177)

Während im mündlichen Ausdruck die Kommunikation eine zentrale Position einnimmt, wird beim Schreiben eher dem grammatikalisch korrekten Ausdruck ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Nominalisierungen

Zu Herausforderungen mit den Nominalisierungen beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten gibt es in einem Interview zwei markierte Textabschnitte. Nach einer Rückmeldung ihres Professors formulierte die Probandin ihre Verbalphrasen in Nominalstil um. Anhand jener Rückmeldung lässt sich feststellen, dass Nominalphrasen ein zentrales Merkmal wissenschaftlichen Schreibens darstellen.

Nominalisierungen waren auch nicht so einfach, sage ich dir auch, weil wir haben sehr viele Verbalisierungen verwendet und dann kommen wir ... Also mein Professor hat immer gesagt: Du musst dich so und so ausdrücken, weiß nicht ... oder ... Ich, ich meine, er hat, er hat nichts Schlechtes, also was Schlechtes gemeint, er hat nur gesagt: Es wäre nicht schlecht, wenn du das und das machst, aber ich weiß schon was, also in welche Richtung das geht und dann habe ich immer wieder quasi diese Nominalisierungen finden, also suchen müssen, wie man das eigentlich jetzt anders sagen soll. Das war aber auch nicht so einfach, du hast also für alle Sätze, für siebzig Seiten, und du musst für alles also

nicht für alle, aber für also viele, musst du quasi die Nomen finden oder wie du das jetzt schöner sagst, damit das nicht so ... ich würde nicht sagen dumm klingt, aber einfach nicht so professionell, ja. Und ja, das hat mir auch sehr viel Zeit genommen und war nicht so einfach. (P9, 152-163)

Die zeitaufwändigen und komplexen Korrekturen ihrer Arbeit stellten eine Herausforderung für die Probandin dar. Das Feedback vom Professor kann mit der Forderung nach der Ökonomie von wissenschaftlichen Texten begründet werden. Präzise Formulierungen, d.h. unpersönliche Sätze, die sogenannte „Deagentivierung“ und die „Deverbalisierung“ sind Mittel zu einer objektiven Schreibweise, die für wissenschaftliche Texte erforderlich ist (Steinhoff 2017, 14).

Auf Grundlage der obigen Datenanalyse lässt sich feststellen, dass die größten Herausforderungen im Grammatikbereich bei den Nomina, den dazu gehörigen Artikeln und Kasus sowie bei den Nominalphrasen liegt. Im nächsten Kapitel wird auf die Herausforderungen mit der Orthografie eingegangen.

4.4.2.5 Orthografie

Im Bereich der Orthografie finden sich neun markierte Textstellen aus den Interviews mit P5, P6, P7 und P11. Die Probandinnen, die Herausforderungen mit der Orthografie hatten, verfolgten unterschiedliche Lösungsansätze für dieses Problem: „Und ich habe dann auch jemanden zu Hilfe gerufen, der mich ab und zu mal wieder kontrolliert hat und (hat) eben die Rechtschreibungsfehler behoben hat“ (P6, 6-8). Während P6 korrekturlesen ließ, benutzte P6 Rechtschreibprogramme zur Kontrolle:

Naja, also, heutzutage gibt es so viele Programme, die dir Rechtschreibung kontrollieren können. Also, es ging eh selber und dann habe ich immer so entweder Word oder was auch immer andere so Rechtschreibungskorrektor Programme einfach drüber laufen lassen und das hat schon einiges geholfen. (P6, 101-104)

P11 gab an, anfangs Herausforderungen mit der Orthografie gehabt zu haben: „... im Sinne von Grammatik, wie man ein Wort richtig schreibt. Das war zum Beispiel ein bisschen problematisch am Anfang“ (P11, 105-106).

P7 und P8 gaben an, dass sie auch Herausforderungen mit Tippfehlern hatten, die eher zu den Performanzfehlern als zu den Rechtschreibfehlern gehören: „Und es ist sehr leicht, einen nicht nur einen Tippfehler, sondern einen grammatischen Fehler zu begehen, finde ich“ (P8, 244-245). Diese Aussage weist auf das Bewusstsein über die eigenen Fehler und auf die bestehende Möglichkeit hin, Tippfehler oder grammatische Fehler zu machen.

Mit dieser Analyse wird das umfangreichste Kapitel im empirischen Teil „Herausforderungen des sprachlichen Charakters“ abgeschlossen. Das folgende Kapitel widmet sich den Herausforderungen mit den formalen Anforderungen.

4.4.3 Herausforderungen mit den formalen Anforderungen

In der Kategorie „Herausforderungen mit den formalen Anforderungen“ finden sich 100 markierte Textpassagen aus allen Interviews. Nach der Bündelung der

zusammengehörenden Textstellen ergaben sich folgende Subkategorien: Textgliederung, Umfang der Arbeit und Zitierregeln.

4.4.3.1 Textgliederung

Es ließen sich 60 Textstellen aus den Interviews mit P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 und P11 der Subkategorie Textgliederung zuordnen. Im weiteren Ablauf wurden die markierten Textstellen sinnvoll in die folgenden vier Subkategorien gegliedert: Gliederung der wissenschaftlichen Arbeit, Theorie, Methodik und Inhalt.

Gliederung der wissenschaftlichen Arbeit

In dieser Subkategorie finden sich 26 markierte Textstellen aus den Interviews mit P2, P4, P5, P6, P7, P8 und P9. Im weiteren Text werden die Struktur des Textes, sowie die Textkohäsion und Textkohärenz näher betrachtet. Im folgenden Zitat erklärt P4, was genau bei der Gliederung der wissenschaftlichen Arbeit für sie herausfordernd war:

Aber danach die Gliederung (unv.) schreiben, also welche Titel, welche Unterpunkt, welche Punkte, Unterpunkte, die ich in meiner Gliederung schreiben muss. Worüber soll ich für mein Thema sprechen, wenn ich über Redewendungen ... (unv.)? Also meine Masterarbeit war über Redewendungen. Wie soll ich langsam? (unv.) anfangen. Wie sollte ich mit dem Thema anfangen? Diese Gliederung vor allem, das war auch herausfordernd. Solange ich alles schon vorbereitet habe, ... (unv.) ich mein Thema, Frage, Theorie, Fragestellung: ja und die Gliederung hat schon. Dann hat alles weiter gut gelaufen. Alles ist weiter gut gelaufen. (P4, 92-99)

Bei der Gliederung der Arbeit hatte P6 Schwierigkeiten mit den Unterkapiteln, was sie entweder durch Reduzierung oder Erweiterung der Unterkapiteln bewältigte: „... aber eher die Unterkapitel waren so ein bisschen so schwierig wie ich entweder was weggelassen habe oder erweitert habe oder so, aber so die größte Hauptkapitel, diese Eingliederung. Das ist ganz okay gewesen“ (P6, 139-142). Die Gliederung der Arbeit gehört zu einer Komponente des sprachsensiblen Kompetenzmodells wissenschaftlichen Schreibens von Knorr (2020, 170). Im Bereich der Textorganisation zählt die Gliederung zur Makrostruktur der wissenschaftlichen Arbeit. Die Studienergebnisse von Ballweg/Kuhn/Hertweck (2016, 153) zeigen, dass das Erstellen der Gliederung von 31% der Studierenden als (eher) nicht schwierig eingestuft wurde. Unter der Makrostruktur wird die Gliederung in Abschnitte wie Einleitung, Methodik, Ergebnisse, Diskussion und Schlussfolgerung verstanden. Für P6 stellte die Gliederung der wissenschaftlichen Arbeit in die Hauptkapitel keine Herausforderung dar, während eine Gliederung der Arbeit in die Unterkapitel als schwierig eingeschätzt wurde.

Eine Probandin kam beim Schreiben zur Einsicht, dass die Inhalte eines Absatzes nicht in ein bestimmtes Kapitel passen: „Zum Beispiel: du schreibst ein sehr, sehr ähm lange, so ... Absatz und du merkst: Es könnte einiges, ähm Es gehört nicht dazu, einfach. Das soll man anders wo reinschreiben. Das ist ganz, ganz schwierig, finde ich beim Schreiben, beim akademischen Schreiben“ (P8, 174-177). Die Probandin erläutert weiter: „Ich machte das so: Am Anfang, würde ich so lange Einleitung. Ja, schreiben also viel zu lange. Zum Beispiel

würde ich gerne die Begrifflichkeiten in der Anleitung schreiben. Die gehören nicht dazu, die gehören zum Hauptteil ...“ (P8, 188-191). Die Schwierigkeit lag darin, dass sie die Einleitung ihrer Arbeit mit zu vielen Informationen überfrachten wollte und nicht wusste, welche Inhalte dort zu verorten sind. Darüber hinaus hatte P9 Schwierigkeiten bei der klaren Trennung von Methodik und der Darstellung bzw. Interpretation der Ergebnisse.

Und dann hast du die Ergebnisse und die Methoden von diesen wissenschaftlichen Arbeiten, und dann habe ich mir damals gemeint, da schreibt man das Ganze, schreibt man eigentlich in einem, so unter einem Kapitel. Ähm Was aber gar nicht gepasst hat, weil du musst auch über die Methoden schreiben, was eigentlich in einem anderen Kapitel sind. (P9, 198-202)

Eng im Zusammenhang mit der Textgliederung steht die Textkohärenz, der inhaltliche, logische Zusammenhang eines Textes. Im Zusammenhang mit der Textkohärenz stehen vier markierte Textpassagen aus den Interviews mit P6, P7 und P11.

P7, eigentlich eine schreiberfahrene Probandin, hatte Herausforderungen beim logischen Aufbau der wissenschaftlichen Arbeit. Aus der Perspektive der Probandin war ihre Textgliederung zwar logisch und nachvollziehbar, aber sie ließ ihren Text schließlich durch Chat GPT überarbeiten, um den Anforderungen ihres Professors gerecht zu werden.

Ja also, dass diese eine Sache mit dem Kant-Professor (lacht), was ich dir schon zu Beginn erzählt habe, dass der dann halt gesagt hat, bevor er dieses Schreiben lesen muss, soll ich es lieber mit Chat GPT bearbeiten, und ich konnte es absolut nicht nachvollziehen, weil ich habe es total logisch aufgebaut. Alles hat gepasst, und der war einfach so. (P7, 102-105)

Ein weiteres Merkmal der Textgliederung ist die Textkohäsion, die Herstellung des textlichen Zusammenhangs durch Verknüpfung mit sprachlichen Mitteln, also durch formale Mittel der Grammatik. Der Textkohäsion konnte nur eine einzelne markierte Textstelle aus dem Interview mit P6 zugeordnet werden: „Also, ich versuchte, die nachvollziehbare Übergänge zu schaffen“ (P6, 155-156). In Bezug auf die Textorganisation zählt die Kohäsion zur Mikrostruktur der Arbeit Knorr (2020, 170).

Theorie

Die Herausforderungen mit dem Verfassen eines theoretischen Teils einer Arbeit hatten drei Probandinnen (P2, P4 und P9). Dieser Kategorie konnten sechs Textstellen zugeordnet werden. Die Wahrnehmung der Theorie als herausfordernd ist darauf zurückzuführen, dass dieser Teil zeitaufwändig ist: „Das muss immer, das ist der längste Teil und ich muss so viel Literatur dafür finden und ich muss zuerst alles lesen und dann entscheiden, was wichtig ist, was nicht, was kann ich in meiner Arbeit nutzen und das dauert so lange und ja, diesen Teil mag ich nicht“ (P2, 91-93). Dieser Teil der Arbeit erfordert die Auseinandersetzung mit der Literaturrecherche sowie die intensiven kognitiven Prozesse, um den Text zu verstehen und sich auf die relevanten Informationen zu konzentrieren. Davon berichtet P2:

Sicher den Theorien-Teil, weil ich habe zum Beispiel, ich muss in meiner Arbeit so viele verschiedene Quellen nutzen und ich habe zum Beispiel 20, 10 oder 20 Quellen gefunden und es gibt die Quellen, die fast gleich sind und ich weiß nicht, was kann ich davon nehmen oder davon von anderen Texten und ja, Theorien-Teil ist wirklich der schwierigste Punkt für mich. (P2, 158-161)

Wenn ein Thema breit formuliert ist, dann erschwert dies das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit zusätzlich:

„... meine Themen waren immer groß. Deswegen das überhaupt zu bestimmen, worüber ich schreibe, das war eine Herausforderung. Dazu eine Theorie zu formulieren. Das war auch herausfordernd für mich, weil, wie gesagt, meine Ziele waren, scheinbar mehr als ein Punkt.“ (P4, 87-90)

Nach der Analyse der Daten zu Herausforderungen mit dem Verfassen des theoretischen Teils einer Arbeit werden im folgenden Kapitel die Herausforderungen mit dem Methodenteil einer wissenschaftlichen Arbeit näher beschrieben.

Methodik

Die Kategorie „Herausforderungen mit der Methodik“ umfasst neun markierte Textstellen aus den Interviews mit P7, P8, P9 und P10. Dem Verfassen eines theoretischen Teils einer Arbeit folgt der Methodenteil. In diesem Bereich hatte P9 eine Herausforderung mit der Methodenwahl: „... eine richtige Methode auszuwählen. Das war auch nicht so einfach ...“ (P9, 142-143).

Die Wahl der Methode kann zusätzliche Modifikationen erforderlich machen, etwa eine Anpassung der Forschungsfrage. So musste die Probandin aufgrund einer für die Sozialwissenschaften untypischen Forschungsmethode ihre Forschungsfrage tatsächlich anpassen:

Am Ende hatte ich ja jetzt die Forschungsfrage und die Hypothesen zu dieser ominösen Forschungsarbeit in ... über ähm über die Femizide erstellt. Und das war jetzt eigentlich voll einfach, weil ich nachgedacht habe: Okay, was kann man quantitativ erforschen, weil ich normalerweise in den Sozialwissenschaften eher qualitativ forsche. Das war das Einzige, wo ich quantitativ forschen musste. Und außer, dass ich jetzt kurz mal umschwingen musste und kurz mal umdenken ähm, indem, dass ich die Forschungsfrage nicht qualitativ, sondern quantitativ stellen muss, war daran eigentlich nichts Herausforderndes ... (P7, 176-183)

Für die Probandin stellten die Ergebnisse der Forschungsanalyse ein Problem für die Darstellung der gewonnenen Ergebnisse dar.

... hat es mir sehr schwer gefallen, darüber zu schreiben, weil normalerweise: Okay, wenn es überdurchschnittlich große Signifikanz ist, oder so, das kann man ja dann irgendwie ausformulieren. Wieso? Weshalb? Warum? Aber wieso wir absolut gar keinen Unterschied zwischen den Samples gibt, gefunden haben. Das war schon schwierig auszuformulieren. (P7, 41-45)

Die persönliche Präferenz bezüglich einer Methodik spielt für P8 eine signifikante Rolle: „Ich finde immer, dass ich es ein bisschen schwieriger finde, wenn ich wissenschaftlich und quantitativ schreiben soll. Das ist mir einfach viel zu trocken, manchmal. (lacht) Ja“ (P8, 46-48). P10 weiß ebenso, welche Methodik sie bei der Datenerhebung bevorzugt. Aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen mit der qualitativen Forschungsanalyse findet sie diese Methode einfacher als die quantitative Forschungsanalyse.

Ich habe immer qualitativ geforscht, weil für mich qualitative Forschung viel leichter ist. Für mich ist vielleicht ein Interview zu machen, als eine Statistik zu stellen. Und natürlich bei Statistik muss ich quantitative Übungen, muss ich quantitative Statistik verbinden, aber ähm dort habe ich nicht so viel geschrieben, viel Arbeit geschrieben. Ich habe es mehr mit der qualitativen Forschung mich beschäftigt. (P10, 25-29)

Nach der Datenanalyse zu den Herausforderungen mit der Methodik im wissenschaftlichen Schreiben, wird im nächsten Kapitel auf die Herausforderungen mit dem Inhalt eingegangen.

Inhalt

Herausforderungen mit dem Inhalt hatten folgende Probandinnen: P7, P8, P10 und P11. Dieser Subkategorie konnten neun Textabschnitte zugewiesen werden. Im weiteren Textverlauf werden die wichtigsten Zitate angeführt und erläutert.

Auf die Frage, was am schwierigsten beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit sei, äußerte eine Probandin Folgendes:

Wahrscheinlich würde ich sagen, vielleicht, wenn man ein Thema bekommt. Uh. Genau zu wissen, was man über das Thema schreiben soll. Und ich glaube, das ist das allerschwierigste. Ähm, ähm, Was soll ich genau schreiben, wenn ich etwas schreiben muss, ja? (P10, 184-186)

Herausforderungen mit dem Inhalt können entstehen, wenn die Vorstellungen der Lehrperson nicht mit dem von Studierenden verfassten Text übereinstimmen. Eine Probandin bezog teilweise Aspekte ein, die nicht unmittelbar relevant waren: „... aber dort war eher das Problem, dass die Professorin es nicht akzeptieren konnte, dass ich sowohl die Vorteile als auch Nachteile geschildert habe, von einer Aktivität“ (P7, 153-155). Im weiteren Ablauf des Interviews stellte die Probandin ihr Problem detaillierter dar:

Und per se inhaltlich versuche ich natürlich auch immer, auf diesen ominösen roten Faden zu achten. Zwar kann ich nicht immer nachvollziehen, wenn jetzt das Feedback kommt. Okay, das war jetzt wieder diese KSA, wo mir gesagt wurde, dass, (seufzt) dass ich nur auf die negativen Aspekte hätte fokussieren sollen, weil ihr das nicht in den roten Faden hineinpasst, dass ich auch die positiven Aspekte ... Und dabei achte ich wirklich extrem, dass der rote Faden da ist, auch über die Absätze hinweg, und nicht nur ich ... (lacht) ... in einem Absatz oder nur in einem Kapitel. (lacht) (P7, 214-220)

Die Herausforderungen mit den inhaltlichen Aspekten der wissenschaftlichen Arbeit stehen im direkten Zusammenhang mit dem Umfang der Arbeit, denn es ist nicht nur der rote Faden zu beachten, sondern auch die formalen Anforderungen einer wissenschaftlichen Arbeit, wie z.B. der Umfang.

Ja, kommt auch vor, vor allem, wenn man ein Thema hat, das ganz vielschichtig ist. Man möchte ganz gerne alles drin schreiben. Alle möglichen Aspekte. Das ist aber nicht möglich. Du hast einen gewissen Umfang, den du einhalten sollst. Und dann, wenn du sich wirklich ähm ausgleichen nein, abgleichen, nein, wie war das? Ähm Auswählen (unv.), wenn du dich vom Thema entfernst, einfach mit den ganzen Erklärungen, einfach immer bei der Sache bleiben. Das war für mich immer auch schwierig, weil ich sehr chaotisch bin. (P8, 204-209)

Während die einen Herausforderungen mit einer breiten Literaturlauswahl hatten, wurden die anderen mit begrenzter Verfügbarkeit relevanter Literatur konfrontiert:

Bei dem Bachelorarbeit mit diesem Inhalt musste ich ein bisschen mehr recherchieren, weil ich ... hatte ich Daten zum Teil, aber vielleicht nicht genug, was die Anforderungen von dem Arbeit war, und deswegen musste ich ein bisschen mehr recherchieren, also für die Inhalte. (P11, 173-176)

Nach der Darstellung der Herausforderungen mit der Forschungsmethode werden im nachfolgenden Unterkapitel die Herausforderungen hinsichtlich des Umfangs der wissenschaftlichen Arbeit systematisch dargelegt.

4.4.3.2 Umfang der Arbeit

Dieser Kategorie wurden 16 markierte Textstellen aus den Interviews mit P1, P2, P6, P7, P8, P9 und P11 zugewiesen und sie umfasst weitere Differenzierungen: Herausforderungen bei der Textkürzung und Wortzahl.

Wegen ihrer mangelnden Freude am Schreiben war es das Ziel einer Probandin, bei der erforderlichen minimalen Seitenanzahl zu bleiben: „Ja, natürlich, Seitenzahl war wirklich ein Problem, weil ich wollte immer so wenig schreiben und nur, dass das genug ist“ (P2, 22-23).

Eine andere Probandin differenziert bei Herausforderungen mit dem Umfang der Arbeit zwischen zwei Perspektiven. Abhängig vom Interesse an einem Thema und dem jeweiligen Grad an Kommunikationsfreude können beispielsweise 10.000 Wörter als hohe oder auch als niedrige Anforderung an den Text gesehen werden.

... bei mir ist glaube ich, der schwierigste Teil der Textumfang ... (lacht) einzuhalten. Es ist einfach so manchmal ähm möchte man mehr schreiben, länger schreiben und dass es schneller geht. Die Zeit. Also, ich muss das jetzt schon. Ich muss zum Beispiel 10.000 Wörter haben. Mein Gott. Das ist so viel. Aber manchmal, wenn man viel zu sagen hat und viel denkt darüber, dann ist die Wortanzahl zu gering. (P8, 39-43)

Im weiteren Text wird auf die Subkategorien eingegangen, beginnend mit den Herausforderungen bei der Textkürzung.

Herausforderungen bei der Textkürzung

In dieser Subkategorie befinden sich zehn Textabschnitte aus den Interviews mit P6, P7, P8 und P9. Für P7 stellte ihre wortreiche Ausdrucksweise eine Herausforderung dar, denn sie musste ihre Texte immer kürzen. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass sie eine schreiberfahrene Probandin ist, sowohl in ihrer Erst- als auch in ihrer Zweitsprache: „Ich drücke mich meistens viel umfangreicher aus und dann muss ich es irgendwie runterkürzen, und das ist dann meistens die größte Aufgabe“ (P7, 31-33). Eine ähnliche Erfahrung hinsichtlich der Herausforderungen mit der Einschränkung des Schreibumfangs hatte P6:

Also, mein Problem war immer, dass ich, dass ich mich einschränken musste und eingrenzen und nicht über das Thema hinaus und nicht immer, was dazunehmen, sondern eher das Thema einzuengen. Und ich hatte dann eher so ... Naja, also es hat schon Spaß gemacht, aber ich hatte natürlich ab und zu mal so Blockade, wo ich mir gedacht habe: Okay, ja, da ist eine Sackgasse. (P6, 36-40)

Als Folge der Einschränkung beim Verfassen einer Arbeit litt P6 unter einer Schreibblockade.

Im Rahmen ihrer Bachelorarbeit berücksichtigte P9 zwölf Studien und führte einen Vergleich zwischen diesen durch. Zur Aufrechterhaltung der inhaltlichen Kohärenz des Textes war in ihrem Fall eine Textkürzung nicht empfehlenswert. P9 legt ihre Erfahrungen dar: „... danach wollte ... hat er gesagt: Können wir das bitte kürzen oder kleiner machen? Aber es geht nicht, weil einfach urviel war, und du kannst nicht so viel einfach weglassen, sonst ist der Sinn also die Sinnhaftigkeit von dem Text nicht mehr drinnen“ (P9, 91-93). Diese Erfahrung zeigt, dass dem logischen Aufbau eines Textes im Vergleich zu formalen Anforderungen Vorrang zukommt.

In Hinsicht auf die formalen Anforderungen eines Textes werden nun die Aussagen der Probandinnen zur Subkategorie Wortzahl präsentiert.

Wortzahl

Diese Subkategorie umfasst zwei markierte Textpassagen aus den Interviews mit P1 und P11. Während bei einer Probandin die formalen Kriterien hinsichtlich der Wortzahl etabliert und diese laut der Probandin leicht zu erreichen waren, stellte das für die andere Probandin eine Herausforderung dar.

P1 gab an, keine Herausforderungen bei der Einhaltung der Vorgaben bezüglich der Wortzahl gehabt zu haben: „Viele Kriterien gab es eigentlich nicht. Mit Wörterzahl waren sie auch nicht so streng, aber bei meinem Studium, man muss so viel erklären, dann erreichst du diese Wörterzahl auf jeden Fall. Also es ist nicht so schlimm“ (P1, 33-35). Demgegenüber thematisierte die Probandin ihre Unsicherheit bezüglich der Erreichung der erforderlichen Wortzahl in ihrer Arbeit: „Vor dem Schreiben war ich am Anfang ein bisschen unsicher, weil das Thema sehr kompliziert ist und, ob ich genug Wörter finde und Dokumente, die mit dem Thema umfasst“ (P11, 42-44). Interessant ist es, dass beide Probandinnen im Studiengang Pharmazie eingeschrieben waren.

Mit dieser Darlegung ist das Kapitel zu Herausforderungen mit dem Umfang der wissenschaftlichen Arbeit abgeschlossen. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit den Herausforderungen in Bezug auf die Einhaltung der Zitierregeln.

4.4.3.3 Zitierregeln

Insgesamt 15 markierte Textstellen aus den Interviews mit P2, P3, P4, P5, P6, P7 und P9 beziehen sich auf Herausforderungen mit den Zitierregeln. Daraus ergaben sich drei Subkategorien: Umgang mit den Literaturquellen, Umformulierung von Zitaten und präzise Einhaltung der Zitierregeln.

Umgang mit den Literaturquellen

In dieser Subkategorie lassen sich fünf markierte Textstellen aus den Interviews mit P3, P4, P6 und P9 identifizieren. P4 hatte keine genauen Informationen bezüglich des Umgangs mit ihren ausschließlich indirekt verwendeten Literaturquellen:

... wenn man eine Quelle liest, man schreibt über, über mehr. Und dann man öffnet oder liest ein Buch über mehr in unterschiedlichen Büchern. Gelten diese Bücher, auch wenn ich davon nichts zitiere, gelten sie als Quelle oder gelten sie nicht als Quelle? Zum Beispiel, da kann ich ähm ... Ich habe Antworten bekommen. Wie sagt man überhaupt, was du gelesen, wenn du Infos davon bekommen hast, dann schreibt man als Quelle. Andere Dozenten haben gesagt: Eher nicht, wenn du davon nichts zitiert hast, dann schreibst du nicht aus Quelle. Da kann man eine Seite von einem Buch lesen, und dann kann sagen: Okay, das ist meine Quelle. Und deswegen das war für mich immer noch eine offene Frage, die keine, die ich keine konkrete Antwort dafür bekommen habe. (P4, 273-282)

Ein Problem ergab sich daraus, dass die Probandin widersprüchliche Informationen von ihren Professoren hinsichtlich der Angabe von Literaturquellen erhielt.

Bei P6 wurde auf eine konsequente Anwendung der Zitierweise hingewiesen. Darüber hinaus wurde darauf aufmerksam gemacht, dass es wünschenswert sei, die verschiedenen Literaturquellen in möglichst gleichmäßigem Umfang zu zitieren.

Ja, wir müssen immer auf die Literaturhinweise achten. Das haben wir auch vorgegeben bekommen, welche Zitate wir verwenden müssen. Ahm ja, meistens müsste eigentlich ... Bei den Zitaten kann mich erinnern: Du hast sehr (unv.) viele Arten von Zitaten von Oxford, bis was auch immer. Und das musste halt gleichmäßig sein. Wenn du eine Art von Zitaten ausgesucht hast, das musste durch deine Arbeit nachvollziehbar sein. (P6, 24-30)

Zwischen der Erfahrung von P6 mit dem Umgang mit den Literaturquellen und den Anforderungen zum professionellen und wissenschaftlichen Schreiben von Ruhmann/Perrin (2003, 130) kann eine Parallele gezogen werden. Als eine der Anforderungen wurde Ausgewogenheit zwischen den Quellen und der Darstellung der eigenen Positionierung genannt.

Aufbauend darauf wird im folgenden Kapitel der Fokus auf die Umformulierung bzw. Paraphrasierung von Zitaten gelegt.

Umformulierung von Zitaten

Diese Subkategorie umfasst vier Textabschnitte aus den Interviews mit P2 und P5. Unter der Umformulierung von Zitaten wird eine sinngemäße, aber nicht wörtliche Wiedergabe von Zitaten verstanden. Die Probandinnen wissen, dass sie die Aussagen von Autor*innen zur Vermeidung eines Plagiats paraphrasieren müssen: „Ja, das ist auch schwierig und ich muss immer darauf achten, dass meine Sätze anders sind als in diesem Text, dass ich das nicht überschrieben habe“ (P2, 112-113). P5 achtete darauf, Formulierungen nicht wörtlich aus der Literatur zu übernehmen, was für sie eine Herausforderung darstellte: „Und diese Umformulierungen. Man musste wirklich darauf achten, dass man nicht jedes Wort übernimmt und das war sehr schwierig für mich“ (P5, 34-36).

Präzise Einhaltung der Zitierregeln

Zwei Textabschnitte aus den Interviews mit P2 und P4 weisen auf die Herausforderungen mit der präzisen Einhaltung der Zitierregeln hin. Bei P4 besteht eine Unsicherheit bei der Verwendung eines einheitlichen Zitierstils.

... wenn ich hier noch zitiere oder die Fußnoten zu einem bestimmten Begriff, das kommt manchmal dazu, mehr Erklärung, sage ich: Okay, soll ich diese Erklärung in dem Text schreiben? Oder soll ich diese Erklärung eher in einer Fußnote schreiben? Als Fußnote unten? Ob ich dann diese Quellenseite und Name des Autors, soll ich das im Text reinschreiben oder soll ich immer als Fußnoten ... (unv.) So hier drunter schreiben, damit mein Text so kohärent immer noch aussieht ... (P4, 147-152)

Die Zitierweise der Probandin weist eine Kombination aus Fußnoten- und Klammerzitation auf.

Außerdem äußerte eine andere Probandin Angstgefühle im Zusammenhang mit dem Zitieren, insbesondere die Sorge, die Seitenzahl bei den Zitaten zu vergessen: „Ja, genau und ich habe Angst immer, dass ich falsch zitieren werde oder sowas. Seitenanzahl und ich

vergesse, wo habe ich das gelesen und dann muss ich wieder alles suchen und ja“ (P2, 97-99).

Damit ist das Subkapitel zu Herausforderungen mit Zitierregeln abgeschlossen. Nach der Darlegung der Ergebnisse der Datenanalyse zu den Herausforderungen mit den formalen Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben werden im nächsten Kapitel die zeitorganisatorischen Herausforderungen dargestellt.

4.4.4 Zeitorganisatorische Herausforderungen

Im Bereich der zeitorganisatorischen Herausforderungen gab es 33 markierte Textstellen aus den Interviews mit P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 und P11. Thematisch können sie in drei Subkategorien gegliedert werden: Zeit- und Energieaufwand, individuelle Performanz und Abgabefrist.

Zeit- und Energieaufwand

Diese Subkategorie umfasst 16 Testpassagen aus den Interviews mit P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9 und P11. Eine Probandin machte einen Vergleich zwischen dem Schreiben in der Erstsprache und dem Schreiben auf Deutsch:

Genau, deswegen habe ich gesagt, auf deutscher Sprache ist es zu schwierig, eine wissenschaftliche Arbeit zu schreiben. Zum Beispiel auf Deutsch dauert es zum Beispiel, ich weiß nicht, was ich auf Serbisch in einer Woche schreiben kann, dann kann ich das auf Deutsch in einem Monat zum Beispiel oder sowas. (P2, 141-144)

Nach der Einschätzung der Probandin nimmt das Schreiben auf Deutsch viermal so viel Zeit in Anspruch wie das Schreiben in ihrer Erstsprache.

P3 bemerkte eine erhöhte kognitive Belastung während des Schreibprozesses an der Universität ohne Unterstützung im Vergleich zum Schreiben zu Hause mit Hilfsmitteln.

Also, wenn ich etwas habe, was ich zu Hause machen kann, da ist es schon gut, wenn wir zeitlich begrenzt sind und in Uni da sind, ohne Handy, ohne Google Übersetzer, dann ist das schon schwieriger, und ich muss schon viel mehr nachdenken, als wenn ich irgendetwas mündlich habe. (P3, 3-6)

Außerdem stellte sie die schriftlichen Aufgaben den mündlichen Präsentationen an der Universität gegenüber und zog den Schluss, dass der mündliche Ausdruck deutlich weniger aufwändig sei.

P6 berichtet auch vom Zeitdruck, der aufgrund der schwierigen Vereinbarkeit zwischen der Arbeit und dem Studium entsteht: „Also. Ja, würde ich ... Was hatte ich Schwierigkeiten ... Ja, manchmal Zeitdruck. (lacht) Wenn man arbeitet und gleichzeitig studiert, und dann hat man nicht genügend Zeit, ...“ (P6, 107-108).

Nach der Darstellung der Herausforderungen in Bezug auf Zeit- und Energieaufwand werden im weiteren Text die Auswirkungen der individuellen Performanz auf das Schreiben thematisiert.

Individuelle Performanz

Neun Textabschnitte aus den Interviews mit P3, P4, P6, P7, P8 und P11 weisen auf die Bedeutung der individuellen Performanz für das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten hin. Neben der sprachlichen Barriere erschwert den Schreibprozess auch die fehlende Schreibroutine.

Ich glaube, ich glaube, die Leute für den Deutsch Erstsprache hatten nur diese Probleme, und wir hatten das plus sprachliche Problem, aber ja, ich glaube vor allem, wenn man das nicht so oft schreibt, und wenn das einmal pro Jahr kommt, etwas Großes zu schreiben, ist schon. (P3, 110-113)

Die Korrelation zwischen der Entwicklung der Schreibroutine und dem individuellen Engagement legte P6 dar:

Also, ich glaube, das ist eine Frage der Übung, und wie viel Zeit und Arbeit und Mühe jemand hineingibt. Wenn man sehr viel liest so wissenschaftliche Arbeiten in einem bestimmten Fachbereich, dann kommen auch schon mal die Fachbegriffe so automatisch, wenn man schreibt, und dann kennt man sich auch aus, und man weiß, okay, wenn ich diesen Begriff verwende, das heißt, das und das und. Es sind viele Begriffe, die halt ahm, wie soll ich sagen, die mehrfach implementiert werden können. (P6, 161-167)

Durch Übung wird nicht nur der Fachwortschatz angeeignet, „der mehrfach implementiert werden“ kann, sondern es werden durch Schreibroutinen die Routineausdrücke (Feilke 2012, 19) gefördert, die als „Vertextungsmuster für wiederkehrende sprachliche Handlungen“ (Dengscherz 2019, 83) fungieren und eine Entwicklung des Schreibprozesses ermöglichen.

P8 berichtet von einem Problem mit der „Prokrastination der jüngeren Generation“ (P8, 44), die psychologisch begründet werden kann. Die Verbindung negativer Gefühle mit dem Schreibprozess verursacht das Vermeiden einer Aufgabe, was für die Studierenden eine kurzfristige Erleichterung, aber langfristig mehr Stress bringt.

Deadlines ist auch ein Problem der Prokrastination heutzutage. Also, ich bin auch selber Beispiel dafür. Das kennen wir, glaube ich schon alle die jüngere Generation. Ähm ja, also, ähm je nach Kriterien. Ich finde immer, dass ich es ein bisschen schwieriger finde, wenn ich wissenschaftlich und quantitativ schreiben soll. (P8, 44-47)

Die Probandin verbindet negative Gefühle mit dem wissenschaftlichen Schreiben und der quantitativen Forschungsanalyse.

Für P11 stellte ihr langsames Schreibtempo eine Herausforderung während des Schreibens dar: „Während des Schreibens ist eigentlich gut gelaufen. Ich war dann ein bisschen, ich habe ein bisschen langsamer geschrieben, als manche“ (P11, 40-42). Für P7 stellt zudem ihre schleppende Lesegeschwindigkeit, die bereits seit ihrer Kindheit besteht, einen Stolperstein beim wissenschaftlichen Schreiben dar: „Ich habe eine extrem langsame Lesegeschwindigkeit. Ich lese um die zehn bis fünfzehn Seiten pro Stunde. Schon, seitdem ich klein bin. Und egal, wie viel ich lese, es wird einfach nicht mehr (lacht)“ (P7, 167-169).

Es lässt sich feststellen, dass jede Probandin sich ihrer individuellen Schwachstellen bzw. Defiziten und deren Auswirkungen auf den Schreibprozess sowie dem damit verbundenen Zeitbedarf bewusst ist.

Der Darstellung der Auswirkungen der individuellen Defizite auf den Schreibprozess folgt nun das letzte Subkapitel in der Kategorie „zeitorganisatorische Herausforderungen“.

Abgabefrist

In der Subkategorie zu Herausforderungen mit der Abgabefrist finden sich acht Textstellen aus den Interviews mit P8, P9 und P11.

... was Abgaben, also Deadlines und so betrifft, da war ich immer also ein, zwei Tage davor, also ich habe meine Arbeiten immer zwei, drei Tage zuvor abgegeben, weil ja, ich habe, ich habe zwei Studiengänge damals gehabt, also gleichzeitig geführt und das Problem war. Also, es war kein Problem, aber es war einfach so ähm dass, wenn du so viel zu tun hast, dann musst du halt alle Deadlines behalten, also im Auge behalten. Und du versuchst, alles rechtzeitig abzugeben und dazu und dadurch, dass du viel zu viel Druck hast, versuchst du immer rechtzeitig zu bleiben, so einfach alles abzugeben. Und deswegen habe ich mich nie verspätet, oder falls ich mich irgendwann einmal verspätet habe, hatte, also damals war das ein oder zwei Mal, sagen wir jetzt so also mehr nicht also, dass diese Probleme habe ich nie gehabt. (P9, 72-81)

Der Probandin, die parallel in zwei Studiengängen inskribiert war, gelingt die Vereinbarkeit beider Studienrichtungen sehr gut. Als Grund dafür nennt sie mehrere Abgabefristen, die zu beachten waren, und den damit verbundenen Zeitdruck. Während diese Probandin P9 unter Belastung eine gute Leistung erbringt, waren die kurzfristigen Abgabetermine für P11 herausfordernd.

Also für die Laborprotokolle, es sind eher so, weil sie kürzer sind, sind so ungefähr eine Seite bis zwei Seiten. Das ist immer dann dem nächsten Tag. Da war es für mich ein bisschen problematisch. Da ich immer nach meinem Labor das alles schreiben muss, und ich musste da viel Zeit investieren, ungefähr zwei bis drei Stunden, bis sie das alles zusammenfassen, die richtigen Wörter finde. (P11, 52-56)

Interessanterweise fand die Probandin die Abgabefrist für ihre Bachelorarbeit weniger kräftezehrend und gab die Arbeit fristgerecht ab.

Also für die Abgabefrist, mein Professor war sehr flexibel. Ich hatte eine Abgabefrist von ungefähr zwei Monaten und ich habe es eineinhalb Monate geschrieben, dann habe ich es korrigiert, wie der Professor von mir es erwartet hat und dann habe ich es abgegeben, innerhalb von zwei Monaten. (P11, 46-49)

Der Umgang mit Abgabefristen erwies also für die befragten Probandinnen als unterschiedlich herausfordernd und war von mehreren Faktoren determiniert.

Mit der Datenanalyse der zeitorganisatorischen Herausforderungen ist das Kapitel zur Darstellung und Interpretation der Ergebnisse abgeschlossen. Im Anschluss daran werden im folgenden Teil dieser Arbeit die Ergebnisse der Datenanalyse zusammengefasst und es wird ein Ausblick gegeben.

5 Conclusio und Ausblick

Das Ziel dieser Masterarbeit ist zu zeigen, mit welchen spezifischen Herausforderungen Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten konfrontiert sind, sowie die konkreten Schwierigkeiten beim Schreiben zu identifizieren und neue wissenschaftliche Einsichten in die Herausforderungen zu vermitteln, mit dem Ziel einer besseren Unterstützung der Studierenden im Rahmen von Schreibförderangeboten.

Um einen Überblick und Ausblick gewährleisten zu können, komme ich zu der Forschungsfrage zurück:

Mit welchen sprachlichen, inhaltlichen und organisatorischen Herausforderungen sind Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit im universitären Bereich konfrontiert?

Im Folgenden sollen die Herausforderungen für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beim wissenschaftlichen Schreiben zusammengefasst und ein Ausblick auf die weitere Entwicklung der Schreibförderangebote gegeben.

5.1 Zusammenfassung der Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben

In diesem Kapitel werden die Herausforderungen beim Verfassen der wissenschaftlichen Arbeit in einem kursorischen Überblick dargestellt. Es ist wichtig zu betonen, dass es sich bei den Herausforderungen um die subjektiven, individuellen Erfahrungen der Probandinnen handelt.

Die Reihenfolge der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse war nach Phasen geordnet, beginnend mit den Herausforderungen in der Planungsphase, über die größte Kategorie Herausforderungen des sprachlichen Charakters, gefolgt von Herausforderungen mit den formalen Anforderungen und abschließend mit zeitorganisatorischen Herausforderungen, die die kleinste Kategorie ausmachten. Im Weiteren werden die wichtigsten Aspekte in derselben Reihenfolge dargestellt.

Die Herausforderungen in der Planungsphase (Kapitel 4.4.1) umfassen 80 markierte Textpassagen aus den Interviews aller Probandinnen mit Ausnahme von P1. Es konnten folgende drei Subkategorien identifiziert werden: Thema, Literaturrecherche und Forschungsfrage. Neun Probandinnen äußerten sich zur Festlegung eines Themas (Kapitel 4.4.1.1). Während sich P11 das Thema ihrer Bachelorarbeit von ihrem Professor vorschlagen ließ, unterstrichen P4, P9 und P10 die Wichtigkeit der eigenständigen Auswahl des Themas, weil ein persönlicher Bezug zum Thema den Schreibprozess erleichtert. Was die Themeneingrenzung betrifft, wies P8 auf die Wichtigkeit eines roten Fadens hin, der in

engem Zusammenhang mit dem Thema steht. Einige Probandinnen (P4, P5, P6 und P9) zeigten eine Tendenz zu ausführlichen Erklärungen von Themen, weswegen sie den thematischen Fokus eingrenzen mussten. Vergleicht man die Ergebnisse der Datenanalyse mit den Studienergebnissen von Ballweg/Kuhn/Hertweck (2016, 154), laut denen 37% NAT-Studierende und 57% GESO-Studierende die Formulierung der Fragestellung sowie die Eingrenzung des Themas schwierig fanden, dann lässt sich eine Parallele ziehen: Bei den NAT-Studierenden (P1, P3 und P11) gab es keine markierten Textstellen zu Herausforderungen mit der Themeneingrenzung, während nach Angaben von P11 ihr das Thema von ihrem Betreuer vorgeschlagen wurde.

Den Herausforderungen mit der Literaturrecherche (Kapitel 4.4.1.2) wurden Textabschnitte aus den Interviews mit P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 und P11 zugeordnet. In dieser Kategorie finden sich zwei Subkategorien: Einschränkung der Literaturrecherche und begrenzte Verfügbarkeit passender Literaturquellen. Während P2 und P5 nicht wussten, welche von den vielen Auflagen einer Quelle sie beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten verwenden sollten, war für eine Probandin (P4) der richtige Umgang mit dem Zitieren der gelesenen Literaturquellen unklar. Die Einschränkung der Literaturrecherche stellte für P4, P6 und P7 ein Problem dar. Darüber hinaus hatten folgende Probandinnen (P4, P7, P8 und P11) die Herausforderungen mit einer begrenzten Verfügbarkeit einschlägiger Literatur. Von den Herausforderungen mit der Literaturrecherche berichteten Ballweg/Kuhn/Hertweck (2016, 156).

Die letzte Subkategorie in der Planungsphase bezieht sich auf die Formulierung der Forschungsfrage (Kapitel 4.4.1.3). Dieser Punkt war für P3, P6, P7, P9, und P10 herausfordernd. Neben der Formulierung der Forschungsfrage stellte die Eingrenzung der Forschungsfrage auch für P6 und P10 eine Herausforderung dar. Unzureichende Literaturquellen zu einem bestimmten Thema gefolgt von Wissbegier zu dem Thema führten zu einer ausführlichen Formulierung der Forschungsfrage, die eingegrenzt werden sollte.

Die Kategorie mit den meisten Nennungen sind die Herausforderungen des sprachlichen Charakters (Kapitel 4.4.2) mit 185 Codierungen aus den Interviews mit allen Probandinnen. Diese Kategorie lässt sich in folgende Subkategorien unterteilen: sprachliche Barriere, Lexik, Syntax, Morphologie und Orthografie. Eine Parallele kann mit der Studie von Knorr (2020, 171) gezogen werden. Was die sprachliche Barriere (Kapitel 4.4.2.1) betrifft, fanden neun Probandinnen (P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10 und P11) sowohl den mündlichen als auch den schriftlichen Ausdruck auf Deutsch herausfordernd, wobei P3 den schriftlichen Ausdruck wegen der Achtung auf die präzise und korrekte Ausdrucksweise und wegen der mehrmaligen Korrekturen beim Schreiben als schwieriger einschätzt. Von der intensiven Beanspruchung der kognitiven Kapazitäten von Studierenden mit einer anderen Erstsprache

als Deutsch bei der Sprachproduktion berichtete Cumming et al. (2016, 51-52). Einerseits empfinden zwei Probandinnen (P5 und P2) die Dauer des Deutschlernens vor dem Studienbeginn unzureichend, andererseits geben P4 und P5 an, dass Deutsch für sie eine Fremdsprache sei, unabhängig von der Dauer des Spracherwerbs. P5, P8, P9 und P11 verglichen die Ausdrucksweise im Deutschen mit der in ihrer Erstsprache, wobei P8 den Grad der Herausforderung beim Schreiben in einer Fremd-, bzw. Zweitsprache betonte. Den Schreibprozess erschwert die Tatsache, dass die erhöhte Aufmerksamkeit auf Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion kognitive Kapazitäten intensiver beansprucht (Cumming et al. 2016: 51–52). Darüber hinaus finden P5 und P8 die Verschriftlichung des Gedankenflusses auf Deutsch, sodass er aus der Leserperspektive verständlich ist, herausfordernd. Fünf Probandinnen (P4, P6, P8, P10 und P11) äußerten sich zu Herausforderungen mit der wissenschaftlichen Sprache. Eine Probandin (P6) berichtet von der Gewöhnung an die wissenschaftliche Sprache und von der Vermeidung umgangssprachlicher Ausdrücke.

Laut Kruse/Jakobs (1999, 22) zählen das lexikalische und syntaktische Wissen neben dem Fachwissen zu den wichtigsten Einflussfaktoren beim Verfassen wissenschaftlicher Texte und sind daher besonders relevant für die Entwicklung von Schreibförderangeboten. Die Herausforderungen mit der Lexik (Kapitel 4.4.2.2) sind für alle Probandinnen bis auf P7 und P10 von Bedeutung. Die Probandinnen P2, P3, P4, P5 und P11 gaben an, semantische Herausforderungen gehabt zu haben. Im Zusammenhang mit dem Wortschatz stehen auch die Herausforderungen mit der Suche eines geeigneten Synonyms. P3 fallen zuerst englischsprachige Synonyme ein. Darüber hinaus vergleicht sie das Problem mit der Suche nach Synonymen in ihrer Erstsprache, wo ihr sofort mehrere zur Verfügung stehen. Eine Probandin (P5) äußerte ihre Unzufriedenheit mit der Suche nach Synonymen in Online-Wörterbüchern, in denen teilweise unpassender Wortschatz enthalten ist. Hinzu kommt, dass P4, P5, P6, P8, P9 und P11 Herausforderungen mit der Verwendung geeigneter Terminologie hatten. Die Gründe dafür sind unterschiedlich: Verwendung umgangssprachlicher Begriffe (P6), eine begrenzte Wortschatzerweiterung (P11), Zusammenspiel von Faktoren wie Sprachkenntnisse, Ausdrucksweise und passende Terminologie (P9), Verwendung dialektaler Ausdrücke seitens der Lehrkräfte (P11), minimale Abweichungen von Wörtern (P4) und eine Verwendung von unzuverlässigen Quellen im Internet (P5).

Auf Basis der Interviewdaten stellte sich heraus, dass alle Probandinnen Herausforderungen im syntaktischen Bereich (Kapitel 4.4.2.3) hatten. In dieser Kategorie ließen sich zwei Subkategorien ableiten: wissenschaftliche Formulierungen (Textroutinen) und Satzbau. Mit Herausforderungen im Umgang mit den wissenschaftlichen Formulierungen oder

Textroutinen, die als Hilfsmittel fungieren, wurden folgende Probandinnen P2, P3, P6 und P8 konfrontiert. Dengerscherz (2019, 39, 72) spricht von dem vorbildhaften Effekt von wissenschaftlichen Formulierungen aus Mustertexten, die die Studierenden beim Schreiben unterstützen können. P3 bewältigte durch Imitation (Steinhoff 2007, 145) die Herausforderungen mit wissenschaftlichen Formulierungen. Sie verwendete Textroutinen aus der Literatur. Eine Probandin (P5) verwendete beim Schreiben eine Liste mit wissenschaftlichen Formulierungen und machte dadurch deutlich weniger schriftliche Fehler. P6 nannte als einen der Gründe für die Herausforderungen mit wissenschaftlichen Formulierungen den Transfer aus ihrer Erstsprache. P6 äußerte Bedenken, ob ihre Formulierungen durch Übersetzungen unauthentisch klingen. Darüber hinaus beachtete P8 die Leser*innenorientierung (Rotter/Schmölzer-Eibinger 2025, 81) beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten und versuchte, Textroutinen sinnvoll einzusetzen, wobei sie nach ihrer eigenen Einschätzung nur teilweise erfolgreich war. Des Weiteren verwendete eine Probandin (P10) anfangs einen persönlichen Stil (Kaiser 2002, 181), bis sie von dem „Ich-Tabu“ erfuhr, wobei sich eine andere Probandin (P9) im Rahmen eines Schreibförderprogramms mit den Passiversatzformen auseinandersetzte und diese dann beim Schreiben verwendete. Stezano Cotelo (2011, 92) weist darauf hin, dass das Ziel der studentischen Arbeiten in unteren Semestern „das Einüben wissenschaftlicher Konventionen“ ist. Darüber hinaus stellt Steinhoff (2007, 257) fest, dass die Anwendung von Passivkonstruktionen für schreiberfahrene Studierende charakteristisch ist. Mit dem Satzbau hatten die Probandinnen P1, P3, P4, P6, P7, P8 und P11 Herausforderungen. Unter Satzbau sind Haupt- und Nebensätze sowie die Satzgliedstellung gemeint. P4, P8 und P11 gaben an, Herausforderungen mit den Nebensätzen gehabt zu haben. In diesem Bereich haben die Probandinnen wegen des Transfers aus der Erstsprache Schwierigkeiten mit der Verbstellung in komplexen Satzgefügen. Aus der Datenanalyse lässt sich ablesen, dass der Grund für die Herausforderung mit dem Satzbau im Einfluss der Erstsprache zu suchen ist. Die anspruchsvollen Denkprozesse während der Formulierung der Schreibprozeduren beeinträchtigten den Schreibprozess erheblich, denn die Probandinnen konnten sich dabei nicht voll auf den Inhalt der wissenschaftlichen Arbeit konzentrieren.

Die nächste Subkategorie der Herausforderungen des sprachlichen Charakters ist die Morphologie (Kapitel 4.4.2.4), mit der alle Probandinnen mit Ausnahme von P6 Schwierigkeiten hatten. Es ließen sich folgende Subkategorien ableiten: Artikel, Kasus und Deklination. Für P8 stellten die Artikel wegen einer signifikanten Anzahl an Ausnahmen eine Herausforderung beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten dar, während P1 als Grund unzureichende Regeln zur Erkennung eines richtigen Artikels nannte. Bezüglich des Kasus äußerten sich zwei Probandinnen (P4 und P8). P4 hob den Genitiv als schwierigen

Aspekt hervor und P8 die Präpositionen, die den Kasus regieren. Im Bereich Deklination konnten sowohl die Adjektivdeklination als auch die Deklination der Nomina als Schwierigkeiten bei den Probandinnen (P2, P9 und P10) identifiziert werden. Schließlich gab es zu Herausforderungen mit den Nominalisierungen beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten in einem Interview zwei markierte Textabschnitte. Auf Grundlage der obigen Datenanalyse lässt sich feststellen, dass die größten Herausforderungen im Bereich der Morphologie bei den Nomina, den dazu gehörigen Artikeln und Kasus sowie bei den Nominalphrasen liegen.

Die letzte Subkategorie im Bereich der Herausforderungen des sprachlichen Charakters sind die Herausforderungen im Bereich der Orthografie (Kapitel 4.4.2.5), die bei P5, P6, P7 und P11 identifiziert wurden. Dazu gehören Rechtschreibfehler und Tippfehler (sogenannte Performanzfehler). Um diese Herausforderung zu bewältigen, nahm P6 Rechtschreibtools in Anspruch und ließ auch korrekturlesen.

Nach den Herausforderungen des sprachlichen Charakters war die zweitgrößte Kategorie „Herausforderungen mit formalen Anforderungen“ (4.4.3) mit 96 Codierungen. In dieser Kategorie ließen sich folgende Subkategorien ableiten: Textgliederung, Umfang der Arbeit und Zitierregeln. Die Probandinnen P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 und P11 nannten die Textgliederung (Kapitel 4.4.3.1) als einen herausfordernden Aspekt beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten. Ballweg/Kuhn/Hertweck (2016, 153) und Knorr (2020, 170) beschäftigen sich ebenso mit den Herausforderungen in Bezug auf die Textorganisation und Gliederung. In dem Bereich „Aufbau und Textgliederung“ unterscheiden sich drei Subkategorien: Theorie, Methodik und Inhalt. Von Herausforderungen mit Unterkapiteln berichtete P6. Während für P6 die Gliederung der Arbeit in die Hauptkapitel keine Herausforderung darstellte, waren P8 und P9 mit dieser Schwierigkeit konfrontiert. Im Weiteren sind die Herausforderungen mit der Theorie dargestellt. P2 fand die Wahrnehmung der Theorie als herausfordernd, was auf den Zeitaufwand zurückzuführen ist. Zusätzlich erschwert bei P4 ein breit formuliertes Thema das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit. Im Bereich „Herausforderungen mit der Methodik“ können folgende Aspekte beobachtet werden: Methodenwahl (P9 und P7), Ergebnisse der Forschungsanalyse (P7) und die persönliche Präferenz einer Methode (P8 und P10), die das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit wesentlich erleichtert. Herausforderungen mit dem Inhalt hatten P7, P8, P10 und P11. Eine Probandin (P7) bezog teilweise Aspekte ein, die nicht unmittelbar relevant waren, was wiederum mit der Themeneingrenzung im Zusammenhang steht. Während einige Probanden Herausforderungen mit einer breiten Literatursammlung hatten, wurde P11 mit einer begrenzten Verfügbarkeit relevanter Literatur konfrontiert. Von dem Umgang mit den Literaturquellen berichten Ruhmann/Perrin (2003, 130).

Der Subkategorie „Umfang der Arbeit“ (Kapitel 4.4.3.2) sind Textstellen aus den Interviews mit P1, P2, P6, P7, P8, P9 und P11 zugewiesen. Hier unterscheiden sich wiederum zwei Subkategorien: Herausforderungen bei der Textkürzung und Wortzahl. Die Gründe für Textkürzungen waren eine weitschweifende Ausdrucksweise (P7) und die Einbeziehung zu vieler Studien (P9). Mit der Wortzahl hatte nur eine Probandin (P11) Herausforderungen, während ihre Kollegin P1 das Erreichen einer gewissen Wortzahl beim Schreiben als nicht herausfordernd empfand.

In der Subkategorie „Herausforderungen mit den Zitierregeln“ (Kapitel 4.4.3.3) ergaben sich wiederum drei Subkategorien: Umgang mit den Literaturquellen, Umformulierung von Zitaten und präzise Einhaltung der Zitierregeln. Die Textpassagen aus den Interviews mit folgenden Probandinnen wurde dieser Subkategorie zugewiesen: P2, P3, P4, P5, P6, P7 und P9. Was den Umgang mit den Quellen betrifft, hatte P4 keine genauen Informationen bezüglich des Umgangs mit den ausschließlich indirekt verwendeten Literaturquellen. Ein inadäquater Einsatz der Zitate ist auf das gegenstandsbezogene Schreiben zurückzuführen (Pohl 2007, 500). Eine Probandin (P6) musste auf die ausgewogene Zitierweise der Literaturquellen achten. Unter der Umformulierung von Zitaten wird eine sinngemäße im Gegensatz zu einer wörtlichen Wiedergabe von Zitaten verstanden, worauf P2 und P5 besonders achteten. Was die präzise Einhaltung eines Zitierstils betrifft, bestand bei P4 eine Unsicherheit bei der Verwendung eines einheitlichen Zitierstils. Einer Probandin (P2) unterlief der Fehler, die Seitenzahlen in den Quellenangaben zu vergessen.

Die letzte Kategorie bilden die zeitorganisatorischen Herausforderungen (Kapitel 4.4.4), die thematisch in drei Subkategorien gegliedert werden können: Zeit- und Energieaufwand, individuelle Performanz und Abgabefrist. Die markierten Textstellen stammen aus den Interviews mit P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 und P11. In der ersten Subkategorie nahm das Schreiben auf Deutsch nach Einschätzung der Probandin (P2) viermal so viel Zeit in Anspruch wie das Schreiben in ihrer Erstsprache. Darüber hinaus berichtete P6 vom Zeitdruck, der aufgrund der schwierigen Vereinbarkeit von Arbeit und Studium entstand. Was die individuelle Performanz anbelangt, erschwert neben der sprachlichen Barriere und allen oben genannten Faktoren auch die fehlende Schreibroutine den Schreibprozess, so P3. Eine Probandin (P6) legte die Korrelation zwischen der Entwicklung der Schreibroutine und dem individuellen Engagement dar. Durch Übung wird nicht nur der Fachwortschatz angeeignet, „der mehrfach implementiert werden“ kann, sondern es werden durch Schreibroutinen die Routineausdrücke (Feilke 2012, 19) gefördert, die als „Vertextungsmuster für wiederkehrende sprachliche Handlungen“ (Dengscherz 2019, 83) fungieren und eine Entwicklung des Schreibprozesses ermöglichen. Als weitere Grundlage der individuellen Performanz führte P8 die „Prokrastination der jüngeren Generation“ an. Die Probandin

verbindet mit dem wissenschaftlichen Schreiben und der quantitativen Forschungsanalyse negative Gefühle, was ihren Schreibprozess behindert. Es wurden weitere individuellen Faktoren genannt: langsames Schreibtempo bei P11 und langsame Lesegeschwindigkeit bei P7. Bei der Abgabefrist waren die Antworten unterschiedlich. Während P9 unter Belastung eine gute Leistung erbrachte, waren die kurzfristigen Abgabetermine für P11 herausfordernd. Bemerkenswerterweise fand die Probandin die Abgabefrist für ihre Bachelorarbeit weniger belastend und gab ihre Bachelorarbeit fristgerecht ab. Die drei Beispiele zeigen, wie individuell die zeitorganisatorischen Herausforderungen sein können.

Es lässt sich feststellen, dass in der letzten Kategorie jede Probandin individuelle Defizite hat und sich deren Auswirkungen auf den Schreibprozess und den damit verbundenen Zeitaufwand beim Schreiben bewusst ist. Genau das eröffnet Möglichkeiten für einen Austausch zwischen den Lehrenden und den Studierenden mit dem Ziel einer besseren Unterstützung und Schreibförderung der Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.

5.2 Ausblick

Auf Basis der aus der Datenanalyse gewonnenen Ergebnisse sollte nun ein Ausblick für den Ausbau eines systematischen Unterstützungssystems der Schreibberatung und Schreibförderung der Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch möglich sein.

Bereits in der Planungsphase wird evident, dass die Probandinnen Schwierigkeiten bei der Festlegung eines Themas hatten. Die Ergebnisse der Datenanalyse zeigen auch, dass die Wahl eines interessanten Themas von essenzieller Bedeutung für die Motivation beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit ist. In dem Sinne bräuchten die Studierenden eine Beratung zur Themenauswahl. Dennoch liegt die endgültige Entscheidung bei den Studierenden.

Die meisten markierten Textstellen wurden folgenden Kategorien zugeordnet: sprachliche Barriere mit 50, Lexik mit 49 und Syntax mit 47 markierten Textstellen. Es wäre wichtig zu betonen, dass der Spracherwerb über einen Sprachkurs hinaus geht und die für das Studium erforderlichen Sprachkenntnisse in der Regel nicht in einem Jahr zu erlernen sind. Daher ist es die Aufgabe aller Studierenden, sich einen Überblick darüber zu verschaffen und eine realistische Studienplanung vorzunehmen. Der Wortschatz ist ein Bereich, der sich nicht im Laufe eines Schreibberatungs- oder Schreibförderprogramms aneignen lässt, sondern man muss gezielt daran arbeiten und je nach Thema den entsprechenden Fachwortschatz erweitern. Hier sehe ich das Potenzial für die Einführung und die Einübung von Schreib- und Textprozeduren im Rahmen eines Schreibförderangebots. Darüber hinaus bildeten die Herausforderungen mit der Textgliederung eine signifikante Kategorie mit 60 markierten Textstellen. Dies weist auf die Notwendigkeit der Förderung in diesem Bereich hin.

Schließlich muss man in Erwägung ziehen, dass die durch die Datenanalyse gewonnenen Ergebnisse nur auf Basis von elf Interviews beruhen und dass daraus keine allgemeinen Schlussfolgerungen für alle Studierende gezogen werden können.

Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten/Petkova-Kessanlis, Mikaela (Hrsg.) (2020): „Stilwechsel und ihre Funktionen in Textsorten der Fach- und Wissenschaftskommunikation“. Tübingen: Narr.
- Anskeit, Nadine/Steinhoff, Torsten (2014): „Schreibarrangements für die Primarstufe. Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren.“ In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): „Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren“. Stuttgart: Klett. S. 129–156.
- Armbrust, Laura (2015): „Are you good at reading?“ Zur Diagnosekompetenz von Englischlehrkräften. In: Elsner, Daniela/Viebrock, Britta (Hrsg.): „Triangulation in der Fremdsprachenforschung.“ Frankfurt am Main: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften. S. 135–152.
- Arnold, Sven/Chirico, Rosaria/Liebscher, Daniela (2012): „Goldgräber oder Eichhörnchen: Welcher Schreibertyp sind Sie?“ In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*, Nr. 4, S. 82-97.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2016): „Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren“. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hrsg.): „Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik“. Münster: Waxmann, S. 25-53.
- Ballweg, Sandra (Hrsg.) (2016): „Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis“. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ballweg, Sandra/Kuhn, Carmen/Hertweck, Lisa (2016): „Schreiberfahrung von Studierenden aus verschiedenen Fächergruppen und deren wahrgenommener Unterstützungsbedarf beim akademischen Schreiben: Ergebnisse einer Querschnittstudie“. In: „Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis“. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 137-172.
- Barczaitis, Irina/Brinkschulte, Melanie/Grieshammer, Ella/Stoian, Monica-Elena (2022): „Mehrsprachiges Schreiben im akademischen Kontext unterstützen, anleiten, begleiten“. Bielefeld: wbv.
- Bärenfänger, Olaf (2018): „Deutsch im Studium: Welche studiersprachlichen Kompetenzen benötigen Studienanfänger?“ In: *Deutsch als Fremdsprache 2018*, Vol.55 (4), S. 207-216. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.37307/j.2198-2430.2018.04.04>
- Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (1995): „Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens“. In: Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): „Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte“. Wiesbaden: Springer, S. 7-25.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): „Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts“. Tübingen: Narr. 2011 (*Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*). – ISBN 978-3-8233-6677-5.
- Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2012): „Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik“. Münster/New York: Waxmann.

- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): „Schreibkompetenzen modellieren“. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): „Texte schreiben“. Duisburg: Gilles & Francke. S. 7-26.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.) (2007): „Texte schreiben“. Duisburg: Gilles & Francke.
- Boehm, Diane Christian (1993): „Mozartans, Beethovians, and the Teaching of Writing“. In: *The Quarterly*. Vol. 15. No. 2, S. 15-18.
- Bongo, Giancarmine (2010): „Der theoretische Raum der Wissenschaftssprache. Untersuchungen über die funktionale Konstitution einer Wissenschaftssprachtheorie und deren Anwendung in der Praxis“. Bern, Wien u.a.: Lang (*Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik*, 365), S. 11-54.
- Bongo, Giancarmine/D'Angelo, Mariapia/Dvorecký, Michal/Wippel, Elisabeth (Hrsg.) (2018): „Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen“. Wien: Praesens.
- Böttcher, Ingrid/Kruse, Otto/Perrin, Daniel/Wrobel, Arne (Hrsg.) (2001): „Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien“. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bühler, Karl (1934/1978): „Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache“. Frankfurt/Main/Berlin/Wien.
- Bundgarten, Theo (1981): Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München: Fink.
- Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo (2022): „Inhaltsanalyse“. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): „Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik“. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 277-291.
- Caspari, Daniela/Grünewald, Andreas (2022): „Prototypische Forschungsdesigns“. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.) (2022): „Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.“ Tübingen: Narr. S. 69-85.
- Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.) (2022): „Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch“. Tübingen: Narr.
- Cumming, Alister/Lai, Conttia/Cho, Hyeyoon (2016): “Students’ writing from sources for academic purposes: A synthesis of recent research.” In: *Journal of English for Academic Purposes* 23, S. 47–58.
- Cummins, Jim (1979): “Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters.” In: *Working Papers on Bilingualism (Travaux de recherches sur le bilinguisme)*, 19, 197–205.
- DAAD/DZHW (Hrsg.). (2015): „Wissenschaft weltoffen Kompakt 2015: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland“. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Danneberg, Lutz/Niederhauser, Jürg (Hrsg.) (1998): „Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast“. Tübingen: Gunter Narr.
- Decker, Lena/Siebert-Ott, Gesa (2018): „Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren.“ In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Bushati, Bora/Ebner, Christopher/Niederdorfer, Lisa (Hrsg.): „Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität“. Münster: Waxmann, 193–218.

- Dengscherz, Sabine (2019): „Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess“. Berlin: Peter Lang.
- Dengscherz, Sabine (2020): „Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen – das PROSIMS-Schreibprozessmodell“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, S. 397–422. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>.
- Dengscherz, Sabine/Steindl, Melanie (2016): „Figure out your concept first and then just write spontaneously: Students` Individual Strategies and Attitudes towards Professional Writing“. In: Göpferich, Susanne/Neumann, Imke (Hrsg.): *Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills*. Frankfurt/Main: Peter Lang (=Forum Angewandte Linguistik 56), S. 173-202.
- Deutsch, Karl W./Gäbler, Eduard (2006): „Statistik für Sozialwissenschaftler: Eine Einführung“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diekmann, A. (2007): „Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 4. Auflage“. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dvorecký, Michal/Fischbacher, Rene (2018): „Schreibdidaktik integrieren. Ein didaktisches Modell für die universitäre Hochschullehre zur mehrdimensionalen Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz im Kontext des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache“. In: Bongo, Giancarmine/D`Angelo, Mariapia/Dvorecký, Michal/Wippel, Elisabeth (Hrsg.) „Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen.“ Wien: Praesens, S. 157-188. ISBN 978-3-7069-0999-0.
- Ehlich, Konrad (1983): „Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung.“ In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christoph (Hrsg.) „Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation“. München: Fink. S. 24–43.
- Ehlich, Konrad (1993): „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 19, München: iudicium, S. 13-42.
- Ehlich, Konrad (1999): „Alltägliche Wissenschaftssprache“. In: *InfoDaF* 26/1, S. 3-24.
- Ehlich, Konrad (2019): „Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit“. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Bushati, Bora/Ebner, Christopher/Niederdorfer, Lisa (Hrsg.): „Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität“. Münster: Waxmann, S. 15-32.
- Ellis, Nick C./Simpson-Vlach, Rita (2009): „Formulaic language in native speakers: Triangulating psycholinguistics, corpus linguistics, and education.“ *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 5: 1, 61–78. DOI: 10.1515/CLLT.2009.003.
- Fatke, Reinhard (2013): „Fallstudien in der Erziehungswissenschaft“. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. durchgesehene Auflage.“ Weinheim: Juventa. S. 159–172.
- Feilke, Helmuth (Hrsg.) (2012): „Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung“. Frankfurt am Main: Lang.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Kathrin/Rezat, Sara/Steinmetz, Michael (Hrsg.) (2019): *Materialgestütztes Schreiben: Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Schüler, Lisa/Steinseifer, Martin (2016): „Didaktik eristischer Literalität. Zu Kontroversen schreiben und darüber sprechen“. OBST 88, 145–173.

- Feilke, Helmuth/Lehner, Katrin (2012): „Schreib- und Textroutinen“. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Feilke, Helmuth/Steinhoff, Torsten (2003): „Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten“. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): „Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen“. Berlin: De Gruyter, S. 112–128.
- Flick, Uwe (1991): „Stationen des qualitativen Forschungsprozesses“. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): „Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen“. München: Beltz. S. 147-173.
- Flower, Lindago S./Hayer, John R. (1980): „The Dynamics of Composing. Making Plans and Juggling Constraints“. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale NJ: Erlbaum, S. 31-50.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2013): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. durchgesehene Auflage“. Weinheim: Juventa.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2020): „Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage“. Wien: facultas.
- Fuß, Susanne/Karbach, Ute (2019): „Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung“. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Gardt, Andreas (1998): „Sprachtheoretische Grundlagen und Tendenzen der Fachsprachenforschung“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 26, S. 31-66.
- Gibbons, Pauline (2002): „Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom.“ Portsmouth, NH: Heinemann.
- Girgensohn, Katrin (2007): „Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule.“ Wiesbaden: VS Verlag.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): „Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung“. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): „Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit“. Wiesbaden: Springer VS. S. 107–127.
- Granger, Sylviane (1998): „Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae“. In: Cowie, A.P. (Hrsg.): „Phraseology. Theory, Analysis, and Applications“. Oxford: S. 145-160.
- Hackenberg, Anna (2021): „Probleme mit der Wissenschaftssprache Deutsch im DaF-Kontext in ausgewählten Lehrveranstaltungen an der Universität Wien. Eine qualitative Untersuchung“. Wien. [Masterarbeit]
- Havránek, Bohuslav: (1932/1964): "The Functional Differentiation of the Standard Language". In: Garvin, Paul L. (Hrsg.): "A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure, and Style". Washington: Georgetown University Press, S. 3-16.
- Hoffmann, Lothar (1984): „Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 2. überarbeitete Auflage“. Berlin: Akademie Verlag.
- Honegger, Monique/Sieber, Peter (2012): „Schreibkompetenz von mehrsprachigen Lehramtsstudierenden. Die Schulsprache als Knackpunkt“. In: Knorr, Dagmar/Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): „Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit“. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang. S. 35–49.
- Hussy, Walter/Schreier, Margrit/Echterhoff, Gerald (2013): „Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. 2. Auflage“. Heidelberg: Springer.

- Jakobs, Eva-Maria (1999): „Nomen der Textgestaltung“. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriella (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 171-190.
- Kaiser, Dorothee (2002): „Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland“. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Kellogg, Ronald T. (2008): „Training writing skills: A cognitive developmental perspective“. *Journal of Writing Research* 1, 1–26.
- Knorr, Dagmar (2018): „Schreibentwicklung in der Hochschule: wissenschaftliche Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch“. In: Gießhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (2018): „Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Vol.1“. Germany: De Gruyter, Inc., S.135-148.
- Knorr, Dagmar (2019): „Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 1. S. 165–179. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3182/> (zuletzt abgerufen am 14.07.2024).
- Knorr, Dagmar (2020): „Schreiben in der Fremdsprache lehren und lernen. Einführung in den Themenschwerpunkt“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, S. 365-371.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1995): „Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften?“ In: Ders./Weinrich, H. (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin/New York. 15-39.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1991): „Syntax des wissenschaftlichen Fachtextes“. In: *Fachsprache* 13, 1/2, S. 118-137.
- Krippendorff, Klaus (1980): „Content Analysis. An Introduction to Its Methodology“. London: Sage.
- Kroher, Martina/Beuße, Mareike/Isleib, Sören/Becker, Karsten/Ehrhardt, Marie-Christin/Gerdes, Frederike/Koopmann, Jonas/Schommer, Theresa/Schwabe, Ulrike/Steinkühler, Julia/Völk, Daniel/Peter, Frauke/Buchholz, Sandra (2022): „Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021“. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.die-studierendenbefragung.de/fileadmin/user_upload/Downloads/22_Sozialerhebung.pdf (zuletzt abgerufen am 12.01.2025, 14:04)
- Kruse, Otto (2003): „Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven“. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter. S. 95-111.
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria (1999): „Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick“. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, 19–34. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): „Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung“. Basel: Beltz Juventa.
- Küster (2011): „Entscheidung(spiel)räume der Fremdsprachenforschung“. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): „Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik“. Tübingen: Narr. S. 135-145.

- Lamnek, Siegfried (2010): „Qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete Auflage“. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, Siegfried (2016): „Einzelfallstudie“. In: Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (Hrsg.): „Qualitative Sozialforschung. 6. überarbeitete Auflage“. Weinheim: Beltz. S. 285–312.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (Hrsg.): „Qualitative Sozialforschung. 6. überarbeitete Auflage“. Weinheim: Beltz.
- Legutke, Michael K./Schramm, Karen (2022): „Forschungsethik“. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.) (2022): „Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch“. Tübingen: Narr. S. 114-123.
- Lehnen, Katrin (2015): „Ausbau und Förderung eristischer Literalität in der Wissenschaftssprache Deutsch bei Studierenden mit unterschiedlichem Sprach- und akademischen Sozialisationshintergrund“. In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhring, Jupp (Hrsg.): „Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik“. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Lemnitzer, Lothar/Zinsmeister, Heike (2015): „Korpuslinguistik. Eine Einführung, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage“. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Mayring, Philipp (2022): „Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13., überarbeitete Auflage“. Basel: Beltz.
- Mohn, Dieter / Pelka, Roland (1984): „Fachsprachen. Eine Einführung“. Tübingen: Niemeyer.
- Moll, Melanie /Thielmann, Winfred (2022): „Wissenschaftliches Deutsch: wie es geht und worauf es dabei ankommt. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage“. München: UVK Verlag.
- Moll, Melanie / Thielmann, Winfried (2017): „Wissenschaftliches Deutsch. Wie es geht und worauf es dabei ankommt“. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius, S. 53-83.
- Nardi, Antonella (2020): „Die Unterstützung leserseitiger Verstehens- und Wissensbearbeitung beim Schreiben in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch am Beispiel von koordinierenden Ausdrücken“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, S. 451–474. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>.
- Neumann, Ursula (2013): Zur Adressierung von mehrsprachigen Studierenden. In: Lenzen, Dieter/Fischer, Holger (Hrsg.): „Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektive“. Hamburg: Universität Hamburg. S. 59–70.
- Niederhauser, Jürg (1998): „Darstellungsformen der Wissenschaften und populärwissenschaftliche Darstellungsformen“. In: Danneberg, Lutz / Niederhauser, Jürg (Hrsg.) (1998): „Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast“. Tübingen: Gunter Narr, S. 157-185.
- Niederhauser, Jürg (1999): „Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung“. Tübingen: Gunter Narr.
- Ortner, Hanspeter (2000): „Schreiben und Denken“. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, Thorsten (2007): „Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens“. Tübingen: Walter de Gruyter [Germanistische Linguistik 271].
- Pörksen, Uwe (1994): „Wissenschaftssprache und Sprachkritik“. Tübingen: Narr.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): „Qualitative Forschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage“. München: Oldenbourg Verlag.

- Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2019): „Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video“. Berlin: Springer.
- Rallis, Sharon F./Rossman, Gretchen B. (2009): „Ethics and trustworthiness.“ In: Heigham, Juanita/Crocker, Robert A. (Hrsg.): „Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction“. New York: Palgrave Macmillan, S. 263–287.
- Reitbrecht, Sandra / Schramm, Karen (2020): „Strukturierungs- und Syntheseleistungen beim materialgestützten Schreiben in der Fremdsprache Deutsch“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, S. 423–449. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>.
- Renner, Karl-Heinz/Jacob, Nora-Corina (2020): „Das Interview. Grundlagen und Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften“. Berlin/Heidelberg: Springer. [Basiswissen Psychologie].
- Riemer, Claudia (2022): „Befragung“. In: Caspari/Daniela, Klippel/Friederike, Legutke/Michael K., Schramm/Karen (Hrsg.) (2022): „Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.“ Tübingen: Narr. S. 162-180.
- Roelcke, Thorsten (1995): „Fachwortkonzeption und Fachwortgebrauch. Hintergründe einer Diskrepanz zwischen Sprachwissenschaft und Sprachwirklichkeit“. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie* 114. S. 394-409.
- Roelcke, Thorsten (2005): „Fachsprachen. 2., durchgesehene Auflage“. Berlin: Erich Schmidt.
- Rotter, Daniela / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2015): „Schreiben als Medium des Lernens in der Zweitsprache. Förderung literaler Kompetenz im Fachunterricht durch eine „Prozedurorientierte Didaktik und Focus on Form““. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hrsg.): „Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht“. Münster: Waxmann, S. 73-98.
- Ruhmann, Gabriella/Perrin, Daniel (2003): „Schreibstrategien in Balance. Was Wissenschaftler von Journalisten lernen können“. In: Perrin, Daniel/Böttcher, Ingrid/Kruse, Otto/Wrobel, Anne (Hrsg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. 2., überarbeitete Auflage*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 129-137.
- Scheuermann, Ulrike (2011): „Die Schreibfitness-Mappe: 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben. Wien: Linde.
- Schmelter, Lars (2014): „Gütekriterien“. In: Settinieri, Julia et al.: „Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd und Zweitsprache: Eine Einführung“. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 33-45.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018a): „Literalität und Schreiben in der Zweitsprache“. In: Gießhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hrsg.): „Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch“. Berlin/Boston: De Gruyter (= DaZ-Handbücher 1), 3–16.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018b): „Warum haben Zebras Streifen? Eristische Literalität von Schülerinnen und Schülern“. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Bushati, Bora/Ebner, Christopher/Niederdorfer, Lisa (Hrsg.): „Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität“. Münster: Waxmann, S. 57–80.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Bushati, Bora/Ebner, Christoph/Niederdorfer, Lisa (Hrsg.) (2018c): „Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität“. Münster: Waxmann.

- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Dorner, Magdalena (2012): „Literale Handlungskompetenz als Basis des Lernens in jedem Fach“. In: Paechter, Manuela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Stock, Michaela/Slepcevic, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.): „Kompetenzorientiertes Unterrichten in der Schule“. Weinheim: Beltz, S. 60-71.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Dorner, Magdalena/Langer, Elisabeth/Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): „Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen“. Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Fanta, Johanna (2014): „Erklären lernen. Ein prozedurenorientiertes didaktisches Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz am Beispiel des Erklärens“. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): „Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren“. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 157-175.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hrsg.) (2015): „Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht“. Münster: Waxmann. (Fachdidaktische Forschungen, 8). – ISBN 978-3-8309-3343-4.
- Scholten-Akoun, Dirk (2018): „Sprachstandstests im hochschulischen Kontext“. In: Grieshaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen: „Schreiben in der Zweitsprache Deutsch“. Berlin/Boston: Walter de Gruyter. S. 229-246.
- Schramm, Karen (2022a): „Aufbereitung und Analyse von Dokumenten, Texten und Daten“. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.) (2022): „Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch“. Tübingen: Narr. S. 228-231.
- Schramm, Karen (2022b): „Gestaltung des Designs“. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.) (2022): „Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch“. Tübingen: Narr. S. 412-418.
- Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç/Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): „Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung“. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Spivey, Nancy Nelson (1991): „The shaping of meaning: Options in writing the comparison. Research in the Teaching of English“. 25: 4, 390-418.
- Steinhoff, Torsten (2007): „Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten“. Tübingen: Max Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2017): „Untersuchung von Textkorpora.“ In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): „Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik“. Münster, New York: Waxmann. S. 353-368.
- Steinke, Ines (1999): „Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung“. Weinheim und München: Juventa.
- Steinseifer, Martin (2012): „Schreiben im Kontroversen-Labor: Konzeption und Realisierung einer computergestützten Lernumgebung für das wissenschaftliche Schreiben.“ In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): „Schreib- und Textroutinen“. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 61-82.
- Thürmer-Rohr, Christina (2006): „Dialogisches und monologisches Schreiben“. In: Kissling, Walter/Perko, Gudrun (Hrsg.): „Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte“. Innsbruck: Studienverlag, 199-212.
- Tinnefeld, Thomas (2020): „Stilwechsel an der Schnittstelle von sachbezogener zu emotionaler alltäglicher Fachkommunikation – am Beispiel der Online-Textsorte

Forumsbeitrag“. In: Adamzik, Kirsten/Petkova-Kessanlis, Mikaela (Hrsg.) (2020): „Stilwechsel und ihre Funktionen in Textsorten der Fach- und Wissenschaftskommunikation“. Tübingen: Narr. S. 303-330.

Weinrich, Harald (1988): „Formen der Wissenschaftssprache“. In: Akademie der Wissenschaften zu Berlin (1988): *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Yearbook of the Academie of Sciences and Technologies in Berlin*. De Gruyter: Berlin. S. 119-158.

Weinrich, Harald (1989): „Formen der Wissenschaftssprache“. In: *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*. S. 119-158.

Zucha, Vlasta/Englander, Judith/Haag, Nora/Thaler, Bianca/Unger, Martin/Zaussinger, Sarah (2024): „Studierenden-Sozialerhebung 2023 – Kernbericht“. Wien: Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS). <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5383/1/2020-ihs-report-unger-studierenden-sozialerhebung-2019.pdf> (zuletzt abgerufen am 12.01.2025, 15:04).

Online-Quellen:

Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung: dgff.de/dgff-2/ethikkodex/, (zuletzt abgerufen am 16.12.2024, 20:08).

<https://unibericht.bmbwf.gv.at/2023/98/>, (zuletzt abgerufen am 23.04.2026, 19:51).

Anhang

A Fragebogen

Umfrage

1. Welche sind Ihre Erst-, Fremd- und Zweitsprachen?

2. Ist für Sie Deutsch eher eine Fremd- oder eine Zweitsprache?

☐ Fremdsprache

☐ Zweitsprache

3. In welchem Alter haben Sie mit dem Lernen/Erwerb angefangen?

4. Wo und wie haben Sie diese Sprachen gelernt?

5. Was studieren Sie und in welchem Semester befinden Sie sich aktuell?

6. Haben Sie schon wissenschaftliche Arbeiten in Ihrer Erstsprache verfasst?

☐ Ja

☐ Nein

7. Wie viele und was für (wissenschaftliche) Arbeiten haben Sie bisher auf Deutsch verfasst?

Ort, Datum

Name

B Interviewleitfaden

	Leitfragen	Check – Wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen (an passender Stelle stellen)	Aufrecht- erhaltungs-, Steuerungs- fragen
	Einstiegsphase			
1.	In deinem Studium spielt das Schreiben ja sicher eine gewisse Rolle – besonders auf Deutsch. Wie erlebst du das wissenschaftliche Schreiben auf Deutsch ganz persönlich?			
2.	Was waren die Anforderungen an die Texte/Arbeiten?	Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben	Wie bist du mit den Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben zurechtgekommen?	Kannst du das etwas genauer erklären? Hast du ein Beispiel dazu?
		Motivation sowie persönliche Einstellungen und Emotionen	Wie fühlst du dich vor dem Schreiben? Mit welchen Emotionen verbindest du das Schreiben?	
		Textumfang und Fristen Gliederung Kohärenz Intertextualität und Zitation	Wie ist es mit der Einhaltung der Vorgaben wie Textumfang und Abgabefrist?	

Haupterzählphase				
3.	Wie erfolgte die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben an der Universität?	Funktion der Wissenschaftssprache (Bongo 2010, 110)	Wie wurde das wissenschaftliche Schreiben im Studium thematisiert?	Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? Hast du ein Beispiel dazu?
		Schreibförderangebote	Gab es spezielle Kurse oder Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben an deiner Universität?	
		Erweiterung des Wortschatzes und steigende syntaktische Komplexität (funktionale Sprachmittel)	Wie wurden wissenschaftliche Schreibkompetenzen in deinem Studium vermittelt (z. B. durch Vorlesungen, Seminare, individuelle Betreuung)?	
		eigene Erfahrungen	Wie hast du dich beim Schreiben mit der wissenschaftlichen Sprache vertraut gemacht?	
4.	Mit welchen Herausforderungen sprachlichen Charakters wurdest du beim Schreiben konfrontiert?	Schreiberfahrungen	Welche sprachlichen Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens empfandest du als besonders schwierig?	Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? Hast du dazu ein Beispiel?
		Alltagssprache vs. Wissenschaftssprache	Wie hast du den Unterschied zwischen Alltagssprache und wissenschaftlicher Sprache wahrgenommen?	

		grammatische Kompetenz Eigenpositionierung, Eristik (eristische Strukturen, assertive Strukturen), Textroutinen (sprachliche Formulierungen, Redemittel)	Welche Rolle spielt Grammatik für dich beim wissenschaftlichen Schreiben? Gab es bestimmte sprachliche Strukturen oder Formulierungen, die dir Probleme bereitet haben?	
5.	Gab es außer sprachlichen Herausforderungen noch weitere Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben?	Themeneingrenzung Formulierung der Fragestellung	Wie hast du die Fragestellung formuliert?	Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? Hast du dazu ein Beispiel?
		Auseinandersetzung mit der Literatur Vertiefung des bestehenden Wissens	Was musst du vor dem Schreiben vorbereiten? Wie recherchierst du Literatur?	
		Textorganisation: Gliederung in Abschnitte Kohärenz und Kohäsion Intertextualität und Zitation	Mit welchen Herausforderungen in Bezug auf die Textstruktur warst du konfrontiert?	
		Auseinandersetzung mit bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnissen	Hast du beim Schreiben Schwierigkeiten mit inhaltlichen Aspekten?	
		Wortschatz	Wie schwer fiel es dir, den passenden wissenschaftlichen Wortschatz zu verwenden?	

Klärungsphase				
6.	Wie hast du die bereits genannten Herausforderungen bewältigt – allein oder hast du die Beratung in Anspruch genommen? Wenn ja, wo und von wem?	Bewältigung der Herausforderungen	Welche Unterstützung hast du genutzt, um deine sprachlichen Herausforderungen zu bewältigen (z. B. Schreibberatung, Korrekturlesen durch Kommilitonen, Online-Tools)?	Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? Hast du dazu ein Beispiel?
		Strategien zur Bewältigung der Herausforderungen, z.B. Transposition Imitation Habitusanpassung und problemlösendes Handeln (Feilke/Steinhoff 2003, 119) Eristik (eristische Strukturen, assertive Strukturen)	Welche Übungen oder Techniken hast du angewendet? Welche Strategien hast du entwickelt?	
		Weitere Hilfsmittel (Onlinetools)	Welche weiteren Hilfsmittel, bzw. Tools nutzt du?	
Abschlussphase				
7.	Wie hat sich deine wissenschaftssprachliche Kompetenz entwickelt?	Entwicklung der eigenen wissenschaftssprachlichen Kompetenzen	Wie war der Stand am Anfang des Studiums und wie ist der Stand jetzt? Was war die größte Schwierigkeit beim Schreiben?	Gibt es noch etwas, was du hinzufügen möchtest?

Interview P1 31.08.2025 16:00

I: In deinem Studium spielt das wissenschaftliche Schreiben auf Deutsch sicher eine Rolle. Wie geht es dir beim Schreiben auf Deutsch persönlich? Hast du etwas geschrieben und wie war das für dich?

B: Ja, natürlich, alle meine Prüfungen sind auf Deutsch, deshalb musste ich immer wieder Sachen auf Deutsch erklären. Zum Beispiel hatte ich eine Anatomieprüfung damals und das war eine der Prüfungen, die wirklich viel Essays gebraucht hat und ja, ich war mir so unsicher, ob ich Sachen gut erklären konnte bei dieser Prüfung, aber es ist am Ende gut passiert und ich habe eine gute Note bekommen. Also ja, meine Unsicherheiten sind eigentlich nur so, weil ich immer wieder Angst habe, dass ich etwas Falsches sage und dass die anderen mich nicht verstehen werden, aber eigentlich ist es nicht so schlimm, als man denkt.

I: Und als du diese Texte, Essays geschrieben hast auf Deutsch, erinnerst du dich vielleicht, was waren die Anforderungen an die Texte? Du musstest gewisse Kriterien erfüllen, wie war das für dich?

B: Ja, also man musste spezifische Kreisläufe zum Beispiel gut erklären und alle Schritte auch erwähnen und so und auch gut erklären. Ich habe eigentlich während diesem Studium immer wieder Sachen übersetzt auf Englisch, damit ich es verstehe und diese Übersetzungen sind manchmal nicht so gut, weil dann habe ich die Information in meinem Gehirn auf Englisch statt auf Deutsch und das ist schwieriger zu erklären später, aber ich habe immer so eine Way-out gefunden.

I: Und zum Beispiel, wenn du dich auf das Schreiben vorbereitet hast, wie war das für dich? War es schwer anzufangen? Wie hast du mit der Motivation das alles gemacht? Wie war das für dich?

B: Also Motivation ist manchmal schwierig zu finden, aber ich denke mir, dass ich in Wien bin, um diese Prüfungen zu erledigen und diesem Studium zu machen. Also ich muss irgendwie mich selber motivieren, auch wenn ich das nicht will. Manchmal war das schwierig, aber manchmal bin ich auch unter so viel Druck, dass ich die Sachen erledigen muss und kann nicht prokrastinieren.

I: Und zum Beispiel bei dem Schreiben gab es da irgendwelche gewisse Kriterien, wie zum Beispiel Textumfang, Fristen. Wie ging es dabei, wenn du zum Beispiel eine gewisse Seitenanzahl oder Wortanzahl schreiben musst oder bis zu diesem Datum, wie war das für dich?

B: Viele Kriterien gab es eigentlich nicht. Mit Wörterzahl waren sie auch nicht so streng, aber bei meinem Studium, man muss so viel erklären, dann erreichst du diese Wörterzahl auf jeden Fall. Also es ist nicht so schlimm. Wir erlangen auch nicht viel.

I: Gab es im Rahmen der Veranstaltungen an der Universität irgendwelche Kurse oder Vorbereitungskurse für das Schreiben, wo es vielleicht Tutoren gab, die Studenten helfen beim Schreiben. Gab es so ein Angebot an der Uni für euch?

B: Ich glaube nicht. Zumindest habe ich von sowas nicht gehört.

I: Und wie hast du dich selbst so auf das wissenschaftliche Schreiben vorbereitet oder wie hast du dich damit vertraut gemacht?

B: Ich habe mehrere Übungen gemacht und habe viel gelesen und die Wörter, die ich nicht kenne, habe ich immer übersetzt. Ja, so habe ich mich vorbereitet eigentlich.

I: Und wenn du sagst, viel gelesen, das heißt, hast du die Phrasen aus wissenschaftlichen Texten auch in deine Texte übernommen vielleicht?

46 **B:** Das könnte ja sein. Ja, es ist, glaube ich, schon ein paar Mal passiert. Wenn ich so einen
 47 guten Satz finde, dann hätte ich wahrscheinlich das übernommen.

48 **I:** Ja.

49 **I:** Oder mindestens, ja, es muss nicht sein. Also, vielleicht war das unabsichtlich, aber hast
 50 du bemerkt, es gibt gewisse Formen oder gewisse Sätze, die vielleicht in jedem Text
 51 vorkommen? Also, das sind sozusagen die Musterbeispiele, wie man einen
 52 wissenschaftlichen Text schreiben kann.

53 **B:** Ja, also zum Beispiel spezifische Verben gibt es, die man benutzen muss. Das muss ich
 54 auch selber benutzen, wenn ich das lese. Also, ja, sowas hat auch Namen zum Beispiel.

55 **I:** Genau. Und dann gab es sicher auch Herausforderungen sprachlichen Charakters. Wie
 56 war das mit dir? Wie konntest du diese Herausforderungen mit der Sprache bewältigen?
 57 Welche Probleme oder Herausforderungen mit der Sprache genau hattest du?

58 **I:** Also, mit der Sprache gibt es einige Herausforderungen, glaube ich. Besonders für
 59 Personen, die die Sprache nicht seit lange lernen. Für mich waren zum Beispiel immer
 60 wieder die Verben, manchmal auch Vokabular muss ich auch gut lernen. Aber man kann
 61 auch immer vergessen, diese Wörter und man muss immer wieder lernen und so.

62 **B:** Also, der Wortschatz war sozusagen meistens ein Problem. Und was die Grammatik
 63 genau betrifft, was war für dich da am schwierigsten?

64 **I:** Grammatik, die Artikel, glaube ich, ist immer so ein Problem für alle fremden Personen,
 65 glaube ich. Es gibt keine Regel für diese, man kann sagen, also gibt es einige schon, aber
 66 nicht für jedes Wort. Deshalb ist es schwierig zu wissen, ob der, die oder das ist.

67 **B:** Richtig. Und was die Texte betrifft zum Beispiel. Bevor du einen Text schreibst, musst du
 68 zuerst das Thema finden, die Fragestellung formulieren. Wie war das für dich? War das auch
 69 schwierig vielleicht? Das hat jetzt vielleicht nicht mit der Sprache zu tun, aber hattest du auch
 70 dabei Probleme?

71 **I:** Ich glaube nicht, nein.

72 **B:** Okay. Und wenn du irgendwelche Herausforderungen hattest, wie hast du die bewältigt
 73 Hast du die alleine bewältigt oder hast du vielleicht die Hilfe von jemandem geholt oder hast
 74 du irgendwelche vielleicht Tools, Online-Tools benutzt?

75 **I:** Ich versuche es generell selber herauszufinden, aber wenn es mir zu schwierig ist, dann
 76 frage ich ein paar Freunde manchmal und versuche, eine Erklärung zu finden. Und Tools
 77 benutze ich immer so Google Translate oder jetzt haben wir Chat-GPT, das hilft immer.

78 **B:** Natürlich, Chat-GPT ist ja jetzt, wir können sagen, ein aktuelles, ein neues Tool. Es kann
 79 auch sehr hilfreich sein. Wie geht es mit dem Chat-GPT genau, wie hilft er dir?

80 **I:** Also, ich schreibe meine Frage genau, wie sie ist und generell bekomme ich die Antwort,
 81 die ich brauche. Aber wenn nicht, dann versuche ich mehr zu erklären, damit ich eine richtige
 82 oder eine gute Antwort bekomme.

83 **B:** Und dann, wenn dir das beim Schreiben hilft, natürlich, wie machst du das? Man darf
 84 natürlich nicht von A bis Z alles kopieren, aber es kann schon hilfreich sein.

85 **I:** Die Verbindung ist schlecht geworden, kannst du bitte die Frage wiederholen?

86 **B:** Ja, zum Beispiel, wenn, jetzt warte ich eine Sekunde, bis meine Internetverbindung
 87 besser ist. Hörst du mich jetzt? Ja, besser.

88 **I:** Zum Beispiel, wenn du die Hilfe von Chat-GPT holst und er gibt dir die Antwort, wie
 89 benutzt du seine Antwort beim Schreiben? Was machst du mit seinen Antworten genau?

90 **B:** Also, es kommt darauf an, welche Frage ich gestellt habe. Manchmal kann ich die Antwort
 91 genauso, wie sie es nehmen und manchmal verändere ich ein paar Sachen.

92 **I:** Und wenn du sagst ein paar Sachen, ist es eine Phrase oder vielleicht bemerkst du, dass
 93 er etwas Falsches gesagt hat?

94 **B:** Ja, die Phrase glaube ich, ich nehme sie oder ich verändere zum Beispiel, wie sie
 95 geschrieben ist oder der Inhalt, je nachdem.

96 **I:** Also es kann alles Mögliche sein. Gut, und vielleicht hast du bemerkt, wie sich deine
 97 wissenschaftssprachliche Kompetenz entwickelt hat? Kannst du, siehst du Verbesserungen
 98 bei dir selbst? Wenn du vergleichst das am Anfang von deinem Studium und vielleicht in
 99 deiner späteren Phase, siehst du deine Verbesserung?

100 **B:** Ja, sicher. Im Vergleich zum ersten Semester, ich denke, das war so eine Katastrophe.
 101 Im Vergleich zu jetzt, ja, jetzt kann ich fast alles selber verstehen, ohne dass ich mir Hilfe von
 102 anderen Tools hole oder so. Früher habe ich immer Hilfe geholt.

103 **I:** Super, und zum Schluss möchte ich dir noch eine Frage stellen. Wir haben ja natürlich
 104 über Schwierigkeiten beim Schreiben gesprochen, aber noch einmal, um das Thema
 105 abzurunden, möchte ich fragen, was war die größte Schwierigkeit beim Schreiben für dich?

106 **B:** Die größte war, glaube ich, der Vokabular. Das genaue Wort zu finden ist manchmal
 107 schwierig, deshalb suche ich immer auf Google oder in Büchern oder so, damit ich das
 108 richtige Wort finde. Das war, glaube ich, das Schwierigste.

109 **I:** Ich habe dich noch nicht gefragt, aber hast du auch in deiner Erstsprache
 110 wissenschaftliche Texte geschrieben oder nicht?

111 **B:** Also während, als ich in der Schule war, habe ich kleine wissenschaftliche Texte
 112 geschrieben, aber das war eigentlich eher auf Französisch, weil das ist die zweite Sprache in
 113 Tunesien und das kann ich auch selber, seit ich vier Jahre war oder so. So wie meine erste
 114 Sprache, meine erste Sprache.

115 **I:** Okay, also nicht im Studium, du hast nicht im Studium in deiner Erstsprache. Okay, dann
 116 kann ich dir diese Frage nicht stellen, du kannst es nicht vergleichen. Schule ist was
 117 anderes.

118 **B:** Gut, gibt es vielleicht noch etwas, was du hinzufügen möchtest?

119 **I:** Also ich glaube, man muss immer, immer wieder so versuchen, neue Sachen zu lernen
 120 und sich zu verbessern. Das tue ich gerade leider nicht, weil wir in den Ferien sind und so,
 121 aber ja, während diesem Studium habe ich mich wirklich viel verbessert im Vergleich zu
 122 anderen Jahren, wo ich nicht viel wusste und nicht viel Deutsch sprechen konnte.

123 **B:** Jetzt, wenn du das sagst, muss ich fragen, hast du, was machst du genau, um deine
 124 Deutschkenntnisse zu verbessern?

125 **I:** Generell ist es entweder Videos anzuschauen oder lesen oder mit anderen zu sprechen.
 126 Das hat mir sehr geholfen eigentlich. Ich habe Freunde, die nur auf Deutsch reden können
 127 und deren Englisch ist nicht so gut.

128 **B:** Deshalb versuche ich immer, auf Deutsch zu reden, damit ich meine Kenntnisse
 129 verbessern kann und damit sie mich verstehen können.

130 **I:** Super, danke dir. Vielen Dank für die Teilnahme in meinem Interview. Ich stoppe jetzt die
 131 Videoaufnahme.

132 **B:** Super.

Interview P2 05.09.2025 15:00

1 **I:** In deinem Studium spielt das Schreiben sicher eine wichtige Rolle. Kannst du mir sagen,
 2 wie erlebst du das wissenschaftliche Schreiben so ganz persönlich?

3 **B:** Ich habe dich nicht gehört, weil die Internetverbindung war schlecht. Kannst du bitte
 4 wiederholen?

5 **I:** Ja, also in deinem Studium spielt das Schreiben eine wichtige Rolle. Kannst du mir sagen,
6 wie erlebst du das Schreiben so ganz persönlich?

7 **B:** Für mich ist das Schreiben wichtig, aber sehr, sehr, sehr schwierig. Ich habe Deutsch
8 nicht so gut gelernt. Ich habe nur ein Jahr hier in Wien wirklich gelernt und deswegen ist das
9 wirklich schwierig. Und N-Deklination für mich besonders und ich muss immer etwas
10 Hilfsmittel benutzen.

11 **I:** Und hast du schon wissenschaftliche Arbeiten geschrieben? Wie war das bei dem
12 Schreiben außerhalb von Grammatik?

13 **B:** Ja, ich habe schon zwei geschrieben und ich habe das schon gesagt, das ist wie zum
14 Beispiel das Schönheitsideale und Femizide und das war sehr aufwendig, weil ich musste
15 alles zuerst auf Serbisch schreiben und dann übersetzen. Und das dauerte so lange und das
16 war so mühsam.

17 **I:** Und du hast das zuerst in deiner Erstsprache geschrieben und dann hast du das ins
18 Deutsche übersetzt. Da gab es wahrscheinlich Probleme, weil deine Muttersprache auf
19 einem höheren Niveau ist als dein Deutsch und dann muss man ja immer schwierigere
20 Phrasen verwenden. Und was waren die Anforderungen an das Schreiben? Konntest du die
21 Anforderungen erfüllen? Zum Beispiel Seitenzahl, war das ein Problem für dich?

22 **B:** Ja, natürlich, Seitenzahl war wirklich ein Problem, weil ich wollte immer so wenig
23 schreiben und nur, dass das genug ist. Ich möchte nicht, ich weiß nicht, wie kann ich das
24 sagen, ich möchte nicht wirklich schreiben, nur dass das genug für ein Vier ist, ehrlich
25 gesagt.

26 **I:** Und welche Textstücke hast du bis jetzt geschrieben? Hast du eine Seminararbeit
27 geschrieben oder Essays?

28 **B:** Ja, das war eine Pro-Seminar-Arbeit.

29 **I:** Und wie geht es dann organisatorisch, zum Beispiel vor dem Schreiben, hast du deine
30 eigenen Rituale, was machst du davor, wie recherchierst du die Literatur?

31 **B:** Ja, zuerst musste ich Literatur finden und das habe ich über u:search, Google Academic
32 oder so was. Ich habe das zuerst gesucht und dann ich habe zum Beispiel zehn Quellen
33 gefunden und dann habe ich das durchgelesen und danach habe ich wichtige Informationen
34 gesammelt und dann habe ich gesehen, was kann ich jetzt schreiben von diesen Texten.

35 **I:** Und du hast schon erwähnt, dass eigentlich das Schreiben vielleicht nicht deine
36 Lieblingsaktivität ist, aber wie motivierst du dich? Hast du vielleicht irgendwelche Methoden,
37 was kann dich motivieren einen Text zu schreiben?

38 **B:** Nein, ehrlich gesagt nur die Note und Studium Abschluss, aber anders gar nichts. Ich
39 mag wirklich nicht schreiben und auf Serbisch vielleicht schon, aber auf Deutsch ist es nicht
40 für mich.

41 **I:** Also du findest, dass da die Sprache vielleicht eine Herausforderung für dich ist? Also nicht
42 das Schreiben an sich, weil du würdest das gerne in deiner Muttersprache schreiben, aber
43 das Schreiben auf Deutsch ist mühsam für dich.

44 **B:** Ja genau, wenn ein Thema mich interessiert, dann kann ich gerne schreiben, aber hier
45 habe ich nicht ein Thema, ich habe nicht ein Thema gesucht, das mich interessiert, sondern
46 das leicht für mein Seminar Arbeit ist.

47 **I:** Okay und du hast schon auch N-Deklination erwähnt. Gibt es außerhalb, abgesehen von
48 der N-Deklination, gibt es vielleicht andere Bereiche in der Grammatik, die dir schwerfallen
49 sozusagen?

50 **B:** Grammatik nicht so, aber Wörter schon, weil ich benutze Wörter, nicht so
51 wissenschaftliche Wörter. Ich habe das nicht oft benutzt und das war ein Problem für mich,
52 ich muss so viele verschiedene Wörter, ich kann das nicht immer wiederholen.

53 **I:** Und wie hast du dir diesen Wortschatz angeeignet? Hast du das gesucht in der Literatur
54 auf der Uni oder hast du irgendwelche Hilfen gesucht, ein Wörterbuch oder etwas anderes?

55 **B:** Ja, ein Online-Wörterbuch und natürlich habe ich auch ChatGPT gefragt für Synonyme
56 oder sowas.

57 **I:** Und sind das nur einzelne Wörter oder wenn du sagst Wortschatz, sind das auch Phrasen
58 zum Beispiel, wie man in Texten schreibt?

59 **B:** Ja, Phrasen, insbesondere Phrasen, weil ich bin jetzt an der Uni und ich muss diese
60 wissenschaftlichen Phrasen nutzen und ehrlich gesagt, wenn ich Deutsch spreche, nutze ich
61 das überhaupt nicht und das war ein Problem für mich, weil das ist ein höheres Niveau.

62 **I:** Wenn du schon die Uni erwähnt hast, gibt es vielleicht dort Angebote, die Studierenden
63 wie du helfen könnten, die wissenschaftliche Sprache, das wissenschaftliche Deutsch
64 vielleicht zu verbessern oder Tipps zum Schreiben zu geben?

65 **B:** Ehrlich gesagt, habe ich nicht gehört, weil zum Beispiel in dieser Seminargruppe, dort
66 waren nicht so viele Leute, die nicht auch aus Deutschland oder Österreich kommen und
67 deswegen hat niemand das gesagt. Für uns ist Deutsch nicht Muttersprache und sie haben
68 das nicht erwähnt oder ich habe das nicht gehört.

69 **I:** Und zum Beispiel, wie denkst du, dass auch die anderen Studenten, du sagst, dass die
70 anderen wahrscheinlich Deutsch als Erstsprache sprechen, siehst du das, wenn du Kontakt
71 hast mit denen, siehst du, dass sie auch Probleme beim Schreiben haben oder denkst du, es
72 sind nur die Studenten, die aus dem Ausland kommen?

73 **B:** Ich habe gesprochen auch mit österreichischen Studenten und das ist auch mühsam für
74 sie, aber ich finde, dass es viel leichter für sie ist, aber sie sind nicht bewusst, wie das
75 wirklich schwierig sein kann und sie haben Probleme nur mit, ich weiß nicht, zum Beispiel
76 Literaturrecherche oder sowas, aber mit der Sprache oder diesen Phrasen, sie haben keine
77 Probleme, das ist leicht.

78 **I:** Und zum Beispiel, wenn diese Phrasen, wurde das überhaupt irgendwo in einer Vorlesung
79 an der Uni, wurde daran gearbeitet sozusagen, dass man präsentiert, welche Phrasen man
80 beim Schreiben benutzt oder warst du dir selbst überlassen?

81 **B:** Nein, das war mir selbst überlassen, wir hatten nur Leitfaden oder sowas, wie wir diese
82 Seminararbeit schreiben müssen, aber sonst Phrasen oder sowas, nein.

83 **I:** Das war interessant, was du gesagt hast, Leitfaden, also du weißt dann, dass eine Arbeit,
84 eine Pro-Seminararbeit, gewisse Bestandteile haben soll. Erinnerst du dich vielleicht, welche
85 sind die wichtigsten Bestandteile einer Seminararbeit?

86 **B:** Einleitung, Theorieenteil, Forschungsfragen, Hypothesen, zusammengefasst, alles am
87 Ende und ja, noch was ich habe vergessen, Ergebnisse natürlich und diese Forschung.

88 **I:** Und hattest du Probleme vielleicht dabei? Du weißt eh schon, was eine Pro-Seminararbeit
89 haben sollte. Was war das Schwierigste für dich von diesen Teilen, die du jetzt erwähnt
90 hast?

91 **B:** Theorieenteil.

92 **I:** Warum?

93 **B:** Das muss immer, das ist der längste Teil und ich muss so viel Literatur dafür finden und
94 ich muss zuerst alles lesen und dann entscheiden, was wichtig ist, was nicht, was kann ich in
95 meiner Arbeit nutzen und das dauert so lange und ja, diesen Teil mag ich nicht.

96 **I:** Okay.

97 **B:** Und natürlich auch, habe ich nicht gesagt, zitieren. Zitieren mag ich auch nicht.

98 **I:** Sind die Regeln schwierig oder?

99 **B:** Ja, genau und ich habe Angst immer, dass ich falsch zitieren werde oder sowas.
100 Seitenanzahl und ich vergesse, wo habe ich das gelesen und dann muss ich wieder alles
101 suchen und ja.

102 **I:** Also, du schreibst nicht sofort zum Beispiel. Wie geht das mit der Literaturrecherche? Liest
103 du und dann danach schreibst du vielleicht?

104 **B:** Ja, genau.

105 **I:** Okay, vielleicht zukünftig wäre es nicht schlecht, dass du sofort ...

106 **B:** Ja, ja, ich muss da Bachelorarbeit insbesondere.

107 **I:** Okay, also, abgesehen davon, was die Grammatik betrifft, findest du eigentlich den
108 Wortschatz schwieriger als die Grammatik jetzt?

109 **B:** Ja, Grammatikregeln kann ich schon, aber Wortschatz ist schwieriger, viel schwieriger
110 und ja, ich habe schon gesagt, N-Deklaration und das ist das.

111 **I:** Und jetzt, wenn wir zum Beispiel einen Text schreiben, es gibt ja natürlich eine Überschrift
112 und dann muss man verschiedene Paragraphen schreiben. Wie schwer ist das für dich, die
113 Sätze zu verbinden oder einen zusammenhängenden Text zu schreiben?

114 **B:** Ja, das ist auch schwierig und ich muss immer darauf achten, dass meine Sätze anders
115 sind als in diesem Text, dass ich das nicht überschrieben habe. Verstehst du?

116 **I:** Abschreiben, ja.

117 **B:** Und ich muss das immer umformulieren und ich habe immer Angst, dass ich das nicht gut
118 umformuliert habe, dass das keinen gleichen Sinn hat oder sowas und ja, das ist auch sehr
119 mühsam.

120 **I:** Das ist sehr interessant, was du gesagt hast, ich muss das umformulieren. Also, ich weiß,
121 dass es eine Prüfung vor dem Studium gibt. Da lernt man oder da testet man überhaupt, ob
122 die Studenten das gelernt haben, wie man eine Nominalphrase in eine Verbalphrase
123 umformulieren sollte. Benutzt du die Techniken oder wie umformulierst du das?

124 **B:** Nein, bei dieser Prüfung, das ist so leicht. Das ist okay, aber wenn ich eine
125 wissenschaftliche Arbeit schreibe, dann hilft das gar nichts.

126 **I:** Und vor allem, du hast wahrscheinlich schon bemerkt, dass die wissenschaftlichen Texte
127 auch sehr viele Nominalphrasen haben. Eigentlich nicht so viele, es gibt ja schon Verben,
128 aber die Nominalphrasen nehmen einen großen Teil. Und wie ist es in deinem Schreiben?
129 Versuchst du unbedingt Nominalphrasen zu schreiben oder schreibst du es auch natürlich
130 auf eine andere Weise?

131 **B:** Ehrlich gesagt, habe ich das nicht bemerkt. Ich habe keine Regeln, wie ich schreiben
132 möchte, sondern wie ich mich fühle in diesem Moment. Aber manchmal, wenn ich nicht alles
133 zitieren möchte, wie heißt das, wenn ich das umformulieren möchte, das ist nur, wenn ich
134 nicht das ganze Zitat übernehmen möchte. (Pause)

135 **B:** Nur dann.

136 **I:** Und hast du auch vielleicht Schwierigkeiten mit dem Inhalt, wenn du einen
137 wissenschaftlichen Text liest, also bevor du etwas schreibst, gibt es da vielleicht
138 Herausforderungen?

139 **B:** Ja, es gab jetzt so viele Wörter, die ich nicht wirklich verstanden habe. Und dann muss
140 ich zuerst übersetzen oder erklären und dann wieder lesen und dann entscheiden, ob das
141 wichtig ist oder nicht.

142 **I:** Das nimmt sehr viel Zeit in Anspruch.

143 **B:** Genau, deswegen habe ich gesagt, auf deutscher Sprache ist es zu schwierig, eine
144 wissenschaftliche Arbeit zu schreiben. Zum Beispiel auf Deutsch dauert es zum Beispiel, ich

145 weiß nicht, was ich auf Serbisch in einer Woche schreiben kann, dann kann ich das auf
146 Deutsch in einem Monat zum Beispiel oder sowas.

147 **I:** Ich verstehe, es ist natürlich etwas anderes, wenn man das in einer anderen Sprache
148 schreibt. Und genau bei diesem Schreiben hast du wahrscheinlich deine eigenen Techniken
149 und Strategien entwickelt. Also, wie kann man einen wissenschaftlichen Text schreiben?
150 Hast du vielleicht etwas, was du selbst entwickelt hast, eine Technik, oder vielleicht etwas,
151 was du von deinen Freunden gehört hast, wie man vielleicht einfacher einen Text schreiben
152 kann?

153 **B:** Ich denke, dass es auf jeden Fall nicht einfach ist. Aber ich habe bis jetzt zwei
154 wissenschaftliche Arbeiten geschrieben und ich habe das Gleiche gemacht. Immer zuerst
155 lesen und dann entscheiden, was wichtig ist und dann wieder lesen und diese Teile nicht
156 übernehmen, sondern umformulieren oder Notizen machen und danach schreiben.

157 **I:** Und jetzt zum Schluss möchte ich noch dich fragen, also jetzt, wir haben natürlich über
158 verschiedene Aspekte gesprochen und wenn ich dich fragen müsste, also was war das
159 Schwierigste für dich von all diesen Aspekten? Also, was war der Punkt, wo du sagen
160 würdest, das ist wirklich der schwierigste Teil beim Schreiben? Das fällt mir am schwierigsten
161 irgendwie.

162 **B:** Sicher den Theorien-Teil, weil ich habe zum Beispiel, ich muss in meiner Arbeit so viele
163 verschiedene Quellen nutzen und ich habe zum Beispiel 20, 10 oder 20 Quellen gefunden
164 und es gibt die Quellen, die fast gleich sind und ich weiß nicht, was kann ich davon nehmen
165 oder davon von anderen Texten und ja, Theorien-Teil ist wirklich der schwierigste Punkt für
166 mich.

167 **I:** Okay, und hast du vielleicht schon etwas in deiner Muttersprache geschrieben?

168 **B:** Das war im Gymnasium, aber das war nicht so wichtig. Ich habe natürlich Essays oder
169 sowas geschrieben, aber meine wissenschaftliche Arbeit habe ich nicht geschrieben.

170 **I:** Okay, gut.

171 **I:** Möchtest du vielleicht noch etwas hinzufügen?

172 **B:** Nein, nur wenn du andere Fragen hast, kann ich antworten.

173 **I:** Okay, dann sind wir zu Ende des Interviews gekommen. Ich stoppe jetzt die
174 Videoaufnahme.

Interview P3 19.09.2025 21:15

1 **I:** In deinem Studium spielt das Schreiben sich eine wichtige Rolle. Wie geht es dir so
2 persönlich, wenn es ums Schreiben geht?

3 **B:** Ähm Ehrlich gesagt, schwierig. Also, wenn ich etwas habe, was ich zu Hause machen
4 kann, da ist es schon gut, aber wenn wir zeitlich begrenzt sind und in Uni da sind, ohne
5 Handy, ohne Google Übersetzer, dann ist das schon schwieriger, und ich muss schon viel
6 mehr nachdenken, als wenn ich irgendetwas mündlich habe.

7 **I:** Und du hast mir schon gesagt, du hast ein paar wissenschaftliche Arbeiten in deinem
8 Studium geschrieben. Kannst du mir sagen, was waren die Anforderungen an diese
9 wissenschaftlichen Arbeiten? Versteht du das Wort Anforderungen?

10 **B:** Ja, ja, ja Also am meisten ähm waren so wie Zusammenfassung von ganzer Stoff von
11 Seminar. Und die eine war ein längeres Arbeit, und wir haben das ähm von Kriterien damals
12 waren das wirklich viele Kriterien. Ich habe das im ersten Jahr geschrieben, und das war wie
13 ein zusammenfassend von mehreren wissenschaftliche Arbeiten in ein. Und von Kriterien
14 also niemand hat irgendwas mit Sprache, Grammatikfehlern, so irgendwas als Problem
15 gestellt, aber einfach Hochdeutsch war angefordert.

16 **I:** Und welche Emotionen verbindest du mit dem Schreiben, zum Beispiel bevor du startest,
 17 was fühlst du genau?

18 **B:** Ähm Ich kann nicht sagen Panik aber schon Stress, weil, wie gesagt, es nimmt mir viel
 19 Zeit, wenn ich weiß, was ich sagen will, aber, wenn ich das auf Hochdeutsch schreiben
 20 muss, ist schon für mich anstrengend und anstrengend ist die richtige Wort, also dieses
 21 Gefühl habe ich, bevor ich angefangen habe.

22 **I:** Und wie ist es mit der Einhaltung der Kriterien, zum Beispiel wie der Textumfang oder ähm
 23 Abgabefrist. Wie war das für dich? Konntest du alle Kriterien erfüllen?

24 **B:** Ja, von dieser Seite, ja, weil bis jetzt, wie gesagt, es waren keine größeren Arbeiten, es
 25 waren wirklich meistens nur für ein Thema. Es war nur ein Thema behandelt, und deswegen
 26 waren das nicht große Kriterien von Umfang und von dieser Seite diese Kriterien könnte ich
 27 schon ausfüllen.

28 **I:** Und wie erfolgte die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben? Hast du dich
 29 selbst auf das Schreiben vorbereitet, oder gab es schon ähm gewisse Kurse auf der
 30 Universität die Studenten darauf vorbereiten?

31 **B:** Wenn das gekommen ist, wir haben uns gegenseitig geholfen und zu verstehen
 32 überhaupt. Was was sollen wir machen?

33 **I:** Also, wenn du sagst, gegenseitig, die Studis, Studenten? Mhm.

34 **B:** Ja.

35 **I:** Auf der Uni gab es da keine Unterstützung, oder du hast nicht davon gehört?

36 **B:** Also, dass es so gestaltet ist wie ein Kurs oder wie ein Wahlfach gibt es nicht. Aber
 37 vielleicht so, dass man kann sich an Professoren wenden, das schon. Aber so, das richtige
 38 Tipps zu bekommen, entweder von anderen Studenten oder von ähm von den Studenten,
 39 die haben das schon in Vergangenheit gemacht, aber sonst wirklich keine, keine genaue
 40 Hilfe.

41 **I:** Mhm Und gab es da vielleicht in den Vorlesungen irgendwelche Vorbereitungen, wie zum
 42 Beispiel hat ein Professor bzw. eine Professorin ähm mindestens etwas über das
 43 wissenschaftliche Schreiben gesagt oder wart ihr selbst euch selbst überlassen?

44 **B:** Ähm in Seminaren sind Professoren wirklich für uns da. Aber sie haben uns Einführung
 45 so gemacht und waren da für die Fragen per E-mail immer geöffnet, aber, wie gesagt, so
 46 eine Beschreibung in Detail war das nicht. Also mehr so, dass sie haben Aufgabe erklärt,
 47 aber weniger, wie man das schreibt. Ich glaube, das ist auch, weil in unserem Studium ist,
 48 das nicht so. Ich kenne viele Leute, die an anderen Universitäten viel mehr schreiben als wir.
 49 Ich glaube, das ist auch das Ding.

50 **I:** Mhm, mhm Und wie hast du dich dann beim Schreiben mit der wissenschaftlichen Sprache
 51 vertraut gemacht? Du hast gesagt, mit anderen Studenten, hast du das gemacht, und wie
 52 war das genau?

53 **B:** Ähm also, ähm wir durften damals, weil das wir haben, viele diese Arbeiten in Seminar
 54 geschrieben, und dann wir könnten uns gegenseitig Frage stelle und so einfach unsere
 55 Arbeiten...

56 **I:** Vergleichen so.

57 **B:** Vergleichen, ja und also sagen: Okay, wie hast du das gemacht? Ich habe so und einfach
 58 so einander unterstützen und wirklich mit dieser Vergleichen viele neue Dinge gelernt und
 59 mit der Sprache war ich auch ok (unv.?) - Da sage ich immer Deutsch, ist meine
 60 Zweitsprache, aber in meinem Studium geht es viel um Latein, und das hatte ich schon in
 61 Schule In Serbien, und deswegen ist das auch, wenn es kommt zum wissenschaftliche
 62 Sprache in Medizin, habe ich, hatte ich nicht richtig große Probleme wegen viel Latein.

63 **I:** Mhm gut. Und jetzt hast du erwähnt die sprachlichen Probleme, sagen wir
64 grammatikalischen vielleicht Hürden. Mit welchen Herausforderungen sprachlichen
65 Charakters wurdest du beim Schreiben konfrontiert? Das war genau das Schwierige für
66 dich?

67 **B:** Ich würde sagen, dass ich wollte immer Sätze auf ein bisschen höhere Niveau bringen,
68 und dass ich müsste vielmals vom Thema weggehen und auf korrekten Satz, ähm
69 Reihenfolge und korrekte ähm der, die, das. Wie sagt man das?

70 **I:** Artikel.

71 **B:** Ja, und mit solchen Sachen würde ich sagen also, wirklich, dass man kann nicht nur auf
72 Thema denken, sondern einfach immer wieder zurückkommen und diese letzte Schritt noch
73 mal überprüfen.

74 **I:** Und hast du da einen Unterschied zwischen Alltagssprache und der Wissenschaftssprache
75 bemerkt? Was was kannst du sagen? Was für einen Unterschied gibt es da?

76 **B:** Ja, schon also vor allem das in Alltagssprache ähm ich habe immer gefühlt, dass ich
77 mache unglaublich viele Fehler, während ich spreche, aber ich sage sich selbst einfach ja,
78 alle verstehen, was ich sagen wollte, und wenn ich schreibe, es geht nicht so. Und auch bei
79 mündlichen Prüfungen ich, obwohl viele sagen: Ja, Fremdsprache ist schwierig für mündlich.
80 Für mich ist mündlich viel, viel leichter, weil, so, wie gesagt, ich spreche, mit Fehlern, Leute
81 verstehen, und es geht. Aber mit schriftlich, das Schreiben, sodass ich musste, wirklich
82 vielmals nachdenken ... (unv.) ... nochmal korrigieren und hundertmal lesen.

83 **I:** Mhm Und du hast gesagt, du wolltest deinen Satz auf ein höheres Niveau bringen, was
84 bedeutet das genau für dich?

85 **B:** Also bessere Wörter, bessere Verben und nicht immer wiederholen die gleiche Verben,
86 also einfach Synonyme finden. Und das ist für mich wirklich schwierig auf Deutsche. Es
87 kommen ... Ich möchte ein Synonym finden, ich denke immer auf englische Wörter, aber nie
88 auf noch eine Wort, die auf Deutsch gleiche bedeutet. Und wenn ich irgendwas auf meine
89 Sprache schreibe, also es ist immer, dass ich habe zehn Synonyme für ein gleiches Wort.
90 Und das fand ich deutlich wirklich schwer, dass immer wieder gleiche Verbe da sind.

91 **I:** Hast du gefunden einen Weg, wie du das verbessern konntest, was hast du dann als
92 Hilfsmittel benutzt?

93 **B:** Wenn ich zu Hause, wenn ich in Universität schreibe, das war schwierig, (unv.) Hilfsmittel
94 zu verwenden, aber in, wenn ich zu Hause mache, ich habe damals (unv.) lange Zeit habe
95 ich wirklich nichts geschrieben, aber damals war irgendeine Applikation, wo ich schreibe ein
96 Wort, und das gibt Synonyme. Es gibt mir Synonyme dafür und ich verwende und so auch
97 lerne neue Verbe und Wörter, die ich nicht kannte.

98 **I:** Und dein Studium ist ja spezifisch. Hast du gewusst, dass diese Synonyme in den Kontext
99 richtig passen?

100 **B:** Das war auch in dieser, also in dieser App, also, dass es steht wirklich so Wort und dann
101 noch eine zusätzliche Beschreibung, was, was sagt es noch. Also, das ist nicht nur Liste von
102 Synonyme, sondern wirklich, wo man welches Verb verwenden kann.

103 **I:** Gut.

104 **B:** Aber ich habe meistens gebraucht diese Synonyme für einfache Wörter, also für einfache
105 Verben, einfach nicht 100 Mal zu schreiben machen, finden und so, sondern es einfach
106 anders auszudrücken.

107 **I:** Mhm gut und gab es außer sprachlichen Herausforderungen noch weitere
108 Herausforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben?

109 **B:** Ja, also ja ... Ich glaube immer ...

110 **I:** So zum Beispiel die Fragestellung. Bevor man etwas schreibt, muss man auch eine
 111 Fragestellung formulieren.

112 **B:** Ja, ja, ja, also war schon. Ich glaube, ich glaube, die Leute für den Deutsch Erstsprache
 113 hatten nur diese Probleme, und wir hatten das plus sprachliche Problem, aber ja, ich glaube
 114 vor allem, wenn man das nicht so oft schreibt, und wenn das einmal pro Jahr kommt, etwas
 115 Großes zu schreiben, ist schon.

116 **I:** Und wie war das mit der Literaturrecherche?

117 **B:** Oh, das war die kritisch. Da wirklich, weil ich, ich habe besonders Zahnmedizin dafür
 118 ausgewählt, keinen Computer zu benutzen. Das war (lacht) ein großer, großer Wunsch,
 119 einfach nie mehr Online irgendwas machen zu müssen, und dann mit dieser alle
 120 Datenbanken und alle, wenn ich höre, diese Wörter ist mir schon... zu viel, also. Es war, es
 121 war immer auch schwierig und ich habe das nur dafür verstanden und nie wieder verwendet
 122 und nie wieder versucht, und ich muss jetzt das ähm damit noch mal beschäftigen, weil ich
 123 wollte dieses Diploma (unv.) Es wird interessant mit Literaturreche. Mit all diesem Referenten
 124 und das alles also.

125 **I:** Mhm Und du hast erwähnt die Satzstruktur, du wolltest deinen Satz auf ein höheres
 126 Niveau bringen. Aber wie war das mit der Textstruktur zum Beispiel mit einem Aufsatz ähm
 127 mit einem Absatz oder mit einem Kapitel. Gab es da Probleme? Weißt du, was du am
 128 Anfang schreibst, was in der Mitte, was....?

129 **B:** Von dieser Seite wirklich hatte ich nicht so viele Probleme, weil ich habe viele
 130 Sprachprüfungen gemacht, und für Deutsch und für Englisch, und dort haben wir wirklich
 131 wirklich viel Zeit ähm verbracht, diese Schreiben zu auf höhere Niveau zu bringen, und von
 132 dieser Seite hatte ich wirklich nicht so viele Probleme.

133 **I:** Mhm Okay. Und... Vielleicht wiederhole ich jetzt meine Frage, aber trotzdem stelle ich sie
 134 dir. Wie hast du die bereits genannten Herausforderungen bewältigt, hast du das alles alleine
 135 gemacht? Hast du Hilfsmittel benutzt? Was war für, also was war deine Methode, sagen wir
 136 es so?

137 **B:** Ja, also, wir dürfen Hilfsmittel verwenden schon. Also, ich habe immer Online gesucht
 138 nach alle Fragen, die ich hatte, aber wenn wir dürften das nicht oder sollten nicht das
 139 können, dann habe ich einfach mit Freundinnen im Seminar einfach die Fragen besprochen
 140 und oder mit Professor, wenn wir diese Option hatten, aber einfach am meisten mit Leuten,
 141 also, die das auch machen mussten.

142 **I:** Jetzt, wenn du sagst, du hast das mit Freunden besprochen, ging es da um Inhalte von
 143 deiner Arbeit oder auch zum Beispiel um Korrekturlesen oder Ähnliches?

144 **B:** Beide, also alles, wirklich ich habe jeden Schritt besprochen, was ich unklar fand. Wenn
 145 ich dachte, es ist vielleicht zu dumm, das Professor zu fragen, dann habe ich Freundin
 146 gefragt. Wenn ich dachte, okay, diese Frage besser vom Professor Antwort zu bekommen,
 147 dann mich am Professor gewendet, aber einfach, ich habe alles gefragt und inhaltlich und
 148 sprachlich und alles.

149 **I:** Mhm Und hat dir zum Beispiel auch die Literatur, wissenschaftliche Literatur, die du lesen
 150 musstest, geholfen, mindestens bei der Struktur oder bei der Satzstruktur sagen: Wir hast du
 151 da Mustersätze gefunden, oder Mustertexte sagen wir? Oder hat sich eher auf dich selbst...

152 **B:** Ja, auch die Beispiele von Sätzen. Ja, und auch Beispiele von Satzstruktur, die ich
 153 interessant fand und dachte: Ok, ich verwende diesen Satz einfach mit meinen Wörtern, mit
 154 meinem Kontext. Ich verwende das für paar Sätze später.

155 **I:** Mhm, ok. Kannst du jetzt im Nachhinein sehen, wie sich deine schriftliche Kompetenz
 156 entwickelt hat?

157 **B:** Ich habe das nicht so oft gemacht. Deswegen konnte ich nicht das wirklich, die ähm
 158 Verbesserung folgen und diese ähm... Also, wenn es öfter wäre, schon, aber jetzt wenn nur

159 mit so vier Seminaren für... Vier Arbeiten für 4 Jahre vom Studium ist schon wenig, damit
160 man Fortschritt folgen kann.

161 **I:** Mhm gut. Danke dir. Und noch einmal zum Schluss möchte ich dich fragen jetzt. Wir haben
162 ja viele Aspekte besprochen. Was war die größte Schwierigkeit für dich von all dem, was wir
163 jetzt besprochen haben?

164 **B:** Ich würde sagen, Grammatik. Also Grammatik. Ich glaube, Wörter konnte ich immer
165 finden oder zumindest fragen die Leute, aber immer wieder diese grammatische Probleme,
166 aber ja Grammatik.

167 **I:** Mhm so. Vielen Dank für das Interview. Ich beende jetzt die Wiederaufnahme.

Interview P4 26.09.2025 15:00

1 **I:** In deinem Studium spielt das Schreiben ja sicher eine wichtige Rolle. Kannst du mir sagen,
2 Wie geht es dir so persönlich beim Schreiben?

3 **B:** Ähm zurzeit oder während des Studiums?

4 **I:** Ähm während des Studiums.

5 **B:** Ja, es war herausfordernd. Ähm da ich musste viel Zeit investieren und Energie, weil
6 Schreiben vor allem akademischer akademisches Schreiben, also (unv.) Schreiben ist sehr
7 wichtig. Und ja, ich muss auch sagen, nicht so leicht, aber ähm produktiv auf jeden Fall.
8 Dadurch lernt man auch mehr Sprache und sogar auch die akademische Sprache.

9 **I:** Okay, also auf jeden Fall herausfordernd. Mhm

10 **B:** Auf jeden Fall.

11 **I:** Mich würde interessieren, was für schriftliche Arbeiten du in deinem Studium geschrieben
12 hast, und was waren die Anforderungen an die Texte?

13 **B:** Okay. Ähm auf jeden Fall das alle (unv.) diese Abschlussarbeiten, die man schreibt. Ich
14 habe ähm insgesamt nicht nur ein Master, sondern auch ein Bachelor. Ich habe zwei
15 wissenschaftliche Arbeiten geschrieben, also meine Abschlussarbeit und vorher auch alle
16 meine Wissenschaftliche Arbeit, Schrieben, Im Master. Ähm ich musste, wie gesagt,
17 Abschlussarbeit schreiben. Man muss auch eine Arbeit schreiben. Und was angefordert
18 wurde - das ist die Sprache, die vor allem akademisch und richtig ist. Das ist die Bedingung
19 gibt. Das ist vor allem Einleitung und Schlussfolgerung, auch dieser Plot, was man schon in
20 der Mitte hat, also diese Kapiteln, die Titeln, Untertiteln, die Gliederung der Arbeit, vor allem
21 das muss man schreiben und das dieser Kohärenz (unv.), dass es zusammen gut gefügt ist.
22 Das Arbeiten, das man an Anfang Mitte und Ende dann kriegen, und das ist alles zusammen
23 gut und stark gebunden ist und wissenschaftlich vor allem.

24 **I:** Und welche Emotionen verbinden dich so mit dem Schreiben? Wie fühlst du dich davor,
25 währenddessen und danach?

26 **B:** Davor gestresst. Während, muss ich auch sagen, unter Druck meistens, aber auch dazu
27 fängt die Spaß, fängt der Spaß (an) (unv.) Da während des Schreibens langsam, dann bin
28 ich richtig dort in der Mitte und dann kommt dieser Spaß damit, weil ich das genieße, weil es
29 geht um ein Thema, was mir, was mich sehr interessiert und dann ändern sich die
30 Emotionen zur Spaß und Genuss usw. und ganz am Ende stolz. Dieser vor allem Deutsch,
31 ist nicht meine erste oder zweite Sprache in eine fremde Sprache, die ich gelernt habe.

32 **I:** Gut, und wie erfolgte die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben. Ich meine, vor
33 allem auf der Universität, gab es da vielleicht irgendwelches Programm, das dich darauf
34 vorbereitet hat?

35 **B:** Wir hatten Kurse und Dozenten, die uns dafür vorbereitet haben und auch während des
36 Schreibens und uns unterstützt haben. Ähm sie haben auch uns Quellen gezeigt, und die Art
37 und Weise, wie man nach Quellen sucht, auch uns Programme gezeigt, die man gerne

38 nutzen kann, um die wissenschaftliche Arbeit zu verbessern und so Stichpunktetipps, je
39 nachdem auch in unterschiedlichen Universitäten. (unv.)

40 **I:** Mhm sehr gut, und also, das waren spezielle Kurse nur für das wissenschaftliche
41 Schreiben oder so ein allgemeiner Kurs?

42 **B:** Doch, wir sollen ... spezielle Kurse, die an unserer Uni angeboten wurden. Und das ist
43 speziell, um zu lernen, wie schreibt man wissenschaftliche Arbeit, was ist das überhaupt und
44 wir haben auch das geübt.

45 **I:** Mhm gut, und außerhalb von diesen Kursen gab es auch vielleicht in den Vorlesungen
46 oder in Seminaren Vorbereitung darauf oder ist das nur in diesem einen besonderen Kurs?

47 **B:** Also man kann sagen, ich kann mich daran nicht mehr erinnern, ob wir sowas in den
48 normalen Vorlesungen oder Seminare, aber Beispiele hatten wir immer, so als
49 wissenschaftliche Arbeiten und diese Beispiele lernt man automatisch unbewusst davon.
50 Also die Gliederung sieht man, wie es untergegliedert (ist), die Einleitung,
51 Schlussfolgerungen usw. Aber diese besondere Kurse, die wir angeboten bekommen haben,
52 die waren mir am meisten hilfreich (unv.).

53 **I:** Okay, super und mit welchen Herausforderungen sprachlichen Charakters wurdest du
54 konfrontiert?

55 **B:** Also sprachliche Herausforderungen, die man (unv.) ... Vor allem diese Terminologie und
56 Begrifflichkeiten. Die ... vor allem diese Terminologie, was dahinter steckt und was welche
57 richtige Bedeutung, weil manchmal es gibt ähm Transfer und Transparenz und also diese die
58 Begrifflichkeiten, also eine kleine Änderung ändert auch die Bedeutung und die Nutzung -
59 Wo nutzt man welche Terminologie. Das ist vor allem. Zweitens, das habe ich auch leider
60 komplett schwer gefunden, immer noch für mich. Das in wissenschaftlichen Arbeiten oder in
61 Büchern, dass ich immer die Bücher als Quelle genannt habe, aber diese Nebensätze, die
62 manchmal ein Nebensatz. Also, es gibt so viele Nebensätze in einem Absatz, dass es, das
63 Verb kommt ganz am Ende, fängt man einen Absatz an, und dann kommt ein Nebensatz
64 nach einem Nebensatz, bis ich zum Verb gekommen bin. Das war sehr Herausforderung.
65 Das ist sprachlich schwer gemacht. Einfach richtig sofort zu (zitieren?) (unv.) und ab sofort
66 beim Schreiben, das auch so auszudrücken, dass wir in wissen ..., ich meine in
67 Abschlussarbeiten oder in Wissenschaftlichen arbeiten, ich musste auch diese Nebensätze
68 auch nutzen. Und dann, manchmal war ich selber durcheinander beim Schreiben. Manchmal
69 sage ich: okay, ich muss jetzt nochmal das alles umformulieren. Das ist ja so wenig
70 Nebensätze wie möglich und mehr ähm Klarheiten.

71 **I:** Und gab es bestimmte sprachliche Strukturen oder Formulierungen, die dir Probleme
72 bereitet haben?

73 **B:** Also, es gibt so manchmal in einem, in einem Satz gibt es drei bis vier Nebensätze. Oder
74 Genitiv, zum Beispiel. Diese sprachliche Struktur. Das fehlt mir am meisten schwer. Das war
75 für mich irgendwie ein bisschen durcheinander.

76 **I:** Und außer sprachlichen Herausforderungen gab es noch weitere Schwierigkeiten beim
77 wissenschaftlichen Schreiben? Zum Beispiel: Wie hast du die Fragestellung formuliert, oder
78 wie bist du zu dazu gekommen, welches Thema du genau bearbeiten möchtest in deiner
79 Arbeit?

80 **B:** Genau das ist das (unv.). Ähm Überhaupt ein Thema oder eine Theorie zu formulieren,
81 vor allem, einen Punkt zu recherchieren. Meistens habe ich immer gehört, das ist zu grob.
82 Mein Thema war meistens zu grob. Ich musste das spezifisch machen, kleiner machen. Das
83 fand ich sehr herausfordernd. Ähm dass ich über einen bestimmten Punkt schreiben muss,
84 das ist ja ... habe ich so richtig (unv.) so klein wie möglich, damit ich mehr detaillierter
85 darüber schreibe. Das war ... (unv.) sehr schwer ein. Es gibt keinen Punkt, keinen richtigen
86 Punkt, abgetrennt von dem, von dem Thema, was ich besprechen möchte, weil alles
87 zusammen verbunden ist. Deswegen fällt es mir schwer, weil meine Themen waren immer

88 groß. Deswegen das überhaupt zu bestimmen, worüber ich schreibe, das war eine
89 Herausforderung. Dazu eine Theorie zu formulieren. Das war auch herausfordernd für mich,
90 weil, wie gesagt, meine Ziele waren, scheinbar mehr als ein Punkt. Die Fragestellung dafür
91 war ... Ja, nachdem ich mein Thema, meine Theorie schon abgeschrieben habe, die
92 Fragestellung war nicht so dramatisch, würde ich sagen. Aber danach die Gliederung (unv.)
93 schreiben, also welche Titel, welche Unterpunkt, welche Punkte, Unterpunkte, die ich in
94 meiner Gliederung schreiben muss. Worüber soll ich für mein Thema sprechen, wenn ich
95 über Redewendungen ... (unv.)? Also meine Masterarbeit war über Redewendungen. Wie
96 soll ich langsam? (unv.) anfangen. Wie sollte ich mit dem Thema anfangen? Diese
97 Gliederung vor allem, das war auch herausfordernd. Solange ich alles schon vorbereitet
98 habe, ... (unv.) ich mein Thema, Frage, Theorie, Fragestellung: ja und die Gliederung hat
99 schon. Dann hat alles weiter gut gelaufen. Alles ist weiter gut gelaufen.

100 **I:** Mhm Und wie war das mit der Vorbereitung vor dem Schreiben? Du musstest Literatur
101 recherchieren. Wie war das für dich?

102 **B:** Ja, (unv.) Karussell. (lacht) (unv.) Ich habe Onlinequellen gesucht. Ich habe, ich war
103 damals noch in Münnich, in München, und dort bin ich zur Bibliothek gegangen. Dort habe
104 ich natürlich noch Kopie, Kopien gemacht. Ich habe Bücher gesucht ähm zum Thema (unv.)
105 und dort so viel wie möglich Kopien gemacht von den Büchern. Ich musste auch aufpassen,
106 das ist, welche Seiten man kopiert, und (unv.) die Quellen auch schon haben. Kalr sind auch
107 man musste aufpassen, wie es ja andere, ... neue Auflagen, zum Beispiel oder ... Ja, ... ein
108 neues, ein neues Buch ... (unv.) Ich musste dann das neueste Buch nehmen, nicht das alte.
109 Das war auch manchmal, es gab Quellen, die ich nicht mehr nehmen durfte. Das war auch
110 herausfordernd manchmal. Ähm Online wie gesagt Onlinequellen am meisten habe ich
111 genommen und auch nicht nur in einer Sprache, vor allem für deutsche, ... (unv.) Arbeit auf
112 Deutsch auch. Dann sucht man auch Quellen auf Englisch, das habe ich auch gemacht. Und
113 dann musste ich von Englisch ins Deutsch übersetzen. Und manchmal habe ich dann immer
114 noch das Englische geschrieben. Manchmal habe ich das ... manchmal habe ich dann gleich
115 das Englische genommen, aufgeschrieben, aber muss ich nochmal das dort runter klären,
116 was in diesem englischen Satz steht, das war auch ähm ... eine Herausforderung.

117 **I:** Und mit welchen Herausforderungen in Bezug auf die Textstruktur, warst du konfrontiert?

118 **B:** Hm ... Textstruktur?

119 **I:** Du hast schon erwähnt, zum Beispiel Kapitel, Untertitel, aber Unterkapiteln, und jetzt,
120 wenn wir sprechen, über einen vielleicht ein Kapitel, und da gibt es noch diese Absätze, gab
121 es da auch zum Beispiel Probleme, wenn du einen Absatz schreiben solltest, wie, wie ...
122 womit beginne ich? Was schreibe ich in der Mitte, oder wo ist der Anfang, wo ist das Ende
123 von diesem Absatz? Hast du darüber nachgedacht?

124 **B:** (Unv.) ... Ja, genau, wenn ich dann mit einem Kapitel anfangen und dann habe ich dann
125 okay, ich fange mit diesem Unterkapitel und dann, okay, wie soll ich dann hier anfangen,
126 wie? Vor allem das in der Einleitung. Wie soll ich dann mit der Arbeit (unv.) an meiner
127 Einleitung? Ich muss darauf achten, in der Einleitung, dass ich kurz über mein Thema
128 spreche, muss meine Theorie, meine Fragestellung dort vorstellen und noch dazu diese ...
129 die Gliederung meiner Arbeit oder so soll dort sein. Das ist mit dieser Satz ... (unv.)?,
130 Absatzstruktur oder Textstruktur. Das habe ich eher in der Einleitung. (unv.) ... habe ich dann
131 gefunden. Ähm ... Wie du schon vorher gesagt hast. Wie soll ich anfangen? Wörtlich also
132 was soll ich ganz am Anfang sagen: Manchmal fällt nur am ... Fällt mir am schwersten ... den
133 ersten Satz ... oder wenn man schon, wenn ich ja schon angefangen habe, und dann
134 schreibe ich zwei, drei Sätze, und dann war es viel leichter. Ok, das geht jetzt weiter
135 natürlich. Und ich habe nicht immer vom ähm vom ersten Mal ... so gern geschrieben, so
136 gelassen, sondern ich muss es nochmal lesen, nochmal kopieren, nochmal umformulieren
137 und dann auf dem Moment, dass ich ... Das muss ich mir ändern und dann. Nachdem ich
138 fertig bin, so mit dem ... mit dem Absatz oder mit den Kapiteln. Zum Beispiel, da schreibe ich
139 dann einen zweiten Kapitel, dann komme ich zurück zum Kapitel, dann lese ich nochmal.

140 Okay, das muss ich in dem anderen Kapitel erwähnen und nicht in diesem. Das kommt nicht
141 sogar nicht zur Einleitung, sondern das gehört zur Schlussfolgerung, oder das ja ist es zum
142 Kapitel drei oder vier. Das ... das habe ich dann immer gemacht, nachdem ich fertig mit ... so
143 ... Wenn ich mein Entwurf in meiner ... von meiner Arbeit schon habe. Also das erste Entwurf
144 ... (unv.) von Arbeit teilweise fertig. Da sage ich: Okay, lese ich nochmal. Okay, das gehört
145 nicht hier, das gehört woanders.

146 I: Mhm ...

147 B: Und auch ähm und auch mit diesem ähm diesem Textstruktur, da gab es auch diese ...
148 die Quelle, die zum Beispiel, wenn ich sage, wenn ich hier noch zitiere oder die Fußnoten zu
149 einem bestimmten Begriff, das kommt manchmal dazu, mehr Erklärung, sage ich: Okay, soll
150 ich diese Erklärung in dem Text schreiben? Oder soll ich diese Erklärung eher in einer
151 Fußnote schreiben? Als Fußnote unten? Ob ich dann diese Quellenseite und Name des
152 Autors, soll ich das im Text reinschreiben oder soll ich immer als Fußnoten ... (unv.) So hier
153 drunter schreiben, damit mein Text so kohärent immer noch aussieht, das es
154 zusammengebunden ist, das es, wenn (keine?) Unterbrechungen gibt. Das ist in meinem
155 Glied ein Satz (unv.) und dann sage Ok, Moment, (unv.) Das ist ja die Quelle, und da muss
156 ich ja unterbrechen. Das ist von von dem Autor, das und das.

157 I: Und der Inhalt: wie war das für ... ? Ich weiß, du hast dir natürlich das Thema selber
158 ausgesucht, die Fragestellung, aber wenn man schon mit der Literaturrecherche beginnt
159 oder wenn man die Literatur liest, ähm ... wie findest du da vielleicht Herausforderungen?
160 Gibt es auch Herausforderungen mit dem Inhalt?

161 B: Genau.

162 I: Um das alles zu verstehen?

163 B: Nicht nur zu verstehen. Mal, ich muss dann mein Thema ein bisschen ändern. Wegen,
164 wegen Quellen. Manchmal man sucht sich ein Thema und dann findet man entweder nicht
165 genug Quellen dazu. Da muss man sein Thema ändern Oder ist es zu schwer, das
166 nachzupfolgen, dass man sagt: Nee, das mir zu viel, kann ich nicht in einem Jahr so.
167 Deswegen ... (unv.) Mein Thema: ich wollte ja, wie gesagt, meine Masterarbeit wollte ich
168 über ein anderes Thema schreiben, aber das war erstens viel zu viel und zweitens das
169 konnte nicht die richtigen Quellen finden und nicht genug für mein Thema für, was ich
170 schreiben wollte, das konnte ich nicht richtig mit Sprache verbinden. Deswegen ich musste
171 mein Thema ändern.

172 I: Also da gibt es auch manchmal Probleme. Mhm ...

173 B: Ja, ja, das auf jeden Fall, ist noch passiert.

174 I: Und wenn man über das wissenschaftliche Schreiben redet, dann denkt man auch an
175 gewisse Strukturen, zum Beispiel, man kann nicht so Alltagssprache verwenden. Wie schwer
176 fiel es dir den passenden wissenschaftlichen Wortschatz und wissenschaftliche Phrasen im
177 Text zu verwenden?

178 B: Das Komische, weil ... (Unv.) war komischerweise nicht schwer, weil von Anfang an, von
179 Anfang an, ich habe nur, ich habe oder nicht nur, sondern ganz am Anfang ich habe die
180 akademische Sprache ... Und ja, das ist ... Von Anfang an haben wir immer mit Büchern, mit
181 Quellen, mit Hochdeutsch, würde ich sagen, angefangen, und das gelernt deswegen: diese
182 akademische Sprache oder wissenschaftliche Sprache war ... immer noch fällt mir viel
183 einfacher als diese Umgangssprache muss ich sagen, oder dieser Jargon, die Leute auf der
184 Straße ... Oder das ist ja. Für mich das ist ja ... (unv.) ein bisschen schwer zu verstehen, war
185 es mir komplizierter als die akademische Sprache. Mir ist lieber, ein Buch zu lesen auf
186 Deutsch. Das ist entspannter, wenn man gelernt und deswegen diese Sprache, wie gesagt,
187 das hängt davon ab, wie ich die Sprache beherrscht habe und bei mir ist das viel einfacher.

188 I: Mhm Das ist, wenn man Deutsch studiert hat, ja. (lacht)

189 **B:** Genau, genau, wenn man diese andere auch ...

190 **I:** Das verstehe ich. (lacht)

191 **B:** Genau, deswegen ich habe, wie gesagt, ich habe Deutsch in meinem, ah ich habe die
 192 Umfrage habe ich noch nicht geschickt. Aber Deutsch habe ich in meinem Heimatland
 193 studiert, an meiner Uni. Ich habe es nicht hier in Deutschland, also, gleichzeitig habe ich kein
 194 anderes Deutsch gehört. Kein anderes Deutsch, sondern nur ... Ich habe nur Hochdeutsch
 195 gelernt, nur Hochdeutsch mit Dozenten gesprochen, nur Hochdeutsch geschrieben und
 196 gelesen. Deswegen dies, die ersten vier Jahren habe ich nur Hochdeutsch gelernt.

197 **I:** Das kann ich sehr gut nachvollziehen. Also, wir haben sozusagen denselben Lebenslauf,
 198 akademischen Lebenslauf.

199 **B:** So okay. So habe ich, wie gesagt, die deutsche Sprache gelernt und später jetzt... Ich
 200 lebe jetzt mal, ich bin jetzt in Leipzig, ich lebe seit ungefähr acht Jahren in Leipzig. Ich habe
 201 immer noch Probleme, Leute zu verstehen, was sie wirklich meinen. Warum? weil, wenn sie
 202 irgendein Wort nutzen, wie zum Beispiel ganz dolle. Für mich ist es ja ... ähm ... also dolle,
 203 was sollte das bedeuten? Also, das ist ganz stark. Also für mich habe ich das stark gelernt,
 204 und deswegen finde ich das sehr stark. Wenn man sagt ganz dolle. Oder Wurst, das ist mir
 205 Wurst. Das ist ... Es ist hart. (lacht) Es ist für mich schwer. So habe ich gelernt oder Ne, ne,
 206 Wurst ist: ist mir egal, zum Beispiel, oder es macht keinen Unterschied, so habe ich die
 207 Sprache gelernt. Also, man sagt mir Wurst. (Unv.)

208 **I:** Genau das sagt man auch hier in Österreich. Richtig! Es gibt auch hier diesen Spruch.
 209 (lacht)

210 **B:** Ja, genau, (unv.) es fällt mir wirklich schwer, ganz vom Anfang zu verstehen, was die
 211 Leute meinen. Sie manchmal, sie haben Witze über mich gemacht und sie haben gelacht.
 212 Und da, da komme ich ok: was soll ich jetzt machen: soll ich weinen? Was soll ich jetzt
 213 machen? (lacht)

214 **I:** Gut, und du hast mir schon genannt, was deine größten Herausforderungen waren. Ähm
 215 hast du vielleicht das alles allein bewältigt oder hast du irgendwelche Hilfe in Anspruch
 216 genommen.

217 **B:** Nochmal, es war unterbrochen.

218 **I:** Aha Okay, was, was diese Herausforderungen betrifft, die du mit schon genannt hast, also
 219 hast du das alles alleine am Ende bewältigt, also selbst oder hast du irgendwo Hilfe
 220 gesucht? Ähm ... Wie war das bei dir?

221 **B:** Ach die Herausforderung, ob ich ja dann alleine geschafft habe, war die Frage?

222 **I:** Ja, ja, genau.

223 **B:** Ne, nein, natürlich habe ich mir Hilfe geholt. Alleine konnte ich das nie schaffen. Nicht,
 224 wie gesagt, die Dozenten, die waren da. Freunde, die waren auch da, meine Kommilitonen
 225 im Studium. Wir haben uns gegenseitig unterstützt. Ahm manchmal gab es, das ist nicht mit
 226 mir persönlich passiert, aber es gab eine Kommilitonin, die überfordert war und sie konnte
 227 zum Beispiel mit einer Arbeit nicht anfangen, weil sie, wie gesagt, überfordert, richtig
 228 überfordert war, und sie konnte nicht mehr und ... Wie gesagt, wir haben einander
 229 unterstützt, dann ich habe für sie ein Kapitel geschrieben ...

230 **I:** Mhm.

231 **B:** Und dann, sie hat dann ... (unv.), so ein bisschen motiviert, und sie hat dann das nochmal
 232 gelesen, umformuliert, und dann sie konnte weiter schreiben. Ähm und genau also ich habe
 233 nicht den selben Fall, aber was Ähnliches ist mit mir auch passiert, dass ich da ... Ich habe
 234 nach Quellen zum Beispiel oder wenn ich sage, okay, ich finde da keine Zusammenbindung
 235 ähm zwischen meinem Thema und dieser Punkt, was die Dozenten sagt. Und dann es gab
 236 immer dieser Freund, der uns immer schon Sachen erklärt hat ... Und hat Sachen erläutert

237 und sagt: Okay, so macht man das, und das findet man hier und ... Ne, um eine Gliederung
 238 so richtig zu strukturieren, da muss man denken. Okay, was und was brauche ich. Also die
 239 Unterstützung gab es sowohl von der Uni, von Dozenten, als auch von uns gegenseitig. Ja
 240 ... (unv.)

241 **I:** Mhm Okay, du hast sicher auch einen Fortschritt gesehen, wenn du vergleichst deine erste
 242 Arbeit mit deiner Letzten Arbeit, sagen wir. Wahrscheinlich ist das nicht die letzte, aber siehst
 243 du da einen Fortschritt und, wenn du dich überhaupt erinnern kannst, wie war das?

244 **B:** Ja, ich habe zum Beispiel meine allererste richtige Arbeit, war mein Bachelorarbeit. Ja,
 245 und dann meine Masterarbeit. Ich habe die beiden immer noch und manchmal aus, aus, aus
 246 Spaß ich gucke und fällt gleich schon manchmal, dann sage ich: Och, wie naiv ich war, als
 247 ich meine Bachelorarbeit geschrieben habe. Jetzt war nur noch 30 Seiten noch so: Oooh ich
 248 habe kleine Arbeit und die Gliederung. Das war so süß. Wenn ich vergleiche so meine
 249 Masterarbeit, zum Beispiel, was richtig heftig war. Und da sage ich ja, wie man sich
 250 entwickelt und mehr wissenschaftliche Arbeiten hat und mehr übt und sich mit der Sprache
 251 begegnet und auch Unterstützung holt oder einfach, wenn man ein Buch liest, dann versteht
 252 man jetzt automatisch, was die Gliederung ist und was der Autor damit meint, und warum
 253 dieser Punkt oder da versteht man, was was der Leser braucht, und deswegen strukturiert
 254 man seine Arbeit anhand, was der Leser braucht zu verstehen, ist es mir mir klarer
 255 geworden und deswegen ich sehe es wirklich also, wie ... wie ich mich entwickelt habe, so
 256 weit mit akademischen Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten.

257 **I:** Mhm Das hast du erwähnt hast. Ich habe auch meine Maturaarbeit auf Deutsch
 258 geschrieben und ich habe immer noch diese Arbeit in meinem Computer, wenn ich das öffne
 259 ... (lacht) Das ist unvergleichbar.

260 **B:** Ja, jaaa ...

261 **I:** Okay? Und

262 **B:** Ob ich, ob ich ... Ich habe meine aller, allererste Arbeit. Das war eine Katastrophe. Meine
 263 aller, allererste, das war schon im Bachelor. Und dort habe ich nur zwei Quellen. Ich dachte,
 264 dass ich (unv.) von 3 Seiten geschrieben: Einleitung, Mitte und Ende. Und dann habe ich nur
 265 zwei Quellen. Eine davon war Wikipedia und dann die, die, die Dozentin, die war fast
 266 bewusstlos, (unv.) ohnmächtig. Sie war fast (unv.). Dort habe ich zum ersten Mal erfahren,
 267 dass Wikipedia keine Quelle ist.

268 **I:** Man lernt immer etwas Neues, genau.

269 **B:** Ja, ein bisschen, aber Wikipedia kann man lesen, wenn man nach einem bestimmten
 270 Begrifflichkeiten sucht oder ein Dozent hat uns einmal gesagt: Wikipedia kann man nutzen,
 271 wenn man nach Quellen sucht. Zum Beispiel, wenn ich über den Bulgarien, was schreibe
 272 oder über Polen. Da gucke ich dann auf Wikipedia und dann Wikipedia hat selber Quellen
 273 unten. Die man dann, wo man drauf klicken kann, und dann kann man zu diesen Quellen
 274 gehen und die, die ... ähm ... Wenn man die Quellen nutzen darf, dann kann man einfach die
 275 Quellen (unv. nennen?) Aber das ist eine Frage, was ich bis jetzt nie richtig verstanden habe.
 276 Und das fand ich eigentlich immer noch eine offene Frage bei wissenschaftlicher Arbeit.
 277 Uhm, wenn man ... Uhm ... weil ich ja immer unterschiedliche Antworten bekommen habe,
 278 wenn man eine Quelle liest, man schreibt über, über mehr. Und dann man öffnet oder liest
 279 ein Buch über mehr in unterschiedlichen Büchern. Gelten diese Bücher, auch wenn ich
 280 davon nichts zitiere, gelten sie als Quelle oder gelten sie nicht als Quelle? Zum Beispiel, da
 281 kann ich ähm ... Ich habe Antworten bekommen. Wie sagt man überhaupt, was du gelesen,
 282 wenn du Infos davon bekommen hast, dann schreibt man als Quelle. Andere Dozenten
 283 haben gesagt: Eher nicht, wenn du davon nichts zitiert hast, dann schreibst du nicht aus
 284 Quelle. Da kann man eine Seite von einem Buch lesen, und dann kann sagen: Okay, das ist
 285 meine Quelle. Und deswegen das war für mich immer noch eine offene Frage, die keine, die
 286 ich keine konkrete Antwort dafür bekommen habe.

287 **I:** Ich habe das nicht gefragt, also, so weit ich weiß. Wenn ich etwas lese. Das beeinflusst
 288 schon meine Arbeit, weil ich habe die Ideen davon genommen. Das muss ich auch nennen.
 289 Das wurde uns gesagt, mindestens. Und dann nenne ich immer alle Bücher (lacht) im
 290 Quellenverzeichnis.

291 **B:** Ja, ja, ja. Wie gesagt, ich glaube, das kann, das kann von, von, hängt von dem Betreuer
 292 ab. Also mein erster Betreuer, warte, beim Bachelor mein Betreuer hat immer gesagt: Nee,
 293 ich kann alles nennen in den Quellen. Mein zweiter Betreuer, das war Herr ... damals (unv.):
 294 Nee. Er war sehr streng und sagt nie, solange ich nicht in der Arbeit ... (unv.), kannst du nicht
 295 in der Quelle. Deswegen ist das eine offene Frage für mich: Kann man oder kann man nicht?

296 **I:** Mhm Also, jeder hat eine andere Antwort. Okay, und die allerletzte Frage an dich. Was war
 297 die größte Schwierigkeit beim Schreiben? Jetzt du hast es vielleicht schon erwähnt, aber nur
 298 noch einmal zu ähm das Thema abzurunden. Was war das Schwierigste für dich?

299 **B:** Allerschwerste, wie gesagt, das Thema zu finden, war Theorie ... zu formulieren, die
 300 Gliederung, die Quelle und (Zitat?). Also die 5 Punkte.

301 **I:** Okay, hast du vielleicht etwas hinzuzufügen?

302 **B:** Ähm es fühlt sich super, wenn man mit der Arbeit fertig ist, wenn man guckt zurück.

303 **I:** Okay, gut. Damit sind wir dann fertig mit unserem Interview. Vielen Dank. Ich stoppe jetzt
 304 die Wiederaufnahme.

Interview P5 28.09.2025 12:00

1 **I:** In deinem Studium spielt das Schreiben sicher eine wichtige Rolle. Kannst du mir sagen,
 2 wie geht es dir beim Schreiben so ganz persönlich?

3 **B:** Sehr schwierig, ganz ehrlich, besonders auf Deutsch. Ich habe immer das Gefühl, dass
 4 ich nie Deutsch genug, also klinge. Ich versuche immer, ich arbeite daran, ich meine, ich
 5 habe so viele Bücher hier bei mir. Ich übe immer, aber ich bekomme immer Feedback von
 6 meinen Professoren, es ist nicht genug deutsch, es klingt übersetzt und es ist wirklich
 7 manchmal sehr schwierig, besonders beim Schreiben. Ich muss in meinem Job immer
 8 schreiben, aber dafür nutze ich Rechtschreibentools und solche Sachen, die mir helfen, auch
 9 wenn ich mit Grammatik zum Beispiel keine Probleme habe. Aber beim Schreiben in meinem
 10 Studium das ist sehr schwierig für mich. Ganz ehrlich.

11 **I:** Was für schriftliche Arbeiten hast du bisher in deinem Studium geschrieben, und was
 12 waren die Anforderungen?

13 **B:** Okay, so. Ich habe nicht so viel auf Deutsch, ich habe mehr Arbeiten auf Englisch
 14 geschrieben. (lacht) Aber ja, ich hatte Projektarbeiten, also große Seminare, solche Sachen,
 15 also kurze Arbeiten, bis zu maximal 5 Seiten. Und ich hatte auch, ich habe meine Bachelor
 16 Bachelorarbeit geschrieben, auf Deutsch. Das war eine (unv.) große Herausforderung ganz
 17 ehrlich. Und dann später im Master, denke ich habe immer die Option gewählt, einfach auf
 18 Englisch zu schreiben, weil es viel leichter war. Also ... Recherche war immer das
 19 Schwierigste für mich, weil es ein bisschen langweilig für mich zu lesen (war) und natürlichen
 20 Formulierungen. Mein Gott also das hasse ich. Es sollte wirklich wissenschaftlich also sein.
 21 Alles sollte passen, und das wurde immer das Problem für mich.

22 **I:** Du hast gesagt, du hast Proseminararbeiten und deine Bachelorarbeit geschrieben.

23 **B:** Yep.

24 **I:** Auf Deutsch. Wie war das da? Welche Anforderungen mussten diese Texte erfüllen?
 25 Bezüglich der Seitenzahl hast du schon erwähnt? Fünf.

26 **B:** Ja.

27 **I:** Bachelorarbeit. Wir wissen schon mehr Seiten, und wie war das für dich alle diese
 28 Anforderungen zu beachten.

29 **B:** Also, wir hatten in meinem Studium also Translation, das ist (im Zehnten? unv.)
 30 Translationswissenschaft hatten, wir 2 so Leitlinien. Und ganz ehrlich Zitieren, das mussten
 31 wir sehr drauf mussten wir sehr achten. Und uh. Ich war, als ich mit meinem Studium
 32 begonnen habe, weil ich immer noch B2 und ich brauchte eigentlich C1. Und diese
 33 Umformulierungen. Man musste wirklich darauf achten, dass man nicht jedes Wort
 34 übernimmt und das war sehr schwierig für mich. Uh. Also zitieren. Das war wirklich eine
 35 große Anforderung dort. Natürlich Recherche, was passt, was nicht passt? Was dürfen wir
 36 nutzen? Aber ch finde, es gibt weniger Anforderungen eigentlich beim Englisch. Also wenn
 37 man auf Englisch schreibt als auf Deutsch. Aber ja, also Seitenzahl natürlich diese
 38 Layoutseiten. Das ist, das ist sehr leicht. Das ist immer gleich, aber Zitierregeln, wie man
 39 zitiert, wenn man diese Sachen umformuliert. Ahm ... Was mussten wir noch?

40 **I:** Mhm.

41 **B:** Ja, also, das ist, was mir, also was ich mich erinnere, ganz ehrlich. Es war lange her.

42 **I:** Okay, und wie erfolgte die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben auf der
 43 Universität? Gab es da spezielle Kurse?

44 **B:** Also, wir hatten für diese kleine Seminare zum Beispiel bei uns Proseminare und
 45 Seminare. Wir hatten beides. Wir hatten normalerweise nur einen Tag, wo wir diese Sachen
 46 besprochen wurden, also wie man recherchiert, dann, wie man diese Arbeit eigentlich
 47 schreibt. Einteilung. All diese Sachen. Einen Tag maximal zwei Tage, und dann wurden uns
 48 diese Leitfaden gegeben: Macht das ja. Für die Bachelorarbeit war das ein bisschen besser.
 49 Wir hatten wirklich einen Kurs, und wir hatten, ich weiß nicht 6 oder 7 Wochen, und dann gab
 50 es unterschiedliche Teile. Es gab zum Beispiel einen Tag nur für Recherche, ein Tag nur für
 51 Zitierregeln und solche Sachen und ethische Fragen also: Was darf ich nutzen? Was darf ich
 52 nicht nutzen? Also, es war ein bisschen besser und also die Professorin, die ich für meinen
 53 Bachelorarbeit also gewählt hat, war super in dieser Sache, weil das war ihr auch
 54 Recherehfeld. Also, das hat sie gemacht. Also, sorry, die hat also an der Recherche
 55 gearbeitet, sie hat an diesem Leitfaden gearbe ... im Master habe ich vielleicht 2 Arbeiten
 56 geschrieben. Ich arbeite gerade in meiner Masterarbeit. Aber da waren sie so: Ihr kennt das
 57 schon. Wir erklären euch nicht. Und ich erinnere mich, als ich in meinem Masterkolloquium
 58 war. Ich war ... Mein Mentor ist ein Professor, der nur Englisch spricht. Und dann kommen
 59 wir aus Bachelorstudium mit so vielen Regeln und so wir fragen: Was machen wir und der
 60 war so: was macht ihr? Einfach Recherche schreibt Klammer, wer das geschrieben hat,
 61 welches Jahr fertig, und wir waren: Aber nein, wir haben so viele Regeln gehabt. Nein,
 62 braucht ihr gar nicht. Und das war dann bitte ein bisschen komisch. Also ich denke, alle
 63 haben unterschiedliche Vorstellungen, wie eine Arbeit aussehen soll. Was für mich komisch
 64 ist, weil ich denke, dachte immer: okay, das ist eine wissenschaftliche Arbeit. Es gibt
 65 bestimmte Regeln dafür. Aber wir haben auch gesehen, gefunden, dass die, dass andere
 66 Institute an der gleichen Uni unterschiedliche dann Leitfaden haben oder so. Und ja, so war
 67 es bei uns. Wir waren ein bisschen enttäuscht im Master im ersten Semester: Ihr kennt das
 68 alles, ich sage euch nix. Bitte sag uns (lacht), aber ja ...

69 **I:** Das war alles selbstverständlich, oder?

70 **B:** Sie war auch: Ok, wählt heute Themen aus, ihr wißt (wisst) das schon, wir waren: Nein,
 71 wir wissen es nicht.

72 **I:** Und wie hast du dich dann beim Schreiben mit der wissenschaftlichen Sprache vertraut
 73 gemacht? Hast du etwas selbst gemacht oder, ich meine, hast du. Vielleicht irgendwo anders
 74 Hilfe gesucht, oder hast du irgendwelche Lehrwerke mit Formulierungen gesucht?

75 **B:** Also, ich persönlich liebe Lehrwerke und nutze sie sehr, sehr oft. Und ich habe, ich denke,
76 ich habe etwas aus der Bibliothek genutzt. Aber ich also dann, als ich zum Beispiel meine
77 Bachelorarbeit geschrieben hatte, gab es kein Chatgpt und solche Sachen. Und ich habe
78 diesen Rechtschreibtools im Internet genutzt. Also, Ich weiß nicht warum, aber mein Wort
79 Und Rechtschreibung dort ist immer chaotisch und funktioniert nicht. Und ich habe natürlich
80 also eine Kollegin gefragt, ob sie meine Arbeit also Korrektur lesen kann und ich habe ja
81 natürlich dafür bezahlt. Sie hat das gemacht, und dann auch später für Proseminar habe ich
82 auch eine andere Kollegin gefragt. Sie hat das kostenlos gemacht. Aber ich brauchte Hilfe,
83 weil eigentlich ich habe diese Sprache gelernt. Und auch egal, wie viel ich schreibe, ich, wir
84 arbeiten in der Translation immer mit Paralleltextrn. Also, ich würde manchmal zum Beispiel
85 eine Arbeit sehen. Aha, ich habe diesen Satz so formuliert. Ich werde es so formulieren,
86 ähnlich ja. Um, aber da muss man auch aufpassen, aber das gilt technisch als Plagiat jetzt
87 oder nicht. Und ich brauchte diese Hilfe, brauchte jemanden, der wirklich ahm Deutsch als
88 Erstsprache hat, Uh die Uh hier also aufgewachsen ist, damit sie alle diese Kleinigkeiten, die
89 ich gar nicht sehe, also kennt und also erkennt und korrigieren kann. Ich hatte zum Beispiel
90 einmal ein Problem, das war sehr frustrierend für mich. Wir haben etwas übersetzt und ich
91 konnte die Terminologie nicht: Ja, ich habe Recherche gemacht. Ich habe eine Webseite
92 eine österreichische Webseite von einer Behörde gesehen, und ich habe diese Terminologie
93 genommen, und die Terminologie war falsch. Und ich war sehr frustrierend (frustriert) dann.
94 Wann soll ich nutzen? Als ich uhm ich, die diese Sprache gelernt hat und immer noch lernt.
95 Es ist manchmal für mich sehr schwierig zu zu erkennen. Okay, das das ist nicht wirklich,
96 sagt man nicht wirklich so. Und deshalb habe ich immer, wenn ich diese Arbeiten abgeben
97 musste, dann habe ich immer jemanden gefragt, jemand, der Deutsch als Erstsprache hat,
98 das zu korrigieren und mir auch Feedback zu geben, zu erklären, was eigentlich also besser
99 formuliert werden kann oder so. Und nur so hat es funktioniert ganz ehrlich.

100 **I:** Okay, gut. Und mit welchen Herausforderungen sprachlichen Charakters wurdest du
101 konfrontiert beim Schreiben?

102 **B:** Um. Naja, diese hm. Ich weiß nicht, am Anfang war auch Grammatik für mich kein
103 Problem, und dann habe ich mir, ich denke, ein Semester oder zwei Semester genommen
104 und nur daran gearbeitet und dann habe ich das Problem nicht mehr, aber um. Ich würde
105 sagen, diese Formulierungen waren für mich sehr schwierig. Auch zum Beispiel diese
106 verdammt (lacht) Synonyme, weil ich wollte das falsche Wort nutzen und egal welches
107 Wörterbuch ich nehme online oder so es steht das Synonym, aber nutzt man nicht so und
108 natürlich muss man dafür viel lesen und lesen und lesen und lesen. Das mache ich auch,
109 aber trotzdem ist es immer diese: Vielleicht ist das auch Unsicherheit ganz ehrlich, Deutsch
110 zu nutzen ahm im auf Deutsch zu arbeiten und zu schreiben und dann war ich bei jedem
111 Wort nicht sicher. Ahm und ja, sonst ist es diese Formulierungen, Wörter, Synonyme. Bei der
112 Grammatik gab es nicht so viele Probleme, und ganz ehrlich, die Sprache ist auch ein
113 bisschen trocken. Es ist nicht wirklich sehr kreativ. Und ich fand zum Beispiel als ... Ich
114 meine, ich habe Translation studiert und mein Schwerpunkt war Fachübersetzen, also wir
115 haben gesetzliche Texte übersetzt und das habe ich ok gemacht, weil die alle gleich waren.
116 Es war, man musste nicht so kreativ sein, ja. Aber trotzdem bis man das, also bis ich dieses
117 Niveau erreicht habe, das war wirklich sehr schwierig.

118 **I:** Und zum Beispiel, wenn du sagst, das waren sozusagen die Begriffe, die Synonyme, die
119 hm, wo du nicht so sicher warst, ob du die richtig benutzt.

120 **B:** Yeah.

121 **I:** Wie war das mit Sätzen sozusagen Strukturen, die du beim wissenschaftlichen Schreiben
122 benutzen sollst, wie du weißt, es gibt ja natürlich Redemittel.

123 **B:** Also bei den Mitteln, das ist nicht so. Es ist hm eigentlich nicht so schwierig, weil es gibt
124 Redemittel, es gibt diese Listen, die man nutzen kann. Es ist auch manchmal, das das nutze
125 ich sehr oft, auch wenn ich spreche, zum Beispiel, wenn ich nicht sicher bin, wie ich etwas

126 sagen kann, dann sage ich es ein bisschen anders. Das habe ich sehr oft genutzt, und wenn
127 ich nicht sicher. Okay, ich möchte das sagen, ich weiß nicht, wie es geht. Okay, ich schaue
128 dann Redemittel, was ich habe, oder wie kann ich das ein bisschen anders sagen. Ich
129 denke, Redemittel helfen sehr viel, weil Formulierungen, weil sie also, sie sind einfach da.
130 Das ist eine Liste, die werden immer verwendet, da kann man vielleicht Fehler machen, aber
131 weniger. Es gibt weniger Chancen dafür. Redemittel helfen, definitiv beim Schreiben definitiv.

132 **I:** Gut, da gab es außer sprachlichen Herausforderungen noch weitere Schwierigkeiten beim
133 wissenschaftlichen Schreiben? Zum Beispiel Fragestellung, das alles, was vor dem
134 Schreiben kommt?

135 **B:** Oh mein Gott. Ich dachte, dass ich eigentlich sehr gut dabei wäre, aber ganz ehrlich ich
136 finde alle diese die ganze Sache mit wissenschaftlicher Arbeit langweilig. Das sage ich dir
137 ganz ehrlich, und Fragestellung ist immer das Problem für mich. Ich hatte also, ich musste
138 für mehrere Arbeiten natürlich ahm daran denken und das war immer das Problem, was
139 könnte ich schreiben? Was könnte mein Thema sein, die uhm. Es war super, zum Beispiel
140 bei uns in unserem Gymnasium, da gab es eine Liste. Und man kommt und sagt, das mache
141 ich, und hier stimmt das nicht. Hier muss man ein eigenes Thema auswählen, und das war
142 immer das Problem. Erst in meinem Masterkolloquium haben wir eigentlich daran gearbeitet,
143 wie man ein Thema findet, und wir haben unterschiedliche Videos gesehen, und wir haben
144 auch darüber gesprochen. Was könnten wir machen und für meine Masterarbeit, zum
145 Beispiel, ich habe etwas aus meinem Berufsleben genommen, was auch für mein Studium
146 relevant ist. Und das war für mich zum Beispiel sehr leicht. Ich hatte schon eine Idee. Ich
147 habe meinem Mentor geschrieben, er hat gesagt: Passt. Aber für Bachelorarbeit zum
148 Beispiel, das war sehr schwierig, weil es ist immer so, ich persönlich natürlich mich
149 interessieren unterschiedliche Sachen, aber wenn ich eine Arbeit (lacht) darüber schreibe,
150 dann ist es immer ... Ja, und ich muss leider sagen, dass nur ein Professor dabei hilfreich
151 war. Die anderen waren nicht so, die anderen waren mehr so: Findet etwas, was euch
152 interessiert und Okay aber ja.

153 **I:** Und meldet euch bei mir.

154 **B:** Ja. ja.

155 **I:** Und was musst du vor dem Schreiben vorbereiten? Wie hast du die Literatur recherchiert?

156 **B:** Naja, eigentlich Lesen, Lesen, Lesen, Lesen. Wir haben zum Beispiel beim Masterarbeit
157 Zotero genutzt, was für mich okay war, weil ich dann alle diese Arbeiten sortieren uh konnte.
158 Und es war Lesen, Lesen, lesen, so abstrakte Lesen, passt das oder nicht und meistens das
159 ja und okay für mich, für Meisterarbeit zum Beispiel es gab auch eine praktikalischen Teil,
160 einen praktischen Teil, sorry, Und das habe ich auch also gemacht. Aber meistens Lesen,
161 Lesen, lesen, sehen, wie die anderen das gemacht haben. (lacht) Und ja, also alles Mögliche
162 finden und dann sortieren, passt das oder nicht. Ich habe natürlich nicht die ganze Arbeiten
163 gelesen. Manchmal sind es 20 30 Seiten, aber, dass ich uhm zitieren kann. Das habe ich
164 natürlich wirklich mit also Aufmerksamkeit gelesen. Ich finde das Ganze ganz, ganz
165 langweilig, ganz ehrlich. Aber ja, man muss es machen.

166 **I:** Und auf der Textstruktur, das heißt, wie ein Kapitel oder ein Absatz aussehen sollte.
167 Welche Formulierungen du da benutzen solltest, gab es da vielleicht Herausforderungen?

168 **B:** Interessanterweise, ich habe das total nicht falsch gemacht, sondern ahm ich dachte zum
169 Beispiel für Masterarbeit, auch wenn es auf Englisch war, aber egal, ich musste es auch auf
170 Deutsch abgeben also Uhm ich habe also diese Struktur, normale Struktur, also Einleitung,
171 Literatur, praktischer Teil, Schlussfolgerungen, Literatur gehabt. Und dann habe ich das
172 meinem Mentor geschickt und dann hat: (unv.) hm was war das? Das brauchst du nicht, du
173 brauchst ein bisschen mehr Kapitel ... (unv.) musst du ein bisschen das aufteilen, also, das
174 kürzer machen, ein neues Kapitel hier haben. Und ich war okay, und dann das zweite Mal
175 hat er mir wirklich geschickt. Okay, das das das brauchst du und ich war super. Danke dir,

176 weil das das brauchte ich wirklich. Und bei anderen war das nicht so problematisch, weil es
177 irgendwie auch logisch war, uh wie das aussehen soll. Und es gab die anderen Arbeiten
178 waren auch viel, viel kürzer, ich muss sagen, Bachelorarbeit war nur 25 Seiten. Also, die
179 waren viel kürzer. Mit kürzeren Arbeiten ist es natürlich viel leichter, das alles aufzuteilen und
180 zu sagen: okay, das ist eine Einleitung. Schluss usw.

181 **I:** Und wenn du schreibst, so einen Absatz, denkst du dabei: okay, was soll ich jetzt genau
182 am Anfang vom Absatz schreiben? Was kommt in der Mitte oder wann beginnt ein neuer
183 Absatz. Machst du dir darüber Gedanken?

184 **B:** Hm ja, ja, eigentlich ja. (Zögernd) Ich denke für mich, es geht ein bisschen sozusagen. Es
185 ist sie (unv.), so fließend ich schreibe einfach ja, und ich, ich weiß nicht, ich habe manchmal
186 einfach das Gefühl. Okay, das ist jetzt fertig, ich gehe weiter, neuer Absatz. Ahm es ist sehr
187 oft auch zum Beispiel, ich beschreibe ein bestimmtes Thema, sagen wir so etwas, was diese
188 Personen gesagt haben und dann, okay, fertig mit diesem Zitat oder fertig mit diesem
189 Thema, nächstes Thema. Dann neuer Absatz. Es geht mir irgendwie wirklich, ahm also, ich
190 gehe nach meinem Gefühl, aber ich hatte auch im Feedback habe ich auch gesehen, dass
191 ich manche Absätze auch teilen konnte oder dass manche auch zusammenführen konnte,
192 weil sie eigentlich das Gleiche, also, also beschreiben, also das Gleiche also thematisieren.

193 **I:** Das gleiche Thema.

194 **B:** Ja, ja, aber ich habe so, manchmal ist es okay. Vielleicht wäre es leichter beim Lesen,
195 wenn ich hier einen Absatz schreibe, dann wäre es zu viel. Aber manchmal, wenn Sie das
196 Gleiche thematisieren, können Sie auch zusammen, also diese sind Sachen, die ich finde,
197 uhm, kann man auch beim noch einmal: Wenn man alles noch einmal liest, kann man auch
198 sehen, okay, das passt nicht wirklich oder hier brauche ich das. Wenn wir schreiben, ich
199 zumindest arbeite so, fast alle arbeiten so, ich schreibe, schreibe, schreibe, aber muss alles
200 mindestens dreimal noch lesen, weil, wenn ich beim Schreiben bin, ich bin tief drin und dann,
201 ich brauche ein bisschen Distanz, um zu sehen, was ich geschrieben habe. Dann kann ich
202 es, vielleicht kann ich Fehler finden oder kann ich etwas ist nicht logisch. Okay, was habe ich
203 hier gedacht? Also ja.

204 **I:** Genau das: Wir brauchen eine Person, die das aus einer Distanz betrachten kann.

205 **B:** Ja, ja, ja.

206 **I:** Und mit Inhalt, zum Beispiel, wenn du, die Literatur recherchierst. Hattest du da
207 Herausforderungen etwas zu verstehen oder sowas?

208 **B:** Manchmal ja, manchmal ist es ein bisschen kompliziert formuliert. Ich habe ... ahm ...
209 Jetzt ist es ein bisschen, vielleicht, es geht nicht wirklich um Schreiben, aber in meinem
210 letzten Semester, in meinem zweiten Studium mussten wir viele Arbeiten lesen und es geht
211 um einen technischen Bereich. Oh mein Gott (lacht) So trocken, aber es ist auch sehr
212 kompliziert. Es gibt viele Infos, und dann sie beschreiben vielleicht eine Tabelle, die vielleicht
213 auf eine dritte Seite ist, und dann muss man, das ist ein bisschen manchmal ein bisschen
214 schwierig zu verstehen. Ahm aber ja, also, was ich manchmal nutze, ist, ich lese es, und
215 wenn ich das sehe, weil in Zotero kann man auch Hilfe heben. Ich mache das. Ich ... ahm Ich
216 mache zum Beispiel rot. Okay. Das ist sehr wichtig, aber ich muss zurückkommen, weil ich
217 nicht sicher bin, ob ich das richtig verstanden habe. Und dann noch einmal lesen und
218 versuchen, um es zu erklären: Es ist schon passiert, dass ich etwas zitiert habe, und dann
219 komme ich zurück und das nicht, was wirklich gemeint haben. Und dann musste ich das
220 natürlich ein bisschen umschreiben. Ich musste es ändern aber, das passiert natürlich. Es
221 kann ein bisschen kompliziert sein, je nachdem, wie der Text geschrieben wurde, wer diesen
222 Text geschrieben hat. Ich bin sicher, dass meine Texte auch schwer zu lesen sind. (lacht)
223 Aber ja, also muss man also, denke ich, manchmal. Okay, ich weiß nicht, was (unv.) Chat
224 GPT denkt, aber es gibt auch manchmal was manche machen? Ich habe es auch für mein
225 Studium gemacht, wenn ich einen Absatz nicht verstehe. Ich gebe es. Auch wenn ich das

226 vielleicht nicht sollte, weil Urheberrecht, ja ahm Ich gebe es zum Chat GPT, und er erklärt
 227 mir dann, was es bedeutet, aber natürlich sollten wir das nicht machen, weil das wäre, wir
 228 füttern dann Chat GPT und (unv.)

229 **I:** Das finde ich auch nicht schlecht, weil eigentlich das ist wie ein Tool, das uns hilft. Und am
 230 Ende du bist die Person, die das versteht. Er hat jetzt nur auf eine andere Weise erklärt.

231 **B:** Ja, ja, ja, ja. Wichtig ist nur, dass Menschen das nicht Formulierungen nutzen und
 232 beschreiben eigentlich, was manche das machen. Aber ja.

233 **I:** Mhm Ok, and ahm Wir haben ja schon viele Herausforderungen genannt. Und wie hast du
 234 die bereits genannten Herausforderungen bewältigt? Hast du alles sozusagen alleine
 235 gemacht, oder hast du Hilfe geholt? Du hast ja schon welche genannt, aber jetzt noch einmal
 236 das alles zusammenzufassen.

237 **B:** Yeah. Yeah. Ich habe das Problem, dass ich alles alleine machen muss. (lacht) Und dann
 238 es ist passiert mehr, als es passieren sollte, dass sich alles fertig schreiben. Ich schreibe
 239 alles fertig, und dann schicke ich es zur Korrekturlesen und dann bekomme ich entweder
 240 Feedback, je nachdem, wie detailliert also, es gibt unterschiedliche, natürlich ... Arten, aber
 241 ahm ich würde versuchen, alles zuerst alleine zu machen und dann erst dann zur Korrektur
 242 zu schicken. Es ist diese Unsicherheit ganz ehrlich. Ich möchte ... Ich möchte alles alleine
 243 machen, aber trotzdem braucht man Hilfe. Es wäre besser, wenn ich das früher machen
 244 würde, aber ja. (lacht)

245 **I:** Mhm gut. Und kannst du erkennen bei dir ahm so Entwicklung deiner Schreibkompetenz?
 246 Wenn du vergleichst, deine erste schriftliche Arbeit und deine letzte schriftliche Arbeit, was
 247 ist dein persönliches Gefühl?

248 **B:** Ja, definitiv kann ich das sehen. Also, ich hatte, wie schon gesagt, ich habe mein Studium
 249 mit B2 begonnen, ich brauchte aber C1 wirklich und ich habe mein Bachelorstudium
 250 meistens dafür gebracht, einfach Deutsch wirklich zu lernen. Und erst im Masterstudium
 251 konnte ich Deutsch eigentlich wirklich nutzen. Ja und dann Habe ich wirklich einen großen
 252 Unterschied gesehen. Ich kann meine alte, also meine alte Arbeit nicht anschauen oder so,
 253 weil sie so schlecht sind. Und okay, es war diese Situation. Ich habe das Visum, und das ist
 254 natürlich. Man muss weitermachen und so. Aber ich sehe es. Ich sehe es auch in ahm
 255 alltäglichen Sachen. Wenn ich zum Beispiel ein Mail schreiben muss, ich überlege nicht so
 256 viel. Ja, also, früher wurde ich mein Gott, jetzt brauche ich eine Stunde, um ein Mail zu
 257 schreiben. Und jetzt, es geht einfach, es geht viel schneller, und ich bin viel sicherer, wenn
 258 ich schreibe. Ahm leider also für Deutsch. Also bin ich. Ich habe lange keine
 259 wissenschaftliche Arbeit auf Deutsch geschrie ... Wir haben nur vielleicht drei Arbeiten im
 260 Master geschrieben, waren auf Englisch, ja. Aber zum Beispiel bei Prüfungen, die auch auf
 261 Deutsch sind, sa bin ich viel sicherer, jetzt und ganz ehrlich, ich brauchte mindestens zwei
 262 Semester jeden Tag drei Stunden nur diese Lehrwerke, also nur üben, üben, üben, üben, um
 263 dieses Ziel zu erreichen. Aber ja, ich bin viel viel sicherer. Ich erinnere mich, mein Gott, ich
 264 habe eine Arbeit über Harry Potter geschrieben. War so schlecht, und ich hatte so gute, ich
 265 hatte eine Lehrerin, das super super, sie war super, super, super, super. Also, alle Fragen,
 266 die man hat, sie antworten, alle Sprechstunden, absolut kein Problem, aber die Arbeit war
 267 mein Gott, scheiße und sorry (lacht). Sie hat mir gesagt, es tut mir leid, aber die Arbeit ich
 268 sehr schlecht. Du hast tolle Arbeit gemacht, mit den Präsentationen, mit der Recherche, aber
 269 grammatikalisch und Wörter und Formulierungen. Bitte gib es jemanden zum Kollektorlesen,
 270 dann habe ich zum ersten Mal Korrektur gelesen, weil ich hatte natürlich am Anfang, weißt
 271 du, ich bin sehr gut im ähm also ich, ich schreibe Serbisch sehr gut, ja. Und ich war immer:
 272 oh das kann ich ja und dann komme ich hier und schreibe auf Deutsch, die meine
 273 Drittsprache ist, das ist nicht meine Zweitsprache und ähm ich war so: Ach das schaffe ich
 274 und dann: Nah, brauchst du, brauchst du jemanden ja. Aber ja, viel viele Entwicklung, das ist
 275 nur Arbeit, also lesen und üben, üben, üben.

276 I: Und jetzt, zum Schluss möchte ich dir noch eine Frage stellen: Wir haben ja viele Punkte
277 erwähnt. Von all den Punkten. Was würdest du sagen? Was war deine größte Schwierigkeit?

278 B: Ahm (zögernd) Naja, vor allem (unv.), dass bei mir immer bleibt, ist diese Formulierungen,
279 ob das deutsch genug klingt ja. Also ist das? Also klingt das natürlich? Ist das verständlich?
280 Ist das: wenn jemand, der Deutsch als Erstsprache spricht, kann diese besonders verstehen,
281 was ich sage. Ahm Ist das? Klingt das vielleicht übersetzt, weil das ist ahm ein Prozess, das
282 für mich auch manchmal natürlich stattfindet. Ahm und das war immer das Schwierigste, und
283 das war auch, was ich in meinem Studium als Problem am meisten hatte, nicht nur für
284 wissenschaftliche Arbeiten, sondern für andere Übungen, wo wir schreiben mussten, und
285 das finde ich das Schwierigste. Deshalb sind Redemittel sehr hilfreich, weil sie dann dabei
286 helfen, das einfach so zu formulieren, damit es wirklich wissenschaftlich klingt und alle diese
287 Leitfaden Und Richtlinien sind auch super ... (unv.) Aber das war das größte Problem.
288 Deshalb denke ich, habe ich im Master immer Englisch gewählt, ganz ehrlich, (lacht) weil es
289 viel leichter ist im Englischen. Sie haben nicht so viele Regeln und im Englisch habe ich seit
290 ich 6 war, habe ich gelernt. Es kommt mir ein bisschen einfacher. Da habe ich auch
291 Probleme gehabt, ganz ehrlich, ja. Aber trotzdem es ist, es war leichter.

292 I: Mhm, gut und gibt es vielleicht etwas, was du hinzufügen möchtest jetzt am Ende?

293 B: Denke ich nicht.

294 I: Mhm ok, vielen Dank für das Interview. Jetzt stoppe ich die Wiederaufnahme.

Interview P6 29.09.2025 19:30

1 I: In deinem Studium hat das Schreiben sich eine gewisse Rolle gespielt. Wie ging es dir
2 damals beim Schreiben so ganz persönlich?

3 B: Naja, am Anfang war sehr, sehr, sehr, sehr, sehr, sehr schwierig, da Deutsch nicht meine
4 Muttersprache ist. Und ja, ich musste mich an diese akademische Sprache gewöhnen,
5 würde ich mal sagen, und diese Umgangssprache ein bisschen auf der Seite lassen, also.
6 Ja, die Formulierungen waren nicht immer einfach. Und ich habe dann auch jemanden zu
7 Hilfe gerufen, der mich ab und zu mal wieder kontrolliert hat und (hat) eben die
8 Rechtschreibungsfehler behoben hat. Ja, aber mit der Zeit. Ja, ging schon viel besser, so.
9 Dann hatte ich nicht mehr so viele Schwierigkeiten gehabt, wie am Anfang. Aber es war
10 natürlich nicht so einfach.

11 I: Und was für schriftliche Arbeit hast du bisher in deinem Studium geschrieben, und was
12 waren die Anforderungen?

13 B: Also, ich habe ... Es sind kleine wissenschaftliche Arbeiten. So die Semesterarbeit. Also
14 Semester. Wir... Und ... Und natürlich habe ich schon einmal eine Masterarbeit auch
15 geschrieben. In Entwicklungszusammenarbeit habe ich ein Studium absolviert. Und ja, da
16 waren die Seitenangaben. Ich glaube, so ab 60 Seiten. So ja, ich glaube, Minimum
17 Anforderung war 60 Seiten, wenn ich mich ahm wenn ich mich richtig erinnern kann. Dann
18 natürlich die Formatierung, die Seitenzeilen, die Lese- ahm, Inhaltsverzeichnisse. Ja, die
19 Unterteilungen, Eingliederungen, da mussten wir fünfseitige Exposé zuerst mal formulieren,
20 wo wir eben ahm ja dem Professor Bescheid gegeben haben, was wir vorhaben, über
21 welches Thema wir schreiben möchten. Wie lange das dauern wird, was wir uns
22 vorgenommen haben, den Zeitrahmen. Ja usw. Und bei Essays, also bei kleineren
23 wissenschaftlichen Arbeiten. Da war meistens eine Seitenangabe, wie viel Seiten wir
24 schreiben sollen. Ja, wir müssen immer auf die Literaturhinweise achten. Das haben wir
25 auch vorgegeben bekommen, welche Zitate wir verwenden müssen. Ahm ja, meistens
26 müsste eigentlich ... Bei den Zitaten kann mich erinnern: Du hast sehr (unv.) viele Arten von
27 Zitaten von Oxford, bis was auch immer. Und das musste halt gleichmäßig sein. Wenn du
28 eine Art von Zitaten ausgesucht hast, das musste durch deine Arbeit nachvollziehbar sein.
29 Also, es sind schon ... ja die Forderungen, die mir so jetzt auf Schnelle einfallen.

30 **I:** Und wie hast du dich vor dem Schreiben gefühlt, mit welchen Emotionen verbindest du das
31 Schreiben?

32 **B:** Na ja, es ist so. Ich kann mich erinnern, ich wollte immer ur viel schreiben. Ich habe mich
33 immer begrenzen müssen. Also, mein Problem war immer, dass ich solche Dinge erforschen
34 wollte, solche Dinge Wissen wollte, die ich halt nur aus Literatur nicht machen konnte, oder
35 auch die Fragen waren so formuliert und so weit und breit, dass es gar nicht mal in die Arbeit
36 hineinpassen konnte. Also, mein Problem war immer, dass ich, dass ich mich einschränken
37 musste und eingrenzen und nicht über das Thema hinaus und nicht immer, was
38 dazunehmen, sondern eher das Thema einzuengen. Und ich hatte dann eher so ... Naja,
39 also es hat schon Spaß gemacht, aber ich hatte natürlich ab und zu mal so Blockade, wo ich
40 mir gedacht habe: Okay, ja, da ist eine Sackgasse. Das ist eigentlich nicht, was mich
41 interessiert, aber das führt mich zu diesem. Zu diesem Bereich. Sagen wir mal so. Musste
42 ich dann alles neu, also nicht alles, aber da musste ich halt neue Ideen, Gedanken mit
43 hineinbringen. Da musste ich dann neue Literatur dazu lesen, noch mal recherchieren. Also
44 es ist an und für sich ein positives Gefühl, wenn ich zurückdenke, wie es war, als ich das
45 geschrieben habe. Aber ja, ich wollte halt zu viel(e) Ebene verbinden, miteinander verbinden.
46 Das ist nicht immer machbar. Also. Ich habe gelernt, was du in deinem Gedanken hast, das
47 kannst du auch nicht immer umsetzen?

48 **I:** Und wie folgte die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben auf der Universität?
49 Gab es spezielle Kurse, vielleicht?

50 **B:** Die Anregung war zuerst mal, wenn wir was also in Kursen, in Lehrveranstaltung oder
51 Seminar was dazu gehört haben. Außerdem ich also, ich hatte immer Interesse und habe
52 immer Interesse an ungarischen Themen, die ich auch außerhalb der Uni verfolge. Also, und
53 dann eben, was, was mein allgemeines Interesse war, was die akademische, ahm das
54 Akademische Knowledge. Sag mal, so Wissen, was ich von der Uni bekommen habe, das
55 habe ich immer versucht, zu ... zu ... miteinander zu verbinden, und dann habe ich natürlich
56 recherchiert und versuchte eben, so weit es möglich war, auf mehrere Sprachen zu
57 recherchieren. Also sowohl auf Deutsch, auf Englisch und natürlich auf meine
58 Muttersprache, auf Ungarisch. Und ja,

59 **I:** Und gab es da Unterstützung von Professoren oder von Tutoren?

60 **B:** Also Unterstützung von Tutoren gäbe es, ich glaube, und es gibt auch noch immer, aber
61 ich weiß nicht, die habe ich nicht so nicht so angenommen. Ahm von Professoren ... es ist
62 also unterschiedlich. Also, manche Professoren sind sehr hilfsbereit, und sie nehmen sie die
63 Zeit und die Mühe und hören dir zu und manche sind halt weniger, aber im Großen und
64 Ganzen würde ich sagen, eher positive Erfahrung habe ich gemacht, dass Sie so
65 unterstützend sind, und wenn du ein Interesse hast, dann schlagen (sie) dir schon
66 Literaturen dazu vor oder Methoden, wie du das am besten erforschen kannst, sei es
67 qualitativ oder quantitativ Methode. Oder wie du das am besten angehen kannst, mit
68 Interviews oder mit Datensammlung oder eine Literaturanalyse, also. So so. Ja.

69 **I:** Und wie hast du dich? Hast du dann selbst sozusagen mit der wissenschaftlichen Sprache
70 vertraut gemacht? Und wie?

71 **B:** Na ja, also, ich würde mal sagen, das ist einerseits auf der Uni natürlich ahm durch die
72 kleinen Arbeiten, die wir von Woche zu Woche verfassen mussten. Dann würde ich sagen,
73 durch das Lesen. Also wenn man... also bei mir hat es sehr viel geholfen, dass ich sehr viele
74 wissenschaftliche Studien gelesen habe, oder Bücher oder Essays oder Artikel von
75 Zeitschriften usw., und natürlich, man... kriegt man dann so ein Spitzengefühl, wie sie den
76 (unv. formulieren?), versucht man auch, bei meinen Arbeiten dann halt umzusetzen. Und
77 natürlich, dass ich jemanden hin und wieder mal zu Korrektur beauftragt habe. Hat auch
78 geholfen, weil die Person hat mir auch dann viel beigebracht.

79 **I:** Okay, und mit welchen Herausforderungen sprachlichen Charakters wurdest du
80 konfrontiert?

81 **B:** Naja, also, bei mir ist die ... wie ich die Sätze ahm wie ich die Sätze formuliere also die,
82 die... Wie soll ich sagen, die korrekte. Also ahm die Zusammensetzung von Sätzen, also von
83 Wörtern, ist bei mir nicht so immer korrekt gewesen, vom Anfang. Also auf Ungarisch klingt
84 das anders als auf Deutsch und wird auch anders geschrieben, und ich habe sehr oft dann
85 diese ungarische Denkweise übernommen in meinen wissenschaftlichen Arbeiten. Und die
86 Konstruktion von Sätzen hat einfach nicht gepasst. Also, das war... Da habe ich echt Zeit
87 gebraucht, und es ist bis heutzutage nicht perfekt, aber es ist auf jeden Fall viel, viel besser
88 geworden.

89 **I:** Meinst du, wenn du sagst, Zusammensetzung von Sätzen, meinst du an die Redemittel,
90 sozusagen Strukturen?

91 **B:** Genau wie du den Satz strukturierst, also die Wörter an und für sich, also, ich habe ein
92 ziemlich großes Wortschatz, würde ich mal behaupten, aber wie du die Wörter
93 zusammenstellst, strukturierst also. Das ist natürlich ich weiß, wo das Verb kommt und die
94 ahm das ist jetzt im Präsens usw. Aber wie man richtig. Weiß ich nicht, wie man das richtig
95 strukturiert halt.

96 **I:** Ich denke, ich habe es verstanden, also, die eigentlich die Struktur vom Satz, so die, eine
97 sozusagen wie ein Redemittel. Man muss sich überlegen, was ich jetzt genau schreibe und
98 das ist nicht wie wortwörtliche Übersetzung aus meiner Muttersprache.

99 **B:** Eben, eben, eben.

100 **I:** Okay, und ansonsten gab es keine weiteren, so grammatikalischen Probleme bei dir?

101 **B:** Naja, also, heutzutage gibt es so viele Programme, die dir Rechtschreibung kontrollieren
102 können. Also, es ging eh selber und dann habe ich immer so entweder Word oder was auch
103 immer andere so Rechtschreibungskorrektor Programme einfach drüber laufen lassen und
104 das hat schon einiges geholfen.

105 **I:** Mhm und außer sprachlichen, gab es noch weitere Schwierigkeiten beim
106 wissenschaftlichen Schreiben?

107 **B:** Also. Ja, würde ich... Was hatte ich Schwierigkeiten... Ja, manchmal Zeitdruck. (lacht)
108 Wenn man arbeitet und gleichzeitig studiert, und dann hat man nicht genügend Zeit, aber
109 das ist... Es ist, ja. Das ist sonst. Ich glaube, ich habe schon alles ... (unv.)

110 **I:** Wie hast du die Fragestellung formuliert? Also, das alles, was vor dem Schreiben
111 kommt?

112 **B:** Naja, das ist das Ding. Man hat, man hat eine Frage, die halt alles abdeckt, und da muss
113 man halt immer vom Allgemeinen auf eine spezifische Frage kommen und das ist eben... Ich
114 glaube, für mich war das eine der schwierigsten Aufgaben, dass ich mich so konkretisiere,
115 dass ich wirklich nur so ein Bereich erforsche, das noch machbar ist. und dann natürlich. Uns
116 wurde beigebracht auf der Uni, dass eine wie Frage ist, nicht so optimal, zum Beispiel: Wenn
117 ich frage: Wie hat sich das und das entwickelt? Das ist so breit und so weit. Also eher so
118 spezifische Fragen. Das ist nicht immer so einfach, würde ich sagen. Und auch solche
119 Fragen, die... die nicht subjektiv sind, sondern eher objektiv. Das ist, das war auch immer
120 eine, eine Anforderung oder würde ich meinen, das ist auch bei der Wissenschaft, also sollte
121 objektiv sein.

122 **I:** Und wie war das mit der Literaturrecherche? Wie hast du das gemacht?

123 **B:** Ja, das habe ich sehr gemocht. Also, wir hatten einen super Kurs, wo uns eben
124 beigebracht wurde, wo wir ahm wo wir recherchieren können, sei es Google, Scholar oder
125 von [Institution] ahm die Apotheke (unv.) und haben wir auch genügend Zeitschrift ahm...
126 Also, wir hatten genügend Zugänge zu bestimmten Zeitschriften. Es ist nämlich, sodass
127 nicht alle frei zugänglich sind, sondern sind viele kosten ahm (hustet) kostenpflichtig und
128 (räuspert sich) dann ja, und dann wurde eben ahm uns gezeigt und uns gelehrt, wo wir
129 recherchieren können und das funktioniert da ganz gut. Also, also mit Recherchieren hatte

130 ich nicht so ein großes Problem. Das ging immer ziemlich gut. Ich hatte immer das Problem,
 131 dass ich zu viel Literatur gefunden haben. (lacht) Ich musste mich dann eingrenzen. Okay,
 132 muss ich das lesen, muss ich... Und dann habe ich auch so eine Technik entwickelt, dass
 133 ich ein bisschen so hinein gelesen habe und dann bestimmte bestimmte Keywords gesucht
 134 habe. Wo ich mir gedacht habe, okay, ich muss nicht das Ganze durchlesen, bevor ich das
 135 verwende, sondern ich schau mal, ob es überhaupt zu meinem Thema passt, bevor ich dann
 136 dann mich so wirklich hinein... hineinhaue. Ja.

137 **I:** Und wenn du schon mit dem Schreiben beginnst, wie war das mit der Textstruktur?

138 **B:** Also Text. Da da hatte ich eigentlich keine Probleme, weil ich hatte, schon hatte schon so
 139 eine Eingliederung ahm immer in Exposé schon mal ausgearbeitet. Und natürlich, ich hatte
 140 die Hauptkapitel und dann die Unterkapitel... hatte ich auch so zum Großen und aber eher
 141 die Unterkapitel waren so ein bisschen so schwierig wie ich entweder was weggelassen
 142 habe oder erweitert habe oder so, aber so die größte Hauptkapitel, diese Eingliederung. Das
 143 ist ganz okay gewesen.

144 **I:** So auf einer Absatzebene, wenn du schreibst einen Absatz, ahm hattest du schon eine
 145 Vorstellung, was am Anfang, was in der Mitte oder am Ende?

146 **B:** Ja, ja, also, ich hatte so immer so Einleitung, Hauptteil und Schlussfolgerung, also die
 147 drei, und dann, bei der Einleitung hatten wir immer die Fragestellung, die Methode, die
 148 manchmal die historischen Kontext von meinem Thema. Dann, im Hauptteil habe ich dann
 149 eben das Thema an und für sich analysiert, und in Schlussfolgerungen habe ich halt mal die
 150 Konklusionen und was ich erforscht habe, dann ausgeführt. Also, das, das ging ganz gut.

151 **I:** Mhm und in einem Kapitel zum Beispiel oder Unterkapitel, da wo du einzelne Absätze
 152 trennen musst. Hast du genau gewusst, wo zum Beispiel ein Kapitel beginnt, wo ein Absatz
 153 beginnt, wo es endet und... ?

154 **B:** Ja, ja, damit hatte ich gar kein Problem. Ja, also, ich hatte, ich habe versucht, immer so
 155 klare Trennungen zu machen, dass man sieht, okay, dieses Kapitel ist zu Ende, und jetzt
 156 kommt das Neue, aber natürlich, das baut sich auf das vorige Kapitel. Also, ich versuchte,
 157 die nachvollziehbare Übergänge zu schaffen.

158 **I:** Und wie war das mit dem passenden wissenschaftlichen Wortschatz?

159 **B:** Ja, das hat sich mit der Zeit entwickelt. Am Anfang war nicht so ja ... am Anfang war es so
 160 ein bisschen so mehr so umgangssprachlich. Und natürlich Fachbegriffe haben gefehlt am
 161 Anfang und mit der Zeit, wenn man liest und dann die Kurse besucht, dann dann kommt
 162 auch... die wissenschaftliche Wortschatz und dann für mich wäre das immer besser. Also,
 163 ich glaube, das ist eine Frage der Übung, und wie viel Zeit und Arbeit und Mühe jemand
 164 hineingibt. Wenn man sehr viel liest so wissenschaftliche Arbeiten in einem bestimmten
 165 Fachbereich, dann kommen auch schon mal die Fachbegriffe so automatisch, wenn man
 166 schreibt, und dann kennt man sich auch aus, und man weiß, okay, wenn ich diesen Begriff
 167 verwende, das heißt, das und das und. Es sind viele Begriffe, die halt ahm, wie soll ich
 168 sagen, die mehrfach implementiert werden können. Also und dann sind so ganz Nuancen,
 169 was das Unterschied betrifft, aber das macht doch sehr viel aus in deinem Bereich, also da
 170 muss man so eine Sensibilität dafür bekommen, und ich glaube, das ist nur durchs Lesen,
 171 durchs Lernen und ja und natürlich auch von der Uni, von den, von den Seminar ahm
 172 Seminaren, von Lehrveranstaltungen kriegt man diese Begriffe, und diese Redewendungen
 173 halt mit.

174 **I:** Und wenn du auf eine Herausforderung gestoßen wärst, wie hast du denn das bewältigt,
 175 hast du das alles alleine gemacht, oder hast du Hilfe geholt?

176 **B:** Also. Also auf der Uni hatten wir sehr viele Gruppenarbeit. Das hat mir schon... Also, es
 177 war nicht immer einfach, weil, wenn fünf Leute in einer Gruppe sind, fünf alle wollen was
 178 anderes, also die Gruppe zusammenzuhalten, ist nicht so einfach. Und ahm aber auf der
 179 anderen Seite natürlich, wenn man, wenn man Schwierigkeiten hat oder wenn man Blockade

180 hat oder wenn man nicht weiß, wie es weitergeht, dann, dann kann man sich an den
 181 Kollegen wenden, und das hat ganz gut funktioniert auf der Uni. Und naja, wenn bei meinem
 182 Masterarbeit. Wenn ich wirklich, wenn ich wirklich Schwierigkeiten hatte, hatte ich meine
 183 Betreuerin kontaktiert und... und die war auch sehr hilfsbereit.

184 **I:** Und hast du Hilfsmittel oder irgendwelche Tools benutzt beim Schreiben?

185 **B:** Naja, also word habe ich verwendet und habe ich dann ja die Rechtschreibung, also diese
 186 Rechtschreibungskorrektur von Wörter auch verwendet. Also zu meiner Zeit, wo ich das
 187 geschrieben habe, da hatte ich noch... Da gab es noch kein Chat Gpt, und das ist ein
 188 bisschen einfacher. (lacht)

189 **I:** Ja genau. Es wird immer einfacher für die neuen Generationen. (lacht) Aber trotzdem
 190 muss man natürlich aufpassen. Man weiß nicht, wie sich das in der Zukunft entwickelt, das
 191 ist sehr spannend. Jetzt. Aber es war sicher schwieriger, früher.

192 **B:** Ja.

193 **I:** Und wenn du vergleichst. Vielleicht hast du dir jetzt nicht so viele Gedanken darüber
 194 gemacht, aber wenn du dich erinnern kannst, wie deine erste schriftliche Arbeit war und
 195 deine vielleicht letzte schriftliche Arbeit auf Deutsch, wie würdest du deine schriftliche
 196 Kompetenz einschätzen?

197 **B:** Eine große Entwicklung, (lacht) also meine erste schriftliche Arbeit auf Deutsch, weil
 198 eigentlich meine erste schriftliche Arbeit meine Bachelor ist auf Ungarisch, das habe ich in
 199 Ungarn gemacht, aber auf Deutsch ist natürlich also... (lacht) Es wäre lustig zu vergleichen,
 200 aber sicherlich eine große Entwicklung.

201 **I:** Okay. Zum Schluss möchte ich dich noch fragen, jetzt von all dem, was wir angesprochen
 202 haben, was war wirklich die größte Schwierigkeit für dich?

203 **B:** Also meine größte Schwierigkeit ist... ahm... ist, dass ich die Sätze nicht richtig
 204 strukturieren konnte. Also da hat, also ich kann mich erinnern, ich habe ahm... Ich habe mal
 205 einen Teil von meiner Masterarbeit abgegeben, zu überprüfen, zu meinem Betreuer und sie
 206 hat gesagt, es tut mir so Leid: Ich verstehe alle Wörter, aber ich verstehe nicht, was du mit
 207 den Sätzen meinst, weil die so strukturiert sind, dass es schwer zu verstehen und dann habe
 208 ich... Dann habe ich das Ganze durchgelesen, und für mich war das so. Ja, aber warum? Da
 209 war, da habe ich mir gedacht. Okay? Das klingt so gut in meinem Kopf und dann habe ich
 210 eben jemandem geholt, der Deutsch Muttersprache hat, der war auch ein Uniprofessor und
 211 er hat mir dann das Ganze lektoriert. Und hat er mir auch vieles beigebracht. Und dann habe
 212 ich mir gedacht. Okay. Es ist eigentlich alles, was ich mir gedacht habe. Es klingt so gut, und
 213 das ist korrekt. Es war also nicht alles, aber zum großen Teil war wirklich, kaum zu
 214 verstehen, also für eine Deutschsprachige.

215 **I:** Also, wenn du zurückblickst, siehst du eigentlich ahm, was da Problem ...

216 **B:** Ja natürlich, ich habe sie total verstanden, ich hab, weil ... Er hat dann auch. Ich habe mit
 217 ihm dann das Ganze durchgelesen. Er hat das lektoriert und korrigiert, und dann hat er mich
 218 auch auf bestimmte Dinge hingewiesen, und dann ist mir klar geworden, und dann habe ich
 219 schon drauf geachtet, wie ich das formulieren soll, usw. Und es ist eben, sodass es so. Ja,
 220 das war das, das ... die größte Herausforderung für mich eigentlich.

221 **I:** Und gibt es ja zum Schluss noch etwas, was du hinzufügen möchtest?

222 **B:** Nicht wirklich alles gut.

223 **I:** Vielen Dank für die Teilnahme an meinem Interview. Ich stoppe jetzt die Wiederaufnahme.

Interview P7 01.10.2025 16:00

I: Ich habe gesehen, dass du in mehreren Studienrichtungen studiert hast, und ich vermute, weil du ja schon 15 Arbeiten geschrieben hast, dass das Schreiben für dich eine wichtige Rolle spielt. Kannst du mir sagen, wie geht es dir so ganz persönlich beim Schreiben?

B: Ja, eigentlich ganz gut, vor allem in den Sozialwissenschaften, weil da wird ja auch darauf Rücksicht genommen, mit der Rechtschreibung auch teilweise und den Formulierungen und alles drum und dran. Aber ganz neulich in der Philosophie dort gab es einmal zum Beispiel so eine Situation, da hat mir der Professor gesagt, ich soll lieber Chat GPT das Ganze umformulieren lassen. (lacht)

I: Warum? (lacht)

B: Ähm der ist irgendwie auch an einem Gymnasium Deutschlehrer, und er hat sich einfach aufgeregt... über meine Formulierung halt, ich habe eh richtig formuliert, aber es... Er hat Zeit nicht.

I: Mhm, er hat also besondere Anforderungen, oder?

B: Ja, genau, besondere Ansprüche halt. (lacht)

I: Okay, und was für schriftliche Arbeiten hast du bisher in deinem Studium geschrieben, und was waren die Anforderungen an die Texte?

B: Also, es waren natürlich die fünfseitigen Proseminararbeiten. Dann aber auch 10 Seiten pro Gruppenmitglied, so Gruppenarbeiten oder aber auch teilweise schon 20 Seiten Seminararbeiten. Dieses Semester kommen dann zwei Bachelorarbeiten dazu. (lacht) Ja, aber an sich die Anforderung halt... wissenschaftlich schreiben, dann, dann halt das auch die Zitationsweisen richtig sind. Ähm, wenn jetzt Empirie dabei ist, dass halt logischerweise die empirischen Schritte auch nachvollziehbar sind.

I: Und wie ist es dir? Wie geht es dir so mit der Einhaltung der Vorgaben, wie zum Beispiel Textumfang oder Abgabefrist?

B: Abgabefrist. Je nachdem, also normalerweise immer akkurat, eher früher als später. Dieses Semester hatte ich einmal eine Schreibblockade, aber das hat ja jeder irgendwann mal. (lacht) Und da habe ich es auch sofort kommuniziert mit dem Professor. Zum Glück hatte die Kollegin eine viel größere Schreibblockade, und am Ende hat sie es da ... (unv.). (lacht), aber ja.

I: Das kenne ich schon.

B: Genau und dann halt bezüglich der Formalia, so die, die ganzen Zitationssachen, und so tue ich immer penibel, Einheiten. Die Länge... Ich drücke mich meistens viel umfangreicher aus und dann muss ich es irgendwie runterkürzen, und das ist dann meistens die größte Aufgabe.

I: Und wie fühlst du dich vor dem Schreiben, mit welchen Emotionen verbindest du das Schreiben?

B: Eigentlich freue ich mich immer, wenn ich schreibe, das einzige, was halt dieses eine Thema, was mich halt jetzt dieses Semester besonders belastet hat, da haben wir über Femizide geschrieben. (seufzt) Und vor allem nachdem ich die Statistik gemacht habe und ich war für die Empirie da zuständig und statistische Auswertung und alles drum und dran, und nachdem ich gemerkt habe, dass es keinen signifikanten Unterschied gibt. Also alles, was wir angenommen haben, eigentlich nicht stimmt (lacht), ähm hat es mir sehr schwer gefallen, darüber zu schreiben, weil normalerweise: Okay, wenn es überdurchschnittlich große Signifikanz ist, oder so, das kann man ja dann irgendwie ausformulieren. Wieso? Weshalb? Warum? Aber wieso wir absolut gar keinen Unterschied zwischen den Samples gibt, gefunden haben. Das war schon schwierig auszuformulieren.

47 **I:** Mhm Also, wenn man auch emotional mit diesem Thema verbunden ist, dann ist es noch
 48 schwieriger. Mhm ...

49 **B:** Ja, aber ansonsten halt ich versuche auch meistens immer, Themen zu wählen, die mich
 50 halt sowieso interessieren. Und dann fällt das Schreiben ja auch einfacher. Vor allem ähm,
 51 wenn man da sich schon entweder schon reingelesen hat oder halt wirklich das Interesse
 52 zum Thema hat. Aber bei diesem Thema, es war halt besser als die anderen Optionen und
 53 dann habe ich gesagt, okay, weil die Kollegin unbedingt das machen wollte. Okay, ich
 54 komme dann als Teammate dazu, weil sonst wäre sie allein geblieben, und das darf man
 55 nicht in dem Kurs.

56 **I:** Mhm Okay.

57 **B:** Und warum auch nicht? Ich meine, es ist auch ein interessantes Thema, aber es war halt
 58 so bedrückend, dass wir nichts gefunden haben. (lacht)

59 **I:** Es ist. Ich denke ähm auf, ich denke auf allen Studien in allen Studienrichtungen so.
 60 Jemand hat auch gefragt, ob er alleine eine Seminararbeit schreiben dürfte oder sowas und
 61 dann haben Sie gesagt, aus zeitlichen Gründen nicht, weil das dann ein bisschen mehr Zeit
 62 für den Professor nimmt. Er muss dann doppelt so viel lesen. Also, es kann, das kann auch
 63 ein Grund sein, warum man manchmal muss mit anderen Personen etwas schreiben, aber
 64 für mich...

65 **B:** Ja genau eben.

66 **I:** Für mich ist es auch so irgendwie einfacher, wenn ich das selbstständig schreibe, weil ich
 67 verlasse mich auf mich selbst nur. Und wenn ich mit jemandem schreibe, dann muss ich das
 68 irgendwie mit der anderen Person immer absprechen, und das nimmt viel Energie und Zeit
 69 mit sich. Und wie erfolgte die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben auf der
 70 Universität, gab es da irgendwelche Angebote, Kurse und Ähnliches?

71 **B:** Also, ich hab da vorher schon zwei Abschlüsse gemacht, in Ungarn. Eine in Wein und
 72 Rebeningenieurswesen. Das war mein Bachelor und meinen Master in agrikultureller
 73 Biotechnologie. Während des Bachelors hatte ich eine sehr gute Betreuerin. Die hat mich
 74 dort halt unterstützt, wie ich überhaupt wissenschaftlich schreibe. Und wo ich dann nach
 75 Wien gekommen bin, dort hatten wir natürlich Lehrveranstaltungen, wo wir das auch
 76 durchgenommen haben und wo wir halt Übungen gemacht haben, aber ich weiß auch, dass
 77 das Center for Teaching and Learning auch Schreibworkshops, Schreibmentoring und so
 78 anbietet. Ich selbst habe es noch nie in Anspruch genommen, aber ähm eine Kollegin von
 79 mir, weil ich bin auch Studienassistentin für wissenschaftliches Arbeiten an der
 80 Politikwissenschaft (lacht) und eine Kollegin dort, sie ist auch gleichzeitig Schreibmentorin.
 81 An diesem Center for Teaching and Learning. Und sie hat mich schon mal invitiert, dass ich
 82 da auch mal vorbeischauen kann, aber ich meine, ich komme zurecht, und ich kann auch gut
 83 schreiben und ja.

84 **I:** Und wie hast du dich beim Schreiben mit der wissenschaftlichen Sprache vertraut
 85 gemacht? Jetzt auf deutsch. Weil du hast, deine ersten zwei Bachelorarbeiten auf Ungarisch
 86 geschrieben, hat das auch vielleicht deine, deine Sprache, deine wissenschaftliche Sprache,
 87 sagen wir, auf Deutsch beeinflusst?

88 **B:** Also, das war auf jeden Fall deswegen schwer, weil, wo ich die ungarische Bachelor und
 89 Masterarbeit geschrieben habe, gab es in dem Themenbereich eigentlich nur
 90 englischsprachige Texte. Das war auf jeden Fall eine Umstellung, dass gerade in den
 91 Sozialwissenschaften und Geisteswissenschaften. Da gibt es auch sehr viele
 92 deutschsprachige Texte. Und das Lesen dieser Texte hat dann auch schon wieder so ein
 93 Umdenken, weil bei der Wissenschaftssprache ist es ja immer, sodass es je nach Sprache
 94 auch noch mal einen komplett anderen Stil, hat einen komplett anderen Lesefluss. Und ich
 95 arbeite primär immer noch mit englischsprachigen Texten, wo es nur irgendwie möglich ist.
 96 Ähm Aber das Schreiben an sich, auf Deutsch schreiben, das macht keinen Unterschied.
 97 Also, ich schreibe, mittlerweile schreibe ich ja, weil meine zwei Master dort muss ich ja bei

98 beiden englischsprachig schreiben. Ich habe auch ein, zwei Seminare besucht, wo ich
 99 Englisch ähm wissenschaftlich schreiben musste. Das macht von dem her absolut gar
 100 keinen Unterschied auf welcher Sprache ich jetzt wissenschaftlich schreibe. Auch vom
 101 Umfang her auch nicht und von den ganzen Formalien her auch nicht.

102 **I:** Okay, und ähm ja, ich höre jetzt natürlich, dass du Deutsch sehr gut sprichst, aber kannst
 103 du mir sagen, ob du und mit welchen Herausforderungen sprachlichen Charakters du
 104 konfrontiert wurdest beim Schreiben, wenn überhaupt?

105 **B:** Ja also, dass diese eine Sache mit dem Kant-Professor (lacht), was ich dir schon zu
 106 Beginn erzählt habe, dass der dann halt gesagt hat, bevor er dieses Schreiben lesen muss,
 107 soll ich es lieber mit Chat GPT bearbeiten, und ich konnte es absolut nicht nachvollziehen,
 108 weil ich habe es total logisch aufgebaut. Alles hat gepasst, und der war einfach so.

109 **I:** Mhm, das ist sozusagen, es gibt kein sprachliches Problem in dem grammatischen Sinne.
 110 Du machst diese Fehler nicht, sondern es war für ihn nicht nachvollziehbar, wie du
 111 geschrieben hast oder?

112 **B:** Also im Endeffekt ähm ist es schon so, dass natürlich, wie auch die, die nur
 113 einsprachigen, weil, egal was man sagt auch, die machen grammatische Fehler. Ja, das
 114 wurde mir mal bestätigt von, von einer lieben netten Kollegin. Und ja, auf jeden Fall natürlich
 115 diese normalen Typos oder halt ähm kleinere grammatische Schwierigkeiten, also
 116 Problemchen in so einem Aufsatz können mal reinkommen, und dann muss ich es halt
 117 überarbeiten, aber dafür ist ja eigentlich auch das Feedback, da, falls jetzt inhaltlicher Natur
 118 jetzt alles okay ist, wir geben ja auch in dem Sinne auch Feedback. Zum Beispiel bei
 119 unseren Feedbacks, die wir geben, dass wir dann auch mal reinschreiben: Okay, überdenke
 120 jetzt noch mal diesen Satz. Stimmt da wirklich alles? Und weil ich meine, vor allem, wenn
 121 jemand jetzt extrem viel schreibt, das passiert ja auch mit den Professoren, die kriegen es
 122 dann zurück, sie müssen es bearbeiten.

123 **I:** Entschuldige; Ich muss nur mein Ladegerät einstecken. Ich habe Angst, dass mein Laptop
 124 auf einmal ausschalten könnte.

125 **B:** Passt schon. (lacht)

126 **I:** Moment. Das habe ich komplett vergessen. Mein Akku ist nicht wirklich die beste. (lacht)
 127 Bin gleich da. ((Steckt das Ladegerät ein.)) Also das, was der Professor kritisiert hat, das
 128 bezieht sich eher auf die Form vom Text oder auf die Formulierungen, nicht wirklich auf die
 129 grammatischen Fehler.

130 **B:** Genau, genau, weil... Ich weiß auch nicht, der hat da so seine Macken. (lacht)

131 **I:** Mhm Okay.

132 **B:** Weil ich meine in demselben Semester auf der ... im selben Studium hatte ich ja auch
 133 eine zehn Seiten Arbeit verfasst, mit dem genau selben Prinzip nur dort nicht Kant, sondern
 134 über eine marginalisierte Gruppe und deren ... deren ethischen Ansprüche. (lacht) Um das
 135 mal so schön wie möglich herum zu formulieren, ohne das Thema genau anzusprechen. Und
 136 genau dort wurde mir sogar das Feedback gegeben, dass es ist eigentlich ihr voll gepasst
 137 hat, super ausformuliert war, und ich habe exakt gleich formuliert. Also, ich weiß auch nicht.

138 **I:** Das ist dann sehr individuell natürlich. Jeder Professor ...

139 **B:** Ja, es gibt halt, ich glaube auch teilweise, dass es Professoren gibt, wo die vielleicht
 140 Nachnamen sehen, und dann, okay, das klingt irgendwie nicht so hundertprozentig, obwohl
 141 es ist ein österreich-ungarischer Name muss ich dazu sagen, habe ich ihm auch sofort das
 142 erste Mal, wo er gesagt hat, er kann es nicht aussprechen. Doch können Sie, es ist ein
 143 österreich-ungarischer Name. Das können Sie sicher aussprechen. (lacht) Aber ja.

144 **I:** Okay, du denkst, dass man auch achtet darauf, ob das sozusagen ein ausländischer
 145 Nachname ist, sondern schaut man: Okay, vielleicht sollte man da noch etwas ... Sollte man

146 etwas an dieser Arbeit doch besser machen oder wie meinst du es, wenn er sieht den
 147 Nachnamen, spielt es eine Rolle?

148 **B:** Ja, das, das, das, der, bei ihm halt eher so negativ war.

149 **I:** Mhm, mhm, aaah, ok, ok. (lacht)

150 **B:** Negativ behaftet. (lacht)

151 **I:** Schon auch beim ersten Treffen.

152 **B:** Aber das ist mal meine ganz subjektive Wahrnehmung. (lacht)

153 **I:** Okay, okay, gut, so, ich wollte nur erklären, was du darunter, was du damit meinst. Okay,
 154 und ... Außer diesem Fall gab es dann bestimmte sprachliche Strukturen oder
 155 Formulierungen, ähm die dir Probleme bereitet haben?

156 **B:** Das jetzt nicht. Ich glaube, einmal hatte ich noch ähm in den KSA und dort auch
 157 wissenschaftliches Arbeiten, aber dort war eher das Problem, dass die Professorin es nicht
 158 akzeptieren konnte, dass ich sowohl die Vorteile als auch Nachteile geschildert habe, von
 159 einer Aktivität.

160 **I:** Okay.

161 **B:** Und sie wollte eigentlich nur nie ... die Nachteile haben.

162 **I:** Und gab es noch weitere Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben, wie zum
 163 Beispiel die Fragestellung. Wie kann man die Fragestellung formulieren, oder
 164 Literaturrecherche? Wie war das für dich?

165 **B:** Was meinst du jetzt genau unter Literaturrechercheprobleme?

166 **I:** Also konntest du passende Literatur zu deinem Thema finden? Oder konntest du ja auch
 167 alles verstehen, was in Büchern steht. Also, das ist ja auch auf einem hohen Niveau
 168 geschrieben.

169 **B:** Also, ich verstehe auf jeden Fall natürlich alles, aber was halt bei mir, egal in welcher
 170 Sprache, das muss ich auch dazu sagen, komplett wurscht, ob es jetzt Deutsch, Ungarisch
 171 oder Englisch oder aber auch Portugiesisch ist. Ich habe eine extrem langsame
 172 Lesegeschwindigkeit. Ich lese um die zehn bis fünfzehn Seiten pro Stunde. Schon, seitdem
 173 ich klein bin. Und egal, wie viel ich lese, es wird einfach nicht mehr. (lacht)

174 **I:** Mhm, Okay.

175 **B:** Also ja, das das ist bei mir dann immer die längste Phase, wo ich mich irgendwo reinlese,
 176 weil es einfach reinseitentechnisch extrem lang dauert. (lacht)

177 **I:** Okay, und hattest du auch ... Konntest du sofort ein Thema finden? Wie geht es dir da zum
 178 Beispiel, wenn du eine Fragestellung formulieren sollst? Hast du sofort gewusst, worüber du
 179 schreiben solltest oder hast du eher so die Hilfe vom Professor gebraucht.

180 **B:** System abhängig, würde ich mal sagen. Also zum Beispiel Am Ende hatte ich ja jetzt die
 181 Forschungsfrage und die Hypothesen zu dieser ominösen Forschungsarbeit in ... über ähm
 182 über die Femizide erstellt. Und das war jetzt eigentlich voll einfach, weil ich nachgedacht
 183 habe: Okay, was kann man quantitativ erforschen, weil ich normalerweise in den
 184 Sozialwissenschaften eher qualitativ forsche. Das war das Einzige, wo ich quantitativ
 185 forschen musste. Und außer, dass ich jetzt kurz mal umschwingen musste und kurz mal
 186 umdenken ähm, indem, dass ich die Forschungsfrage nicht qualitativ, sondern quantitativ
 187 stellen muss, war daran eigentlich nichts Herausforderndes, aber jetzt zum Beispiel bei
 188 dieser anderen Forschung, worüber ich dir auch schon erzählt habe, diese ähm Philosophie
 189 und dieses wissenschaftliche Arbeiten dort über dieses kulturelle Phänomen. Ähm Was ich
 190 beschrieben habe, ethische Aspekte davon. Das hat mir aber sehr lange gedauert, bis ich
 191 dann das so ausformuliert habe, dass da nichts Wertendes dabei gewesen ist.

192 **I:** Mhm Also, da muss man, wenn die Sprache so sensibel ist, Wenn das Thema sensibel ist,
 193 muss man auch auf eine sensible Ausdrucksweise denken. (lacht) Und wie war das mit der
 194 Textstruktur? Ich meine, wenn du schreibst, so ein Kapital, wie war das mit der Einteilung?
 195 Was gehört jetzt zu diesem Absatz, oder was gehört in den nächsten Absatz?

196 **B:** Ah Okay. Also prinzipiell. Arbeite ich ja immer, sodass ich in jedem Unterkapitel
 197 mindestens drei Absätze rein tue und halt in jedem Kapitel, falls sich Unterkapitel mache,
 198 mindestens 3 Unterkapitel. Und dass dann eh so aufgeteilt ist, wenn ich jetzt ein Unterkapitel
 199 schreibe. Im ersten Absatz kommt so im Großen und Ganzen: Okay, worum geht es in
 200 diesem Absatz, was ich alles besprechen werde und dann versuche ich es, wie gesagt,
 201 diese drei, das ist das absolute Minimum. Also falls ich nur was Kleines zu besprechen habe,
 202 dann halt drei, aber wenn ich halt mehrere Punkte besprechen möchte, dann natürlich auch
 203 mehrere Absätze. Und dann gehe ich von dem her, dann von einem Thema aufs nächste
 204 und dann wieder aufs nächste mit natürlich einleitenden und ausleitenden, umleitenden
 205 Sätzen. Und dann am Ende halt natürlich so auch wieder so kurz zusammengefasst, was ich
 206 in diesem Kapitel oder Unterkapitel geschrieben habe.

207 **I:** Interessant. Ich habe nie darüber nachgedacht, wie viele Unterkapitel ich haben sollte,
 208 aber es ist ein interessanter Punkt. Vielleicht sollte ich mir auch Gedanken darüber machen.
 209 Ist das eine Regel oder?

210 **B:** Eigentlich nicht, aber so kann man es am besten (lacht) machen.

211 **I:** Es macht Sinn.

212 **B:** Also, es ist, es gibt schon ähm ... Wie heißt der Typ? Oh Gott. Mhm weiß grade nicht
 213 seinen Namen, aber es gibt schon so eine, so eine Richtung, wo man das befolgt.

214 **I:** Okay, der Name muss auch jetzt nicht sein.

215 **B:** Ja, der fällt mir grad spontan nicht ein.

216 **I:** Ok, kein Problem, vielleicht fällt es später ein. Wenn nicht, ist es auch in Ordnung. Und mit
 217 Inhalt, mit dem Wortschatz - Wie war das für dich?

218 **B:** Na das, das geht auf jeden Fall. Und per se inhaltlich versuche ich natürlich auch immer,
 219 auf diesen ominösen roten Faden zu achten. Zwar kann ich nicht immer nachvollziehen,
 220 wenn jetzt das Feedback kommt. Okay, das war jetzt wieder diese KSA, wo mir gesagt
 221 wurde, dass, (seufzt) dass ich nur auf die negativen Aspekte hätte fokussieren sollen, weil ihr
 222 das nicht in den roten Faden hineinpasst, dass ich auch die positiven Aspekte ... Und dabei
 223 achte ich wirklich extrem, dass der rote Faden da ist, auch über die Absätze hinweg, und
 224 nicht nur ich ... (lacht) ... in einem Absatz oder nur in einem Kapitel. (lacht)

225 **I:** Mhm Okay, und eigentlich jetzt, wenn wir das alles, wenn ich über alle diese Punkte
 226 nachdenke, die wir angesprochen haben, kann ich sagen, du hattest eigentlich nur Probleme
 227 mit diesen Formulierungen, mit dem einen Professor, er hat dir gesagt, du sollst Chatgpt
 228 benutzen. Kannst du mir sagen, hast du es schon gemacht, oder hast du vor, das erst ...?

229 **B:** Bei ihm. Ja, ich hab's so gemacht, wie er es wollte. Und dann habe ich auf einmal einen
 230 Zweier gekriegt, also. Wir vergessen uns gegenseitig und fertig ist. (lacht)

231 **I:** Also du, du hast eigentlich ja sozusagen diese Herausforderung mit GPF bewältigt. (lacht)

232 **B:** Ich meine, wenn er mich darauf anspricht, dass ich es nutzen soll und er mir das sagt, ich
 233 soll so und so verwenden, dann tu ich's genau so und so verwenden.

234 **I:** Mhm Interessant, das ist das erste Mal, dass ich sowas höre, weil ich stelle mir vor, dass
 235 ein Professor eigentlich das selbständige Schreiben fördern sollte. Aber offensichtlich ...

236 **B:** Ja, total unlogisch.

237 **I:** Okay. Interessant.

238 **B:** Auch von meiner Seite her ist es komplett unlogisch, weil ich arbeite ja schon seit einem
 239 Jahr mit Zweitsemesterigen, denen wir das wissenschaftliche Schreiben beibringen. Und ich
 240 habe noch nie davon gehört, auch in diesem einen Jahr, dass irgendwie ein Professor das
 241 gesagt hätte. Bei mir ist es passiert. (lacht)

242 **I:** Okay. Lustig. (lacht) Gut. Ähm Ich wollte vielleicht noch etwas fragen. Ja, also vielleicht,
 243 könntest du dann einschätzen - Du hast ja viel Erfahrung - Kannst du vielleicht diese, die
 244 Entwicklung deiner Schreibkompetenz einschätzen? Wie war das am Anfang, und wie ist es
 245 vielleicht jetzt?

246 **B:** Also, ich würde sagen, ich. Bin typisch auf dieser Kurve jetzt gerade wahrscheinlich. Also,
 247 wenn wir nach dem [Name] gehen würden, dann bin ich gerade in so einer kurzen
 248 Abwärtsspirale, bevor es dann wieder rauf geht. Hoffentlich. (lacht) Aber ja. Schon so, also
 249 die erste Hürde ist dann schon rauf und dann halt diese, bevor es auf den zweiten Huppel
 250 raufgeht.

251 **I:** Okay. Das ist sehr ...

252 **B:** Ich weiß nicht, ob es euch auch gezeigt wurde, in deinem Studium, aber mein Chef ist ja
 253 [Name]. Und der ist sonst am Center for Teaching and Learning, und der hat, der zeigt uns
 254 immer diese Graphen. Okay, es geht erst nach ähm nach oben, dann gibt es diesen Huppel
 255 runter, dann geht sie da drauf.

256 **I:** Das hört sich für mich an, wie die Kryptowährung jetzt. (lacht)

257 **B:** Ja. (lacht)

258 **I:** Ich muss das googeln später.

259 **B:** Na, die Kryptowährung tut etwas tiefer runtergehen. (lacht)

260 **I:** Ich hoffe, dazu kommt es nicht. (lacht) Ja, ich muss mir das ansehen. Ich denke, wir haben
 261 das noch nicht gesehen. Uns wurde das nicht gezeigt vielleicht auf der Universität oder nicht
 262 bei meinen Professoren, wo ich die Lehrveranstaltungen besucht habe, aber ich schaue es
 263 mir an, du hast es sehr gut geschildert. Ich konnte schon verstehen, wo du dich befindest,
 264 und jetzt, abgesehen von diesem einen Professor, der bei dir ja die Formulierungen kritisiert
 265 hat. Was war für dich so persönlich, dein persönliches Gefühl? Was war die größte
 266 Schwierigkeit beim Schreiben für dich?

267 **B:** Also die größte Schwierigkeit war eigentlich direkt im ersten Semester. Da hatte ich ähm
 268 einen Kurs, wo eigentlich ein viel jüngerer Tutor uns das wissenschaftliche Schreiben bei
 269 hätte bringen sollen. Und da ich ja schon 2 Titel habe, bin ich erst zwar relativ spät
 270 draufgekommen, aber der hatte einfach auf jeder meiner Arbeiten Maximalpunktzahl raus,
 271 raufgeschrieben und gar kein Feedback gegeben. Es stand zwar immer dort super Arbeit, da
 272 ist nichts auszusetzen. Ich habe kein weiteres Feedback für dich, aber im Endeffekt hat er da
 273 eigentlich an Arbeit erspart und und hat gedacht: Okay, sie hat schon Titel, dann tue ich
 274 einfach gar kein Feedback geben und dann wiederum das Feedback von der
 275 Lehrveranstaltungsleitung, die dann natürlich trotzdem eine gute Note gegeben hat, weil es
 276 konnte ja nichts anderes machen, aber sie hat dann: Hier hättest du das besser schreiben
 277 können, das das das und ... Ja, das war halt ärgerlich, weil ich meine, ich musste schon
 278 diesen Kurs besuchen, dann wollte ich auch vielleicht mich verbessern und dann kommt das,
 279 dass man kein Feedback kriegt.

280 **I:** Also, da hat die Erfahrung von den Tutor eine große Rolle gespielt.

281 **B:** Ja, voll.

282 **I:** Okay, aber vor allem, weil du so viel Erfahrung hast, dann musst du auch vielleicht einen
 283 Tutor bekommen, der noch mehr Erfahrung als du hat. Mhm ...

284 **B:** Ja wahrscheinlich. (lacht)

285 **I:** Ja sonst. Natürlich, dann hören sich, wenn, wenn er weniger Erfahrung als du hat, dann
286 sind deine Texte für ihn ja natürlich das Beste, da du hast es eh gesehen, dass der
287 Professor von der Lehrveranstaltung schon was da zu kommentieren hatte. Okay, und gibt
288 es vielleicht noch etwas, was du am Ende hinzufügen möchtest?

289 **B:** Vielleicht halt das, was uns auch öfters von [Name] gesagt wurde, also während unseren
290 Briefings usw. Und das ist vielleicht auch eine wertvolle Erkenntnis, dass egal von welchem
291 Hintergrund, aber die Menschen haben prinzipiell so vor größeren Arbeiten voll Angst, vor
292 allem so ähm Bachelor- oder Masterarbeiten, und ich bin hier gerade in dieser Phase, wo ich
293 auch ein Seminar dazu ausgesucht habe und ich persönlich hatte dann in der letzten Woche
294 um die 500 Mal die Kursreihungen geändert. Okay, in welchen Kurs soll ich jetzt rein? Und
295 am Ende stellte sich heraus, dass es eh schon feststand, ohne mein Beiwissen, weil meine
296 Chefin, sie leitet auch ein Bachelor Seminar. So bin ich halt zu ihr reingekommen, ohne dass
297 ich mich überhaupt bei ihr eigentlich bewerben wollte. Und das gibt mir halt jetzt diesen
298 typischen Stressfaktor, dass das okay, ich muss jetzt ... Es ist eh interessant, marginalisierte
299 Gruppen, ja, also nicht das Problem, aber das ähm hat diesen Extrastress. Okay, wir lehren
300 wissenschaftliches Schreiben, und jetzt muss ich meiner Chefin beweisen, dass ich
301 wissenschaftlich schreiben kann. (lacht)

302 **I:** Oh (lacht) Voll spannend.

303 **B:** Wenn du verstehst, was ich meine.

304 **I:** Das ist voll spannend. Ja. Ja, das ist voll spannend. Also wirklich. Dann würde ich die
305 Videoaufnahme jetzt stoppen.

306 **B:** Ja, passt.

Interview P8 06.10.2025 15:00

1 **I:** So in deinem Studium spielt das Schreiben sich eine wichtige Rolle. Wie geht es dir so
2 persönlich beim Schreiben?

3 **B:** Ähm Ich glaube, es ist immer, es kommt darauf an, was wir für ein Thema haben, wenn
4 mich das Thema wirklich interessiert und ich mehr so Gedanken darüber habe, dann mega
5 interessant. Ich kann es gerne so persönlich nehmen, wenn ich schreibe, aber wenn es ein
6 trockenes Thema ist und ich absolut keine Lust drauf habe, dann also persönlich wirklich, es
7 gibt immer ein bisschen ähm sage ich mal Hindernisse, weil ich schaue, ich sehe, ich wisse,
8 dass meine Muttersprache eine slawische Sprache ist, eine ganz andere Sprachgruppe und
9 das macht es ein bisschen ... Es ist ein mentales Hindernis, wenn ich das so beschreiben
10 kann. Aber wenn man das... wenn man denkt, ja, aber das ist nur ein Gedanke: Einfach
11 distanzier dich, dann man weiß, du bist am Schreiben. Ich muss das jetzt schreiben. Machen
12 wir das so. (lacht) Ja.

13 **I:** Mhm, gut. Und was für schrittliche Arbeiten hast du bisher in deinem Studium
14 geschrieben? Und was waren die Anforderungen an die Texte?

15 **B:** Also persönlich, weil ich hier Publizistik studiere: du hast mir ... ähm ... gefragt, was für
16 Arbeiten wir geschrieben haben.

17 **I:** Genau.

18 **B:** Okay, so. Ja, einfach als Typen von unterschiedlicher Arbeit würde ich sagen, so Artikel,
19 also journalistische Artikel, haben wir auch ähm PR-Kampagnen, ähm Werbekampagnen.
20 Das ist nicht beim ... ähm ... bei den Werbebranchen ist das nicht immer so, als Schreiben
21 zu lang. Aber es gibt immer einen Textstil. Das ist auch wichtig. Ich habe auch Essays
22 geschrieben, also journalistische Essays und nicht journalistische. Ich habe ein
23 Erweiterungscurriculum ... ähm ... Prüfung gemacht. Es war so ähm psychoanalysebezogen.
24 Und das war ein sehr, Wir sollten einen Essay schreiben ähm bezüglich Interessen von

25 Freud, sagen wir so Psychose und so weiter und so fort. Das war ganz interessant. Also
 26 viele Texte schon, also einige wissenschaftlich, und einige, die nicht wissenschaftlich waren.

27 **I:** Mhm ... Und was waren die Anforderungen an die Texte?

28 **B:** Also beim wissenschaftlichen Arbeiten, würde ich sagen. Objektivität ist ganz wichtig.
 29 Ahm einfach ... ähm ... faktische ... ähm ... so mein Gott, wie sagt man das? Einfach, dass
 30 es faktisch richtig ist, solange das eigentlich möglich ist, es nicht immer zu 100% möglich.
 31 Aber nicht zu viel persönlicher Bezug würde ich sagen bei wissenschaftlichen Arbeiten. Das
 32 macht es für mich persönlich schwieriger, weil ich glaube, Texte ja einen persönlichen Bezug
 33 haben, sind interessanter zum Lesen und zum Schreiben auch. Aber bei den
 34 Argumentationen, die ich im Gymnasium geschrieben habe. Da war ähm der Beispielteil und
 35 der persönliche Teil umso wichtiger. Ähm, ja, also Anforderungen sind immer je nach Textil,
 36 ja anders. Bei Journalismus auf jeden Fall würde ich sagen, Objektivität und also
 37 Ausgewogenheit. Ja.

38 **I:** Und wie ist es mit der Einhaltung der Vorgaben, wie zum Beispiel Textumfang, ähm
 39 Abgabefrist?

40 **B:** Ähm bei mir ist glaube ich, der schwierigste Teil der Textumfang... (lacht) einzuhalten. Es
 41 ist einfach so manchmal ähm möchte man mehr schreiben, länger schreiben und dass es
 42 schneller geht. Die Zeit. Also, ich muss das jetzt schon. Ich muss zum Beispiel 10.000
 43 Wörter haben. Mein Gott. Das ist so viel. Aber manchmal, wenn man viel zu sagen hat und
 44 viel denkt darüber, dann ist die Wortanzahl zu gering, auch. Also, bei mir ist vor allem das
 45 schwierig. Deadlines ist auch ein Problem der Prokrastination heutzutage. Also, ich bin auch
 46 selber Beispiel dafür. Das kennen wir, glaube ich schon alle die jüngere Generation. Ähm ja,
 47 also, ähm je nach Kriterien. Ich finde immer, dass ich es ein bisschen schwieriger finde,
 48 wenn ich wissenschaftlich und quantitativ schreiben soll. Das ist mir einfach viel zu trocken,
 49 manchmal. (lacht) Ja.

50 **I:** Mhm Und welche Gefühle verbindest du mit dem Schreiben? Wie fühlst du dich vor,
 51 während und nach dem Schreiben.?

52 **B:** Ja, ähm ... So, es kommt drauf an wieder, in was für einer Sprache ich schreiben soll. Ich
 53 finde immer, es hat auf jeden Fall ein Charme in einer anderen Fremdsprache schreiben zu
 54 können. Das ist ähm, das finde ich wundervoll, wirklich. Die schönste Sprache ist bei vielen
 55 die Muttersprache. Bei mir auch meiner Meinung nach. Ich habe einfach den stärksten
 56 persönlichen, herzlichen Bezug dazu. Aber es ist wirklich eine tolle, ähm ein tolles Gefühl,
 57 wenn man etwas zum Beispiel in Deutsch oder in Englisch schreibt, also eine Fremdsprache
 58 einfach. Ähm Man fühlt sich ... ähm ... Ich weiß also ... nicht ganzheitlich, aber einfach stolz.
 59 Ich habe das gemacht. So manchmal ich glaube, die Angstgefühle sind davor. Während des
 60 Schreibens denkst du dir so: Ist eh nicht so schlimm. Und danach bist du einfach ... Uch ist
 61 schon fertig oder fast fertig, oder ich habe sogar nur die Hälfte geschrieben, aber jetzt fühle
 62 ich mich gut. Ähm ja.

63 **I:** Super, das kenne ich auch. (lacht)

64 **B:** (lacht) Bin ich mir sicher.

65 **I:** Und wie erfolgte die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben bei dir?

66 **B:** Ähm also Recherche auf jeden Fall viel, viel, viel, Untersuchungen, ähm, Experimente
 67 durchlesen, finden, also solche finden, die einfach gut geeignet sind, die ähm ... auf einem
 68 aktuellen Stand sind. Das ist auch wirklich nervenzerbrechlich. Manchmal, wenn man nicht
 69 zum Beispiel nicht den Zugang hat zu den Quellen. Das hasse ich, auch, weil... Hassen. Ich
 70 hasse das Wort hassen. Mein Gott, soll ich einfach vermeiden, (lacht) dieses Wort zu
 71 benutzen. Das ist viel, ein viel zu starkes, also viel zu starkes Gefühl, das hasse ich nicht.
 72 Das gefällt mir aber wirklich nicht, die Texte zu sammeln, ähm weil manchmal soll man
 73 zahlen, damit man eine bestimmte Quelle benutzen kann, aber die Quelle ist so gut, man,
 74 man, man, man soll ein Abonnement starten. Ähm So die Vorbereitung ist auf jeden Fall

75 recherchieren, lesen, ähm Wichtiges von Unwichtigem differenzieren, Notizen machen,
76 einfach ein bisschen Mindmaps bisschen Braindumps sozusagen auf ein Blatt an ein leeres
77 Blatt Papier. Ähm Das ist immer gut, finde ich.

78 **I:** Und wie war das? Du hast mir gesagt, dass du ein deutschsprachiges Gymnasium besucht
79 hast in deinem Heimatland und hast du dich schon damals auf so wissenschaftliche Texte
80 vorbereitet. Oder hast du dich erst auf der Universität in Wien mit den wissenschaftlichen
81 Schreiben konfrontiert?

82 **B:** Ich glaube, das war, das habe ich stärker in der Universität gefühlt und realisiert, wie, wie
83 schwierig wissenschaftliches Schreiben sein kann. Also im Gymnasium das war auch ganz
84 wichtig, dass man gut recherchieren kann, weil wir haben, zum Beispiel bei, bei der
85 mündlichen Prüfung und bei der schriftlichen Prüfung so eine große, also ein großes breites
86 Spektrum an Themen, die dabei entschieden werden können. Zum Beispiel wir hatten einmal
87 Drogen. Wir hatten einmal: Was war das für Fall? Konsum? Also Influencer Marketing? Wir
88 hatten vieles, also auch ökologische Themen, Nachhaltigkeit, Bio-Häuser, ähm Bio-Strom,
89 Biogas, also wirklich verschiedenste, also mir bei meiner... das ist nicht schriftliche, aber bei
90 meiner mündlichen Prüfung hatte jeder ein verschiedenes Thema mein Thema war Ehe, also
91 Beziehungen in der Familie. Ein abstraktes Thema. Und man denkt sich immer: oh mein
92 Gott. Das ist ja sehr, sehr, sehr, sehr leicht im Vergleich zu also Nachhaltigkeit sagen wir,
93 aber ist es nicht. Also, es ist

94 **I:** Und gab es da auf der Uni spezielle Kurse, die auf das wissenschaftliche Schreiben
95 vorbereiten? Oder vielleicht irgendwelche Unterstützung? Kennst du das vielleicht?

96 **B:** Ja also, es gab eigentlich einen Kurs, den wir eigentlich alle gar nicht mochten damals. Es
97 war im ersten Semester, es ist immer, es hat alles mit wissenschaftlichem Schreiben, mit
98 qualitativen ähm und quantitative Arbeit ähm zu tun. Und das war ganz trocken, ganz
99 faktisch ganz nicht praxisorientiert. (lacht) Gar nicht, und das war sehr schwierig, wenn man
100 die Prüfung ablegen sollte. Wir waren alle so: Warum muss man das machen? Warum? Ist
101 es nicht der kreativer, praxisorientierter gestaltet? Aber jetzt weiß ich schon, dass es
102 genauso sein soll. Also, es ist ... zuerst muss man die Fakten, also die grobe Gliederung der
103 Regeln beim Schreiben wissen, bevor man mit der Praxis quasi weitermacht. Und das war
104 ein Kurs. Wir hatten auch ... ähm ... Was hatten wir? Also es ist immer so beim
105 Journalismus, glaube ich, war das sehr hochgeschätzt, das Schreiben, wie man schreibt, wie
106 gut man schreibt. Ja, also, wir hatten schon einige Kurse diesbezüglich.

107 **I:** Okay, gut, und mit welchen Herausforderungen sprachlichen Charakters wurdest du beim
108 Schreiben konfrontiert?

109 **B:** Ähm sprachlichen Charakters? Eine gute Frage, auf jeden Fall eine sehr gute Frage, also
110 ähm Schon viele, das ähm das fehlende Selbstbewusstsein beim Schreiben. Das kennen
111 schon viele, die einfach Ausländer sind. Es ist immer so, wenn man einen wirklich, einen
112 wirklich guten Gedanken hat und jetzt bist du so mein Gott, das werde ich jetzt als These da
113 ähm einfach hinzufügen und festsetzen und dann. Machst du das? Und dann bist du so:
114 Nein, aber das könnte sich schon besser anhören, es könnte besser vertieft sein, das könnte
115 besser geäußert sein. Ähm Das würde ich sagen, bei vielen Themen, auch wenn die
116 Satzstruktur anders ist als diese bei der Muttersprache, finde ich dasselbe. Das kommt
117 dasselbe Problem vor. Aber im Laufe der Zeit wird das immer als zweite Natur. Also es wird
118 (unv.) als zweite Natur und man wird nicht so oft frustriert davon, wie etwas klingt oder dass
119 du das vielleicht korrigieren sollst. Das ist ganz ganz normal.

120 **I:** Und gab es bestimmte sprachliche Strukturen oder Formulierungen, die dir Probleme
121 bereitet haben?

122 **B:** (Seufzt) Ähm Ich glaube, manchmal, also sagen wir ... Hmmm also Direktionen mit Dativ
123 oder diese mit Akkusativ, andere mit Genitiv. Wenn man das nicht bei der, hmmm ... bei der
124 Muttersprache hat. Ist das etwas also wie zum Beispiel, das ist, das kenne ich bei Serbisch.
125 Ich kann ein bisschen Serbisch. Und wie sagt man, padez.

126 **I:** Ja, richtig.

127 **B:** Ich glaube, dass ... Das hatten wir beim Altbulgarischen zum Beispiel auch. Aber das ist
 128 nicht Teil der neuen bulgarischen Sprache sind immer noch beibehalten, andere nicht, und
 129 diese, die nicht dabei waren, waren die padezi. Du kannst das korrigieren, wenn du das
 130 transkribiert. Ich, ich, das Wort auf Deutsch fällt mir jetzt nicht ein.

131 **I:** Das heißt auf Deutsch der Fall oder der Kasus.

132 **B:** Ach Kasus des Verbs, genau! Ok, Kasus, genau! Das war für mich immer so eine, eine
 133 Unsicherheit beim Schreiben. Ähm Ich glaube, auch die Satzstrukturen beim Nebensatz
 134 sagen wir. Der Junge, der gestern Einkäufe gemacht hat. Das Verb ist ganz am Ende. Das
 135 ist immer so anders und das kenne ich bei der Muttersprache nicht. Das ist, das machen wir
 136 nicht. Die Endbildung, nein, Endsetzung. Wie definiert man das? Das ist Sprachwissenschaft
 137 jetzt. (lacht) Ja, solche grammatischen Strukturen und Satzstrukturen fand ich also, ich wollte
 138 sagen immer, es ist nicht immer, aber am Anfang ein sehr, sehr, sehr, sehr schwierig, und es
 139 waren, die waren ein Stolperstein auf jeden Fall.

140 **I:** Okay, und gab es außersprachlichen Herausforderungen noch weitere Schwierigkeiten
 141 beim wissenschaftlichen Schreiben?

142 **B:** Hmmm ...

143 **I:** Zum Beispiel: Wie hast du die Fragestellung formuliert? Das alles, was vor dem Schreiben
 144 kommt.

145 **B:** Ja, also, ich würde sagen, anderes als ganz sprachliche. Es ist immer so: Wortschatz ist
 146 manchmal schwierig. Das, das ähm richtige Wort für etwas zu finden. Aber das ist ein
 147 kleineres Problem, wenn man schon lange diese Texte schreibt. Und ich finde, bei mir sind
 148 die Unsicherheiten mehr, dass, wenn ich etwas schreibe, stelle ich mir vor, dass eine andere
 149 Person meinen Text liest und ich frage mich immer, wäre das interessant, wäre das
 150 glaubwürdig, wie wird der Leser oder die Leserin oder der Lesende ähm genderneutral ähm
 151 meinen Text wahrnehmen, weil es gibt immer welche ... Ich glaube, dass jede Sprache
 152 konstruiert ähm das Weltwissen und die Weltanschauung und ich frage mich immer, ich als,
 153 als nicht deutsche Muttersprachlerin: Wie würden Deutsche oder Personen mit Deutsch als
 154 Muttersprache meinen Text wahrnehmen? Das war auf jeden Fall eine Unsicherheit, nicht so
 155 sprachlich ähm ... Ja, ich habe mich ein bisschen verwirrt in meinen eigenen Gedanken,
 156 ehrlich gesagt.

157 **I:** Kein Problem. Ich habe dich verstanden, also ja, ob die anderen Personen deinen Text
 158 auch verstehen werden. Das war auch natürlich ein wichtiger Punkt. Und Ich glaube, du hast
 159 schon einmal die ... Ähm Du hast die Satzstruktur eigentlich erwähnt. Wie geht es dir mit der
 160 Textstruktur.

161 **B:** Ah mit der Gliederung des Textes meinst du? Ja, am Anfang war das auch schwierig. So
 162 ähm Einstieg, also Einleitung, dann Hauptteil, These, Antithese also. Es war auf jeden Fall
 163 alles strukturell gesehen war das ganz schwierig für mich. Ich bin eine ganz chaotische
 164 Person, wie du auch schon siehst und hörst, und das war für mich so, meine eigenen
 165 Gedanken zu strukturieren, so damit das für eine andere Person lesbar und so wirklich
 166 digestible ähm - wie sagt man das einfach - verständlich ist. Das war schwierig. Das
 167 einzuhalten, war schwierig, und eigentlich, dass die, der eine Gedanke, dass jemand das
 168 kontrollieren wird, und auch meine, mein Endergebnis davon abhängt, ist ein wichtiges
 169 Kriterium diese, dieses Textgliederung. Das war für mich auch schwierig, finde ich, weil vor
 170 allem, wenn man wissenschaftlich arbeitet, das, das ist ein äußerst wichtiger Punkt.

171 **I:** Mhm Du hast gut erwähnt, also was das, was am Anfang kommt. These, Antithese und
 172 jetzt, wenn wir schauen, es gibt Kapitel und Unterkapitel. Und wenn du zum Beispiel ein
 173 Kapitel schreibst, überlegst du dir auch, was kommt jetzt am Anfang? Was schreibe ich in
 174 der Mitte, was am Ende, und wie verbindest du überhaupt diese Absätze?

175 **B:** Genau das ist ganz, ganz, ganz schwierig zu machen. Alles einfach auch zu trennen.
 176 Zum Beispiel: du schreibst ein sehr, sehr ähm lange, so ... Absatz und du merkst: Es könnte
 177 einiges, ähm Es gehört nicht dazu, einfach. Das soll man anders wo reinschreiben. Das ist
 178 ganz, ganz schwierig, finde ich beim Schreiben, beim akademischen Schreiben. Sei es ein
 179 ähm hier auch nicht nur eigentlich wissenschaftliche Arbeiten, sondern auch Essays, finde
 180 ich ganz wichtig, die Gliederung. Ähm Das macht einen Unterschied, wenn man einen gut
 181 gegliederten Text liest und wenn nicht. Es ist ganz wichtig und ganz schwierig, diese
 182 Fähigkeit zu meistern, aber ist ein Muss auf jeden Fall.

183 **I:** Mhm Und jetzt, wenn du gesagt hast, es ist schwierig, diese Fähigkeit zu meistern. Ähm
 184 Siehst du da einen Fortschritt bei dir, wie hast du das am Anfang geschrieben, wie, wie hast
 185 du diese Übergänge zwischen einzelnen Abständen, ähm Absätzen, entschuldige, gemacht.

186 **B:** Ich glaube, wieder im Laufe der Zeit, wenn man einige Korrekturen bekommt, von
 187 Professoren oder Lehrende, dann merkt man also, es ist wirklich diese konstruktivistische
 188 Kritik ist ganz ganz wichtig. Man soll wirklich ehrlich mit sich sein, zu sagen: Ja, das könnte
 189 ich noch besser schreiben können. Das könnte ich noch besser gliedern können. Ich machte
 190 das so: Am Anfang, würde ich so lange Einleitung. Ja, schreiben also viel zu lange. Zum
 191 Beispiel würde ich gerne die Begrifflichkeiten in der Anleitung schreiben. Die gehören nicht
 192 dazu, die gehören zum Hauptteil, und meine Lehrerin im Gymnasium hat mir immer gesagt.
 193 Das darfst du nicht machen. Du, auf jeden Fall zuerst sparst du Wörter bei der Anleitung und
 194 du weckst das Interesse an, an dem ganzen Text. Und noch du einfach, du gewinnst mehr
 195 Text als Volumen für das Hauptteil (unv.) Aha. Ja, ist gut. Ich würde, ich wollte immer alles in
 196 der Einleitung schreiben. Aus irgendeinem nicht ähm unlogischen Grund also wirklich, und
 197 ich habe das jetzt schon hinter mir. Auch die Endsätze sind für mich immer noch eigentlich
 198 schwierig. Ich wurde immer also damit konfrontiert. Ich möchte, dass mein, mein Fazit quasi
 199 ausschlaggebend ist, wirklich stark als Satzstruktur, als Wörter, als Sinn der Wörter. Alles
 200 wirklich das, dass mein Fazit der Lesende zum Nachdenken anregt, quasi, aber das ist ganz
 201 ganz schwierig zu machen. Ähm Das, ich bin mir nicht sicher, ob ich das gemeistert habe.
 202 Ich arbeite dran. Mhm Aber ja, das finde ich eine Anleitung und Fazit sind für mich ein
 203 bisschen ähm schwierig.

204 **I:** Mhm Gut und hast du beim Schreiben vielleicht Schwierigkeiten mit inhaltlichen Aspekten?

205 **B:** Ja, kommt auch vor, vor allem, wenn man ein Thema hat, das ganz vielschichtig ist. Man
 206 möchte ganz gerne alles drin schreiben. Alle möglichen Aspekte. Das ist aber nicht möglich.
 207 Du hast einen gewissen Umfang, den du einhalten sollst. Und dann, wenn du sich wirklich
 208 ähm ausgleichen nein, abgleichen, nein, wie war das? Ähm Auswahlen (unv.), wenn du dich
 209 vom Thema entfernst, einfach mit den ganzen Erklärungen, einfach immer bei der Sache
 210 bleiben. Das war für mich immer auch schwierig, weil ich sehr chaotisch bin. Mein Gehirn ist
 211 sehr chaotisch. Ich, ich möchte gerne vieles wissen, und ich informiere mich die ganze Zeit,
 212 und ich sage, dass immer die Personen, die neugierig sind, die sind sehr, sehr, sehr, sehr
 213 genervt von der ganzen Information, die man kriegen kann, überall und dann, wenn man
 214 etwas schreiben soll, ist das sehr schwierig, bei der Sache zu bleiben. Es fällt einem vieles
 215 vieles, noch vieles ein.

216 **I:** Mhm und uähm Was wollte ich noch fragen? Den Wortschatz haben wir erwähnt, und wie
 217 hast du überhaupt den passenden wissenschaftlichen Wortschatz, sagen wir, gefunden, den
 218 du für deine Texte gebraucht hast?

219 **B:** Einfach, wenn ich, immer wenn ich lese, ich habe eine, also, wir haben alle eine Notiz.
 220 Plattform auf dem Handy benutze ich immer, wenn mir ein Wort gefällt, sogar im
 221 bulgarischen. Ich kenne also viele Wörter, die ich sehr gerne mangelt, die benutze ich nicht.
 222 Und die notiere ich mich jedes Mal, wenn jemand das sagt oder in einem Text benutzt.
 223 Dasselbe gilt für Deutsch, für Englisch, für Italienisch. Ich lerne jetzt Italienisch. Also wenn
 224 ich etwas sehr Schönes und Starkes lese oder höre oder einfach konsumiere, das werde ich
 225 mir immer notieren, weil sonst werde ich das vergessen, und vor allem, wenn man
 226 wissenschaftliche Texte sammelt und konsumiert, und man liest einen Satz und einem gefällt

227 einfach die Struktur des Satzes, die Äußerung, einfach festhalten sei es schriftlich, sei es
 228 digital. Das ist das Beste, was mir immer hilft. Und Ja, das habe ich immer so gemacht.

229 **I:** Mhm gut ähm Ich wollte, jetzt fällt mir gerade ein, dass du früher schon einmal die
 230 Satzstruktur: hast du die Satzstruktur erwähnt?

231 **B:** Ja.

232 **I:** Ja, wenn du sagst, die Satzstruktur, du meinst du, was meinst du genau darunter? Hast du
 233 ein Beispiel vielleicht dazu?

234 **B:** Ja, sagen wir. Ähm Okay. Die von mir. Also, das ist nicht das Struktur, das ist einfach ein
 235 Teil des Satzes, aber sagen wir: Die von mir gekaufte Kleid gefällt meiner Mutter sehr. Die
 236 Gliederung der Wörter, die Reihenfolge. Einfach ist, manchmal, wenn wir einen komplexeren
 237 Satz haben, schwierig. Ich habe das auch von ähm bei meinem, das habe ich auch gemacht
 238 als Fehler, wenn man da benutzt, also ich, da wir das schon, zum Beispiel der Satz: Da wir
 239 schon besprochen haben, will ich das nicht mehr vertiefen. Einfach die, das (unv.) So ist
 240 einfach sehr komplex mit den verschiedenen Satzteilen, weil, da, sobald, solange und immer
 241 es ändert sich die ganze Zeit. Es ist sehr fluid. Das ist manchmal schwierig.

242 **I:** Meinst du auch darunter zum Beispiel auch die Redemittel, die man beim Schreiben
 243 benutzt?

244 **B:** Ja. Ja. Genau. Also, zum Beispiel ähm gemäß ähm dieses Artikels. So, das mache ich
 245 immer als Fehler oder ähm etwas zu Folge, und es ist sehr verschieden, alle Regeln. Es gibt
 246 immer Ausnahmen beim Deutschen finde ich. Und es ist sehr leicht, einen nicht nur einen
 247 Tippfehler, sondern einen grammatischen Fehler zu begehen, finde ich.

248 **I:** Mhm okay, gut. Und wie hast du die bereits genannten Herausforderungen bewältigt, hast
 249 du das alleine geschafft, oder hast du Hilfe geholt?

250 **B:** Ähm Im Gymnasium Hilfe, dann alleine, weil ich hatte keine Zeit, einfach für so, also ich
 251 würde sagen. Es ist immer, dass wenn man geduldig mit sich selbst ist, dann klappt das.
 252 Man soll nicht erwarten, dass es einfach auf einmal alles geklärt wird. Was wir als
 253 Schwierigkeiten bei der Fremdsprache haben. Man muss immer daran denken, was für
 254 einen Reichtum das ist und wirklich ähm sich selber gerne mal auf die Schulter, auf die
 255 Schulter klopfen, wenn man so etwas macht, weil es ist nicht leicht, aber es ist nicht allzu
 256 schwer. Also, man, ich denke immer, die anderen können das tun. Das kann ich auch tun.
 257 Das ist ein Klischee, absolutes Klischee, aber mit der Zeit finde ich, das kann man auch
 258 alleine tun, aber man muss auch nicht quasi Angst haben, Hilfe zu holen, wenn man Hilfe
 259 braucht. Das ist das Beste und das Mutigste, was man machen kann, ist einfach, Hilfe zu
 260 holen. Zu sagen, dass man Hilfe braucht, ist ganz, ganz normal und ganz, ganz mutig finde
 261 ich.

262 **I:** Und hast du irgendwelche Tools benutzt? Und wenn du sagst, Hilfe hast du im Gymnasium
 263 schon, aber auf der Universität hier in Wien Hast du und welche Unterstützung hast du,
 264 sozusagen, in Anspruch genommen?

265 **B:** Ich glaube, Podcasts haben wir viel geholfen. Also, ich liebe Podcasts bis heute, aber da,
 266 ähm als ich mich für diese ganzen Themen wissenschaftliche Dinge vorbereitet habe, dann
 267 dachte ich mir, ich kann immer mein Gehirn damit beschäftigen, Neues zu lernen und auch
 268 auf einer interaktiven Weise. Und das klappt mit also audiovisuellen, auch Medien ganz gut.
 269 Ich liebe einfach Podcasts, ich liebe so, man lernt nie aus, heißt das eine Quarks.de. Auch
 270 von diesem Medium Zeit, Zeitgeschichte, zum Beispiel. Es ist wirklich vieles. Das ist
 271 kostenlos, und das kann man immer machen, man immer machen also, es gibt Podcasts,
 272 deren Folgen also eine Folge ist, so 5 min oder 10 min lang. Man kann sich immer vom Tag
 273 solche Zeiten. Das ist nicht so viel zeitbeanspruchend. Und das hilft auf die lange Sicht sehr.
 274 Das hat mir sehr geholfen. Ich glaube Podcast und einfach Medien konsumieren. Ich liebe,
 275 ich bin ein totaler Bücherwurm, aber ich lese normalerweise Romane. Also Fachliteratur mag
 276 ich nicht so gerne. Einfach wirklich ähm so viele Informationen als möglich zu konsumieren

277 ähm, aber das so gestalten, dass es einem wirklich gefällt. Das hilft sehr beim Schreiben
 278 auch.

279 **I:** Und jetzt, wenn du sagst, Podcasts und Literatur lesen, Romane zum Beispiel, wobei hat
 280 dir das genau geholfen, also wozu? Zum Wortschatz vielleicht oder zur vielleicht Aneignung
 281 von Redemitteln?

282 **B:** Also beides, du hast ja tolle Beispiele genannt, auf jeden Fall an allerersten Stelle
 283 Wortschatzbereicherung. Sehr viele neue Wörter man hat. Man soll immer zum Beispiel das
 284 Handy daneben behalten, damit man alles so nachschlagen kann. Die Wörter, die man nicht
 285 kennt, auch Redewendungen. Wirklich, man eignet sich die, die lebende Sprache an, und
 286 das ist ganz wichtig. Das kann man einfach beim deutschen Lehrbüchern nicht immer, man
 287 bekommen. Als Wissen, man soll immer echte, also echte Medien konsumieren. Und ich
 288 finde auch die ähm das Denken, das beeinflusst das Denken. Das macht einen flexibler
 289 während des Denkens, und so als Folge schreibt man auch, auch besser, weil es fühlt sich
 290 natürlicher an, wenn man das so viel schon konsumiert hat, dass man beim Schreiben ohne
 291 diese ähm so große Mühe dir einfach gute Sätze und Dinge und Gedanken einfallen, die du
 292 schreiben kannst.

293 **I:** Interessant, also besonders Podcast, ich habe das noch nie gehört. Aber es ist gut, dass
 294 es dir hilft.

295 **B:** (unv.) ... ans Herz legen, wirklich, es ist sehr, sehr, sehr gut.

296 **I:** Mhm und benutzt das auch für Inhalte, sozusagen, um deine Kenntnisse zu erweitern oder
 297 hörst du auch Podcasts zu ganz allgemeinen Themen, die nichts mit der Uni zu tun haben?

298 **B:** Ich würde sagen, allgemein, also wirklich sehr viele soziale Themen, alles, was auf
 299 Gesellschaftsebene merkwürdig ist. Die Phänomene, die soziale Phänomene sind mir
 300 äußerst interessant seit Ewigkeiten. Und ich würde sagen, sprachwissenschaftlich, weil ich
 301 nicht Linguistik studiere. Ich studiere Kommunikationswissenschaft, das ist auch
 302 Sozialwissenschaft, aber Sprachwissenschaften mag ich sehr gerne, und ich liebe einfach
 303 Podcasts über Bücher, über verschiedene Literaturströmungen einfach Dinge, die mir
 304 sowieso gefallen und interessieren. Mag ich sehr gerne beim Podcast, weil so vertieft man
 305 das eigene Denken und ich, ich ... es ist immer einfach. Man weiß, dass man das Gehirn
 306 benutzt, und ich bin mir sicher, dass es eines Tages ... Wir können uns danken dafür, dass
 307 wir nicht die ganze Zeit dumm scrollen machen. Das mache ich auch sehr viel. Ich muss das
 308 auf jeden Fall reduzieren. Aber man bleibt auf dem Laufenden mit, mit sich selbst, und das
 309 ist ganz ganz wichtig.

310 **I:** Mhm, gut und welche weiteren Hilfsmittel, zum Beispiel Tools oder Onlinetools auch nutzt
 311 du? Oder hast du die überhaupt benutzt beim Schreiben?

312 **B:** Beim Schreiben, beim Schreiben beim Schreiben. Also, ich wollte eigentlich sagen, als ich
 313 im Gymnasium war, habe ich eigentlich viele Worddokumente gemacht, mit zum Beispiel
 314 Wortschatz für Essays oder Wortschatz für dialektische Argumentation. Einfach Sätze, die
 315 ich gut fand, zum Beispiel: Was soll ich, so ... Abschließend soll man auch betonen, dass, ...
 316 Und ich habe das einfach getippt und dann ausgedruckt, damit ich das vor mir liegen habe
 317 und dass alles ich lesen kann. Jeden Tag und so habe ich mir die eingeprägt, und jetzt
 318 benutze ich diese Dinge sehr, sehr oft. Ähm ja, auch manuell zu schreiben, wie ich gesagt
 319 habe, einfach notieren und diese Tools fürs Schreiben habe ich auch diese Karteikarten. So
 320 es gibt digitale Karteikarten, die ich benutzt habe, bei solchen Wortschatz, ähm
 321 Wortschatzdokumente. Jedes Wort, das ich mich nicht so einfach aneignen kann, habe ich
 322 als eine Karteikarte gemacht. Ich sehe zum Beispiel nur die Übersetzung auf Bulgarisch, und
 323 ich muss das jetzt auf, also, ich sehe das Wort auf Bulgarisch, und ich muss das jetzt auf
 324 Deutsch übersetzen, oder sowas, das habe ich auch voll, voll oft ähm benutzt. Und fürs
 325 Schreiben - Ich habe eine Freundin, die hatte in Rotterdam, ja, nicht Groningen. Nein, ich
 326 glaube, Rotterdam studiert auf Englisch wieder Kommunikationswissenschaft, und wir haben
 327 uns beide sehr geholfen. Wir würden also die eine schickt der anderen einfach eine

328 Argumentation oder ein Essay und sagt: Bitte lies das und sag mir, was ich noch besser
329 schreiben kann. Wie kommt bei dir der Text vor? Wie nimmst du das wahr? Hört es sich
330 fachlich oder wirklich interessant an alles? Das habe ich auch, also Kommunikation einfach,
331 wirklich. Immer fragen und nicht denken, dass es, ähm dass man das nicht tun soll. Man
332 muss immer fragen, man muss immer versuchen und so konstruktive Kritik.

333 **I:** Mhm, gut. Danke für die Antwort. Und jetzt zum Schluss noch eine Frage: Könntest du
334 selbst jetzt einschätzen, wie hat sich deine wissenschaftliche Sprachkompetenz also
335 Schreibkompetenz, nennen wir die so, entwickelt? Wenn du vergleichst deinen ersten Text
336 mit vielleicht deinem letzten Text, den du geschrieben hast?

337 **B:** Ich glaube schon sehr gut. (lacht) Ich hoffe, dass es so ist, wirklich also. Ähm Sprachlich,
338 was ähm was den Wortschatz angeht, ist, ist sehr stärker und umfangreicher und einfach
339 interessanter geworden. Viele Wörter, die man so Fachvokabular habe ich schon viele
340 gesammelt. Damals hatte ich absolut keine. Auch Selbstbewusstsein beim Schreiben hat
341 sich geändert. Ich würde nicht sagen, dass ich die selbstbewussteste Person bin, gar nicht.
342 Ich habe immer Unsicherheiten auch viel zu starke Kritik an mich selbst. Aber einfach
343 Geduld habe ich mehr jetzt beim Schreiben, weil man eben weiß, dass es nicht so einfach
344 ist. So ganz sprachlich, es kommt mir natürlicher vor, zu schreiben. Ähm Grammatik ist auf
345 jeden Fall auch viel ähm ausgeprägter, nicht makellos, ähm würde ich nicht sagen, ähm aber
346 einfach strukturierter, und ich weiß, was für eine Sprache schon benutzt wird. Also, ich
347 schreibe nicht in so einem sehr starken, stilistischen Stil, sondern auch wissenschaftlich,
348 aber auch verständlich. So ist es. So diese goldene Mitte zu erreichen ist nicht so, so nicht
349 so leicht. (lacht) Ist immer noch nicht leicht, aber es hat sich auf jeden Fall vieles verbessert,
350 ich würde sagen, auf sprachlicher und auch auf psychologischer Ebene.

351 **I:** Gut und jetzt noch einmal zu wiederholen: Was war die größte Schwierigkeit beim
352 Schreiben von all dem, was wir angesprochen haben?

353 **B:** Ich glaube, größte Schwierigkeit. Ähm zwei, also die Gliederungen finde ich, also einfach
354 strukturelle Schwierigkeiten und psychologische, so persönliche Schwierigkeiten im eigenen,
355 also im eigenen Kopf. Das war die beiden also, aber auf jeden Fall so sprachlich und ganz
356 so, was zum Schreiben gehört, finde ich die Strukturschwierigkeiten waren sehr, sehr stark
357 bei mir.

358 **I:** Wenn du sagst, die Strukturschwierigkeiten. Da sind diese Redemittel, von denen wir
359 schon, geredet haben?

360 **B:** Also Redemittel und auch die Gliederung, die Wichtigkeit der eines gut gegliederten
361 Textes. Das ist einfach, dass es gut kontrolliert ist, wo alles gehört, wirklich die gute ähm die
362 Strukturiertheit des Textes, die Gliederung, die einzelne Textteile. Und ja, das, das fand ich
363 schwierig schon.

364 **I:** Gut. Dann gibt es noch etwas, was du vielleicht hinzufügen möchtest?

365 **B:** Also danke für das Interview und danke für das interessante Thema. Ich sag's dir nicht
366 einfach so, aber wirklich, es gibt sehr viele Themen, die ich, wenn ich zum Beispiel die
367 Umfragen mache, also für die Bachelorarbeiten, die sie mit Multiple Choice, die also ... Es
368 gibt wirklich Themen, bei der man nicht immer, was sagen kann. Aber bei dem Thema, es
369 gibt viele Aspekte, also, zum ... die das Sprachenlernen das Gefühl, ein Nichtmuttersprachler
370 zu sein und schreiben zu sollen (lacht), zu müssen. Und einfach die, ja, die Hindernisse, die
371 dabei vorkommen können. Das ist ein tolles Thema. Dazu kann man noch viel mehr sagen.
372 Es ist sehr, sehr, sehr umfangreich.

373 **I:** Ich kann mich nur bei dir bedanken für deine Bereitschaft und für deine ausführliche
374 Antworten, und die werden mir viel bei meiner Masterarbeit helfen.

375 **B:** Ich hoffe so. Ich hoffe, dass sie nicht allzu lang waren, schwierig zum Transkribieren,
376 aber.

377 **I:** Es ist besser für mich, dann habe ich mehr Informationen. (lacht)

378 **B:** Super. Das kann mich nur freuen, (lacht) wirklich. Danke dir auch.
379 **I:** Danke dir.
380 **B:** Danke für die Organisiertheit, und ich wünsche dir, dass du (unv.) meistern. Ich wünsche
381 dir das wirklich. Ich bin mir sicher, das wünsche ich, aber ich bin mir sicher, dass es schon ...
382 Du wirst das schaffen. Ganz ganz sicher.
383 **I:** Hoffentlich. Danke dir von ganzem Herzen.
384 **B:** Gerne.
385 **I:** Ich stoppe die Videoaufnahme.

Interview P9 10.10.2025 16:00

1 **I:** In deinem Studium spielt das Schreiben ja sicher eine gewisse Rolle. Kannst du mir sagen,
2 wie geht es dir so beim Schreiben ganz persönlich?
3 **B:** Also ganz persönlich muss ich dir sagen, am Anfang war es nicht so einfach, auf jeden
4 Fall, weil ich in Serbien aufgewachsen bin und dann eigentlich nach Österreich gezogen bin.
5 Und damals habe ich ein erstes Mal mit der deutschen Sprache etwas zu tun gehabt, und
6 das war im Jahr 2019. Ähm Dann habe ich zuerst Deutsch gelernt und dann eigentlich mit
7 meinem Studium angefangen. Es war gar nicht einfach, also was jetzt Sprachniveau angeht,
8 also Sprachlevels, wie man sich eigentlich richtig ausdrückt, besonders bei
9 wissenschaftlichen Arbeiten, welche Wörter man eigentlich verwenden soll, welche
10 Terminologie und und und... Also am Anfang nicht, mittlerweile mit der Zeit lernt man
11 natürlich aus Fehlern. Man muss sich auch ausbessern, man lernt eigentlich dadurch, dass
12 man die Seminararbeiten abgeben muss, dann bekommt man eine Note, dann sieht man
13 eigentlich, was man falsch gemacht hat. Und dann kann man sich natürlich auf einem
14 höheren Level sagen: Ja, jetzt ist es, kann man sagen, ein bisschen besser, aber es auch
15 nicht das Bereich, also der Bereich, wo ich mich genau hinsetzen möchte, weil ich mache
16 nicht (unv.) ganz was anderes im Leben. Ja.
17 **I:** Und was für schriftliche wissenschaftliche Arbeiten hast du bis jetzt geschrieben? Es
18 müssen nicht wissenschaftliche Arbeiten sein, aber schriftliche Arbeiten in deinem Studium.
19 **B:** Auch in meinem Studium. Auf jeden Fall Seminararbeiten waren das. Das habe ich
20 gemacht, und zwar ganz viele an der [Institution], an der [Institution] etwas weniger. Ähm
21 dort habe ich, ich weiß nicht, wie viel geschrieben und geschafft, aber ich sag dir so vielleicht
22 insgesamt waren fünf oder weniger. Also jetzt genau, weiß ich nicht die Zahl. Die Anzahl von
23 denen, aber an der [Institution] waren pro Semester, glaube ich, zwei, drei oder mehr. Also,
24 das war wirklich sehr, sehr anstrengend, und wir haben im Laufe des ganzen Semesters
25 schreiben müssen. Einfach, weil es mehr so praxisbezogenes Studium, weil es mehr
26 praxisbezogen und die wollten das von uns, die wollten auch sehen, dass wir uns
27 ausgebessert, also verbessert haben und also in der Zeit. Und genau ich habe zwei
28 Bachelorarbeiten auch geschrieben. Das war an der [Institution] und auch an der
29 [Institution]. Genau, und dann habe ich mit meinem Studium aufgehört.
30 **I:** Und was waren die Anforderungen an die Texte?
31 **B:** Die Anforderungen. Ja, es kommt darauf an. Ja, welcher Fach das war auf jeden Fall,
32 ähm, bei wem ich das geschrieben habe, weil wir hatten, zum Beispiel an der [Institution]
33 auch eine (unv.) eine Lehrveranstaltung in der Richtung und heißt wissenschaftliche
34 Schreiben. Und da waren die Anforderungen wirklich, wie man sich richtig wissenschaftlich
35 ausdrückt. Also da haben wir schreiben müssen, so die komplexere Sätze schreiben
36 müssen, also mit einem besseren Wortschatz über ein Thema, aber da waren mehr quasi im
37 Vordergrund passive Ersatzformen. Nur ist ein Beispiel: Wie kann man jetzt man eigentlich
38 verhindern in einer Bachelorarbeit, oder wie kann man das einfach umformulieren, dass es
39 besser, nicht besser klingt, aber nicht so persönlich aussieht und, und, und. Aber das war

40 zum Beispiel eine Übung. Das war Lehrveranstaltung, also eine von ihnen. Bei den anderen
41 zum Beispiel Chemie oder Labor, wo ich nur die Texte über Mikrobiologie, Tätigkeiten im
42 Labor geschrieben habe. Da muss man sich auch wissenschaftlich ausdrücken. Das war ein
43 Protokoll damals. Da waren aber andere Anforderungen, nämlich im Vordergrund, weil dann
44 hat man zum Beispiel man ähm meine Professorin, mein Professor Entschuldigung. Mein
45 Professor hat (unv.), also was ihr hier gemacht habt. Also je nachdem, also es kommt drauf
46 an. Aber auf jeden Fall die Texte, wie man schreibt, was man reinschreiben darf und was
47 nicht, und wie und wie man, was formuliert. Das war auf jeden Fall wichtig, muss ich dir
48 zugeben, ja.

49 **I:** Und mit welchen Emotionen verbindest du das Schreiben, wie fühlst du dich vor, während
50 und nach dem Schreiben?

51 **B:** Poof, ähm also das also es ja, es hängt von von dem Thema ab, sage ich dir ehrlich. Ja,
52 so wenn ich zum Beispiel im Labor, also jetzt reden wir von den Protokollen, die nur für
53 Labor geschrieben wurden, also was ich in Labor tätig, also sind diese Labortätigkeiten, die
54 ich dort gemacht habe. Wenn ich jetzt da zum Beispiel mache, dann ist es mir nicht jetzt
55 etwas persönlich, also nicht. Es ist Emotion, es gab in dem Fall keine Emotionen. Du
56 schreibst das, du tust, du schreibst, was du gemacht hast. Und somit ist das Thema
57 abgeschlossen. Wenig, aber meine Bachelorarbeit, als ich meine Bachelorarbeit an der
58 [Institution] geschrieben habe, was komplett was anderes war, wo ich mich irgendwie auch
59 verbinden konnte. Das war schon, was, das ging schon in eine andere Richtung. Also wenn
60 ein Thema ist, wo etwas, wo ich mich selber quasi einbringen kann. Also natürlich musst du
61 das ich ein bisschen so vermeiden, nicht ein bisschen, sondern du musst das verhindern.
62 Das darf nicht drinnen sein, aber es gibt die Themen, und es gibt auch die Arbeiten, wo du
63 dich selber einbringen kannst, und es gibt auch die Themen, wo du gar nicht sagen sollst, du
64 bist einfach. Du bist nicht relevant, weil wenn du zum Beispiel eine Labortätigkeit machst, ist
65 es irrelevant, wie du dich fühlst und deine einfach deine, deine Emotionen sind da so, wie
66 gesagt, irrelevant. Aber ja, wie ich mich gefühlt habe, sage ich dir ehrlich. Ähm ganz okay,
67 jetzt nicht extrem, dass ich, dass etwas positiver im Sinne, ja, ich hab was geschafft. Das ist
68 einmal gut. Ich habe es auch gelernt, wie man zum Beispiel, was in der deutschen Sprache
69 macht. Das war auch was anderes. Aber dass sich was Komplettes geändert hat, hatte ich
70 auch nicht. Emotionen waren ein bisschen, vielleicht, aber habe ich nichts Großes bemerkt,
71 ehrlich gesagt, ja also nichts, was Besonderes also, es war nicht besonders bei mir.

72 **I:** Und wie ist es mit der Einhaltung der Vorgaben, wie zum Beispiel Abgabefrist oder
73 Textumfang?

74 **B:** Achso, ja, da bin ich sehr spezifisch, also das war, was Abgaben, also Deadlines und so
75 betrifft, da war ich immer also ein, zwei Tage davor, also ich habe meine Arbeiten immer
76 zwei, drei Tage zuvor abgegeben, weil ja, ich habe, ich habe zwei Studiengänge damals
77 gehabt, also gleichzeitig geführt und das Problem war. Also, es war kein Problem, aber es
78 war einfach so ähm dass, wenn du so viel zu tun hast, dann musst du halt alle Deadlines
79 behalten, also im Augen behalten. Und du versuchst, alles rechtzeitig abzugeben und dazu
80 und dadurch, dass du viel zu viel Druck hast, versuchst du immer rechtzeitig zu bleiben, so
81 einfach alles abzugeben. Und deswegen habe ich mich nie verspätet, oder falls ich mich
82 irgendwann einmal verspätet habe, hatte, also damals war das ein oder zwei Mal, sagen wir
83 jetzt so also mehr nicht also, dass diese Probleme habe ich nie gehabt. Was war die zweite
84 Frage noch einmal so deadlines und Abgabefrist?

85 **I:** Und Seitenumfang, also wie viele Seiten?

86 **B:** Ähm also, wie viele Seiten kommt drauf an? Also wie viel gebraucht wird von uns.
87 Normalerweise Seminararbeiten waren so circa 20 Seiten. Es gab noch Seminare von 10
88 Seiten. Die Bachelorarbeit von mir ist 70 Seiten, aber das hat mein Professor so gewünscht
89 und ja. Es ist so ein bisschen mit einem längeren Umfang, und..., weil ich habe damals so
90 viele Studien eigentlich in Betracht ziehen müssen. Und das waren zwölf, falls ich mich nicht
91 täusche, und dann habe ich die vergleichen müssen, und deswegen war der Umfang von der

Bachelorarbeit viel zu viel groß, und dann wollten wir das, danach wollte ... hat er gesagt: Können wir das bitte kürzen oder kleiner machen? Aber es geht nicht, weil einfach urviel war, und du kannst nicht so viel einfach weglassen, sonst ist der Sinn also die Sinnhaftigkeit von dem Text nicht mehr drinnen. Genau. Ähm ja, genau, also Seminararbeiten waren 20 Seiten, so circa Bachelorarbeit war etwas größer. Bei der [Institution], glaube ich, 25 Seiten bis 40 sowas und normalerweise 20, wie gesagt, ja.

I: Du hast schon erwähnt, es gab bestimmte Lehrveranstaltungen auf der Uni, wo du das wissenschaftliche Schreiben gelernt hast. Hast du das, abgesehen von dieser Lehrveranstaltung, hast du das auch selbst gelernt oder geübt und wie? Was hat ihr geholfen?

B: War mhm, ähm Was war nicht ... (unv.) Es gab auch so eine Vorlesung in der Richtung, wo ich mich angemeldet habe. Das war eine auf der [Institution], nein, das war auf der [Institution], aber nicht eine richtige Vorlesung. Also du musstest dich ja nicht, nicht anmelden. Ich habe das aber trotzdem gemacht und was mir extrem geholfen hat, war auf jeden Fall diese passive Ersatzformen, die habe ich genannt ähm und also Tipps and Tricks, wie du das Ich endlich vermeiden kannst. Ähm auch wie du die Texte so umformulieren kannst, damit sie nicht so zu lang sind, weil ab und zu hatte ich das Gefühl, dass ich etwas, was ich eigentlich in einem Satz schon sagen kann und fertig machen kann, habe ich in so drei, vier Sätze schreiben müssen, weil es einfach viel ... Also, es war für mich komplizierter, am Anfang. ähm Und wir haben sehr häufig an der [Institution] auch geübt, wie man zum Beispiel die Texte zusammenfasst, also Abstrakt macht, die Zusammenfassung am Anfang. Das hat mir auch sehr geholfen. Das habe ich bei Seminararbeiten auch gemacht. Und Gruppenarbeiten, weil ich aber auch bei den also, wenn wir, als wir so zusammen gearbeitet haben, in verschiedenen Gruppen und so, dann habe ich auch gesehen in einen Gruppentext, also, du kannst dir das so vorstellen. Wir haben eine Gruppenarbeit, wir schreiben gemeinsamen Text, dann sehe ich wie die anderen das gemacht haben, bzw., wie sie anders das formuliert haben. Dann kann man einfach davon lernen, wenn man weiß eigentlich, was die Person zu tun hatte und wie die Person das gemacht hat und dann habe ich auch von den anderen Text nachgelesen und so durchgeschaut, was Sie da geschrieben haben, wie. Und du musst also persönlich, was mir am meisten geholfen hat, ist das Selbstschreiben einfach sich hinsetzen und schreiben. Je mehr, desto besser. Am Anfang hast du keine Ahnung, wie du anfängst, hast kein Wort im Kopf, weißt du nicht. Schaut es einfach in Büchern, liest durch und kannst nicht zusammenfassen, aber es hilft schon viel zu viel, wenn du... wenn du nur startest, also du musst nur starten und du wirst nach einer Zeit sehen: Ja, am Anfang war sehr schlecht, aber trotzdem ich habe gestartet, ich habe es angefangen und das ist schon einmal gut. Aber meistens, wie gesagt, ich würde sagen, am meisten Schreiben an sich selbst, ja. Ja, also Übungen und Lehrveranstaltungen, die sind gut, die sind super, aber am besten lernst du, wenn du selber machst. Also learning by doing. Genau, in meinem Fall.

I: Gut und mit welchen Herausforderungen sprachlichen Charakters wurdest du konfrontiert, wenn überhaupt?

B: Mhm Okay, sicher. Am Anfang ähm ja, Wörter, also sprachliche Herausforderung, würde ich sagen, definitiv Wortschatz, ja, weil es war überall eine andere Sprache. Es ist nicht Englisch. English wäre es auch was anderes. Es ist auch nicht Serbisch, meine Muttersprache. Es ist eine komplett andere Sprache, die ich von 0, also von wirklich Anfang an gelernt habe. Ähm Genauso Wortschatz, weil, wenn du zum Beispiel irgendwas schreiben möchtest über... sag ich jetzt dir, ähm ja, PH20, Wurst, das ist Ein Produkt. Ja, da gibt es sehr viel Terminologie und die Terminologie musst du aber kennen, also bevor du damit startest, ja. Und dann sagen die ja, die Professoren, so du musst eigentlich sehr viele Bücher lesen, du musst dich informieren, lies das. Okay, das ist sehr schön, aber du fängst einmal an, mit einer wissenschaftlichen Arbeit zu lesen, entweder Deutsch Englisch, das ist jetzt egal und du verstehst aber gar nicht, weil du einfach das Thema nicht gut verstehst. Du verstehst die Terminologie nicht. Du warst nicht... unv.) Und dann war das eigentlich bei der

145 wissenschaftlichen Arbeit noch eine Schwierigkeit dazu. Auch, sich sprachlich also
146 auszudrücken, ja richtig, schon eine richtige Methode auszuwählen. Das war auch nicht so
147 einfach. Ähm genau sprachlich bezogen. Ja, Übersetzungen zu finden, also auf Englisch ins
148 Deutsche, weil im Englischen habe ich verstanden, ja das, was, das das Wort heißt. Und
149 dann kommen mir welche in der deutschen Sprache und dann weiß ich nicht, was in der
150 deutschen Sprache das ist. Und ab und zu habe ich so ähm so Eins zu Eins Übersetzungen
151 gefunden, gefunden. Aber es gab auch viele Fälle, wo ich keine Übersetzungen gefunden
152 habe. Und dann weißt du es nicht, wie du... Oder es gab vielleicht die Übersetzungen, aber
153 ich habe es nicht gewusst. (lacht) Und das war auch nicht so einfach. Okay. Wie sagt man
154 das jetzt richtig? Weil vielleicht werde ich das falsch sagen, dann wird das nicht so richtig
155 verstanden in der deutschen Sprache. Das ist trotzdem nicht meine Muttersprache. Kann ich
156 nicht jetzt selber wissen und und und ja. Das war auch nicht sehr einfach. Ähm
157 Nominalisierungen waren auch nicht so einfach, sage ich dir auch, weil wir haben sehr viele
158 Verbalisierungen verwendet und dann kommen wir ... Also mein Professor hat immer
159 gesagt: Du musst dich so und so ausdrücken, weiß nicht... oder ... Ich, ich meine, er hat, er
160 hat nichts Schlechtes, also was Schlechtes gemeint, er hat nur gesagt: Es wäre nicht
161 schlecht, wenn du das und das machst, aber ich weiß schon was, also in welche Richtung
162 das geht und dann habe ich immer wieder quasi diese Nominalisierungen finden, also
163 suchen müssen, wie man das eigentlich jetzt anders sagen soll. Das war aber auch nicht so
164 einfach, du hast also für alle Sätze, für siebzig Seiten, und du musst für alles also nicht für
165 alle, aber für also viele, musst du quasi die Nomen finden oder wie du das jetzt schöner
166 sagst, damit das nicht so... ich würde nicht sagen dumm klingt, aber einfach nicht so
167 professionell, ja. Und ja, das hat mir auch sehr viel Zeit genommen und war nicht so einfach.

168 **I:** Und welche Rolle spielt die Grammatik für dich beim wissenschaftlichen Schreiben?

169 **B:** Sehr wichtige Rolle auf jeden Fall. Ich meine, ich kann eh die deutsche Grammatik, das
170 ist kein Problem, aber natürlich vergesse ich der die das, und natürlich vermische ich das
171 Ganze und natürlich meine Deklinationen waren in sehr vielen Situationen sehr schlecht, ich
172 meine, nicht richtig dekliniert oder verbalisiert oder Pronomen fehlt oder Nomen fehlt oder
173 irgendwas fehlt. Ähm weil das ist einfach was Anderes, wenn wir reden, dann habe ich das
174 Gefühl, ob ich etwas gesagt habe oder nicht, Wurst, gehma weiter, wir reden weiter. Du hast
175 mich verstanden. Kommunikation ist wichtig. Kommunikation hat vor. Aber wenn ich etwas
176 schreibe, dann habe ich Zeit dafür und dann muss alles passen, und natürlich überlege ich
177 mich eigentlich bei jedem Satz, ob das so richtig ist, wie ich das geschrieben habe. Aber bei
178 vielen Sätzen hatte ich Probleme, weil ich habe es übersehen, einfach nicht gesehen oder...
179 Ja, und dann kommt mein Professor und so sagt: Das ist super, was du gemeint hast, super
180 geschrieben, aber Grammatik passt eigentlich in diesem Satz gar nicht, im Deutschen
181 würden wir das so nie sagen und und und. Also, man muss wirklich Nerven dafür haben,
182 weil... Ähm Also, da meine Muttersprache nicht ähm Serbisch ist, hat er mit der Deutschen
183 nichts zu tun, absolut gar nichts. Und ja, dann habe ich urviel Mühe geben müssen und Gas
184 geben müssen, damit das alles zusammen gut aussieht.

185 **I:** Okay, gab es außer sprachlichen Herausforderungen noch weitere Schwierigkeiten beim
186 Schreiben?

187 **B:** Hmmm ja, ich konnte auch nicht das Thema leicht finden. Ich meine, ich habe das Thema
188 gefunden, aber danach haben wir das Thema irgendwie kürzen müssen und so
189 zusammenfassen sollen, weil das war viel zu viel allgemein für ihn, also für meinen
190 Professor damals. Und das war gar nicht so einfach, weil dann musst du wirklich tief und tief,
191 also sehr tief eindringen, sehr tief eingehen: in Bücher, Grammatik, Theorie. Wie du quasi zu
192 dem Punkt kommst oder sagst: Okay, das will ich wissen. Ähm drüber will ich schreiben. Das
193 will ich besser klären, und und und. Das interessiert mich einfach so. Ähm Das war das erste
194 Problem. Ähm Aufbau auch von meiner wissenschaftlichen Arbeit, also von dem ganzen
195 Text war nicht so einfach, weil ähm ich habe also, das war immer so kommt es die Theorie
196 oder die Methode. Entschuldigung, oder kommen dann die Zusammenfassung, oder soll
197 ich... natürlich ist das Fazit am Ende und Anleitung am Anfang, aber wo ist jetzt die Methode

198 da drin, oder wo ist jetzt meine (unv.) Frage: Wo soll ich die stellen, Wo soll ich jetzt über die,
199 wie du machst, jetzt Interviews schreiben, brauche ich Transkripts und und und. Das war
200 auch nicht so ganz okay, weil ich habe damals 10 ähm oder 12. Ich glaube, 12 waren, aber
201 ja kann auch 10 sein, so 10 oder 12 circa, so wissenschaftliche Arbeiten
202 zusammenschreiben müssen, so zusammenfassen sollen. Und dann hast du die Ergebnisse
203 und die Methoden von diesen wissenschaftlichen Arbeiten, und dann habe ich mir damals
204 gemeint, da schreibt man das Ganze, schreibt man eigentlich in einem, so unter einem
205 Kapitel. Ähm Was aber gar nicht gepasst hat, weil du musst auch über die Methoden
206 schreiben, was eigentlich in einem anderen Kapitel sind. Dann habe ich es umschreiben,
207 umstrukturieren müssen und das ist so viel Arbeit und Aufwand war für mich damals, weil
208 das hat nichts gepasst, also, ich habe sehr viel gemacht, und dann hat mein Professor
209 gesagt: Schön gut, aber passt nicht, jetzt musst du alles umschreiben und Methoden
210 gehören irgendwo hin, und Theorie ist Theorie, Fazit ist Fazit. Ja. Hat sehr viel gedauert,
211 also hat lange Zeit gedauert, aber ich habe von ihm sehr viel gelernt, muss ich sagen, weil er
212 sehr detailliert war damals, also sehr, sehr, sehr genau. Er ist prinzipiell ein genauer Typ.
213 (lacht) Und von ihm habe ich auch viel, viel lernen können, also für mich selber nehmen
214 können, nur ähm ja, also, es waren sehr viele Nächte, wo ich wach geblieben bin, (lacht)
215 also so fasse ich das kurz zusammen. (unv.) (lacht) Genau.

216 **I:** Du hast am Anfang gesagt, es war nicht einfach, das Thema einzugrenzen, weil das
217 Thema ja zu breit war. Wie war das mit der Fragestellung? Also, wenn du dich für ein Thema
218 entscheidest, dann kommt die Fragestellung auch dazu. Hattest du da Probleme?

219 **B:** Etwas weniger, entweder war das ein Zufall oder Glück, oder ich weiß es nicht, was das
220 war, damals aber etwas weniger. Ähm Weil ich habe damals eigentlich sehr viel lesen
221 müssen, also, ich habe prinzipiell sehr viel gelesen über die Themen, die ich geschrieben
222 habe. Also jetzt reden wir über die Bachelorarbeit, von der Herr ... (unv.). Ich habe es nur
223 sein Beispiel genommen ähm ... und was mir geholfen hat: Ich habe auch sehr viele ähm
224 schöne, also keine Antworten gefunden, aber die so die Punkte, die mir so relevanter sind
225 und ähnlich. Ich habe die Punkte markiert, die so für mich relevanter sein könnten, und auf
226 die Punkten habe ich eine Frage gestellt. Also, ich habe schon eine Antwort gehabt, bevor
227 ich die Frage gestellt habe. Ich meine jetzt klug, ob es klug ist oder nicht, weiß ich nicht, aber
228 ich habe das gefunden, was mich definitiv interessiert, dann habe ich mir gedacht: Okay,
229 jetzt kannst du aus diesen Punkten vielleicht etwas anderes finden oder weiter forschen, für
230 dich selber und auch für deine Arbeit. Aber du hast super Antworten, du hast super
231 interessante Punkte gefunden, auf die du eine Frage eigentlich so ähm auf, also auf Thema
232 also ähm auf diese eine Frage stellen kannst, ja. Und dann habe ich mir damals gedacht:
233 Okay, dann nehme ich die Frage, dann habe ich ihn gefragt. Er hat gemeint, vielleicht zwei,
234 drei Forschungsfragen, haben wir das? Deswegen war das so groß. Ähm Aber so etwas
235 einfacher, ich weiß nicht, vielleicht war das ein, Wie gesagt, weil das Thema war schwieriger
236 muss ich sagen. Fragestellung war schon okay, oder es könnte schon sein, weil wir schon
237 davor sehr viel geschrieben haben, an der [Institution], sehr viele Seminararbeiten verfasst
238 haben, wir haben das immer wieder gemacht, und wenn es ... Je mehr du schreibst, desto
239 besser kannst du es, so einfach ist es. Also je mehr du dich damit beschäftigst, desto besser
240 wirst du sein. Weil das ist nur learning by doing, nichts mehr, weil du kannst über die Theorie
241 lesen, hören, Methoden und und und das ist super. Das brauchst du auch. Jemand musst dir
242 auch das vorstellen auf jeden Fall. Aber du musst dich selber damit beschäftigen. Das ist
243 definitiv das Beste, würde ich sagen.

244 **I:** Und bevor du mit dem Scheiden beginnst, musst du auch die Literatur recherchieren, wie
245 ist es dann mit der Literaturrecherche gegangen?

246 **B:** Auf jeden Fall. Mit der Literaturrecherche. Naja, wir haben unterschiedliche Zugänge
247 damals bekommen. Ähm wie gesagt, ich habe das so. Also, ich habe ein Thema genommen,
248 also für transkulturelle Kommunikation war für mich so vielleicht computergestützte
249 Dolmetschen, Computergestütztes Dolmetschen Richtung. Also, das war ja nicht mein
250 Thema. Nur so, noch ein bisschen eingegrenzt. Und dann habe ich wortwörtlich Google

251 verwendet, also nicht einmal Google Scholar oder so, nur Google, damit ich mal weiß, was
252 es überhaupt ist. Und wo das jetzt angewandt ist, wird es überhaupt benutzt, was heißt
253 computergestütztes Dolmetschen. Gibt es das? Wird das gelebt oder gar nicht, oder noch in
254 der Forschung. Nur damit ich mal so mehr Erfahrung habe. Dann habe ich zuerst das
255 gemacht. (räuspert sich) gegoogelt, recherchiert, Wikipedia gelesen also, das heißt nicht,
256 dass ich irgendwas von Wikipedia genommen habe, ich habe das nur gelesen für mein
257 Verständnis. Und dann habe ich einige Termini gefunden, also einige Punkte, wo ich mir
258 gesagt habe: Uhm Warte mal, vielleicht könnte das für mich irgendwas bedeuten. Und dann
259 habe ich Google Scholar, dann habe ich mit anderen Zugängen mit anderen ähm ... Wie sagt
260 man das nicht die Zugänge, sondern Plattformen, sage ich jetzt einfach so, aber es gibt ein
261 Wort dafür, an anderen Plattformen gesucht, recherchiert, eingegeben, also die Wörter. Nun
262 kommen schon einige Ergebnisse, und ich habe damals sehr viele Bücher eigentlich von der
263 Bibliothek Wien bestellt, und ich habe auch sehr viel heruntergeladen. So wissenschaftliche
264 Arbeiten, Texte, Bücher, alles was ich konnte, weil vieles kannst du es nicht. Aber vieles,
265 was ich herunterladen konnte, habe ich das gemacht. Und einiges durchgelesen. Einiges
266 habe ich nur zusammenfassend gelesen und verstanden. Okay, das geht nicht. Das
267 interessiert mich nicht. Bei einigen habe ich Fazit gelesen. Kommt drauf an. Ja, also, meine
268 Methode war, ich lese Zusammenfassung und Fazit, und wenn da nichts ist, also wenn mich
269 da gar nicht interessiert, mache ich nicht mehr weiter. Wenn ich sehe: Das ist schon cool,
270 das kann ich schon ein bisschen mehr ähm erleben oder mehr quasi heraus, also
271 herausnehmen, aus diesen Texts, dann habe ... Natürlich vieles, was ich gelesen habe, habe
272 ich nicht genutzt, weil du kommst immer tiefer in tiefer rein in ein Thema. Ähm und dann
273 kommst du zu den neuen Wörtern, zu einer neuen Terminologie und kannst die Terminologie
274 verwenden für deine Recherche. Und je tiefer du reingehst, desto besser wird eine
275 Fragestellung sein, desto besser wird ein Thema sein, weil du hast das gut eingegrenzt. Ja,
276 also am Anfang viel Lesen, viel recherchieren, aber du musst einfach mit deinem
277 allgemeinen Wort beginnen, und bei mir war computergestütztes Dolmetschen.

278 **I:** Mhm Okay, du hast früher auch erwähnt, dass ja manches vielleicht, was nicht in der,
279 ähmin dem Methodikteil reinpassen sollte, hast du dann später verschoben, zum Beispiel in
280 den Theorieteil oder in die Zusammenfassung. Wie war das dann sozusagen in einem
281 Kapitel, wenn du schreibst. In Kapitel gibt es natürlich dann mehrere Absätze, auf der
282 Absatzebene, sagen wir, ähm wie war das bei dir? Hast du gewusst, was du ganz am
283 Anfang schreibst, was in der Mitte, was am Ende kommt. Auf der Absatzebene also, was die
284 Sätze betrifft, sozusagen.

285 **B:** Hmmm ähm Nein, gar nicht. Nein, habe ich nicht gewusst. Ich habe das nicht so gemacht.
286 Bei mir war so: Ich habe angefangen, zum Beispiel, also damals zehn Wissenschaftliche
287 Arbeiten ausgewählt, definitiv die gehen (unv.). Das war für [Institution] finden, aber sie
288 haben das so gewollt, also und weniger, wie gesagt, zehn oder zwölf, zwischen zehn oder
289 zwölf waren. Zehn war minimum, soweit ich weiß, Also was ich mich noch erinnern kann und
290 ich habe zwölf gehabt, so was. Also zehn war Minimum auf jeden Fall und dann fange ich
291 mal an mit dem ersten. Ich habe mir gesagt, ich lese ja wirklich eins oder zwei maximal
292 wissenschaftliche Arbeiten pro Tag gelesen, weil das einfach viel zu viel kompliziert war, und
293 du liest das, obwohl das sieben Seiten hat. Das hat nur sieben Seiten, aber du liest das
294 durch, und das ist so kompliziert geschrieben. Ich muss einen Absatz immer wieder lesen.
295 Und dann nehme ich quasi die Punkte, oder das, das habe ich nur am Computer gemacht,
296 weil das war am Anfang so copy paste. Und dann habe ich alles mit roten Stift so markiert.
297 Das es nur Copy Paste war und nichts bearbeitet wurde. Und dann quasi in den Absätze
298 reingegeben. Zum Beispiel, das war jetzt Methode, dann nehme ich quasi nur diese zwei,
299 drei Sätze eigentlich von der wissenschaftlichen Arbeit. Füge wirklich wortwörtlich das rein
300 also in den Text, lasst das so rot und lese weiter. Und so habe ich es gemacht und dann so
301 gelassen. Danach mit dem zweiten Text, mit dem dritten Text, und das war alles rot. Also,
302 am Anfang, weil so vieles war da drin geschrieben. Natürlich gleich habe ich zitiert auf jeden
303 Fall, damit ich das später nicht vergesse, weil ich weiß nicht, von welcher Arbeit das kommt.
304 Das vergesse ich so, das werde ich nie merken. Und dann habe ich angefangen, das

305 irgendwie zu formulieren. Und dann siehst du okay? Das wird am Anfang passen oder in
306 dem Absatz besser reingehen oder vielleicht da unten oder weg oder oben oder und und
307 und. Und dann habe ich, wenn ich, als ich das irgendwie zum Beispiel einen Asuper note.
308 Ähm aber ja, das war die meine, also meine Strategie.

309 **I:** Super. Sehr interessant, und jetzt, wenn du sagst, die Grammatik passt nicht, hast du dann
310 irgendwelche Unterstützung oder Hilfe geholt? Zum Beispiel. Korrekturlesen oder sowas
311 ähnliches oder hast du das alles selber gemacht?

312 **B:** Also, ich habe alles selber verfasst. Dann habe ich die Katharina. Das ist eine Freundin
313 von mir, sie hat Gesundheits- und Krankenpflege studiert, sie hat was anderes studiert. Ich
314 habe sie nur gebeten, ob sie das für mich nur durchlesen kann. Sie hat, ich glaube, bis 40,
315 50 Seiten gelesen, und dann hat sie aufgehört. Es waren auch andere Themen dabei, dass
316 sie nur die Grammatik anschaut, aber sie war auch keine Muttersprache. Das war das
317 Problem, weil meine Freundin Karin, die eine Muttersprachlerin ist, hat wirklich keine Zeit
318 gehabt, in der Zeit, sie hat auch Kinder, und es war ein bisschen kompliziert. Und sie hat das
319 durchgelesen, aber mir auch geholfen auf jeden Fall, indem sie das gelesen hat, aber ich will
320 da auch nicht sagen, dass sie mir viel zu viel geholfen hat, weil sie kann, war keine
321 Muttersprachlerin, sie ist keine Muttersprachlerin und für solche Situationen brauchst du
322 wirklich jemand, der hier geboren ist, aufgewachsen ist und einfach so ein Ohr dafür hat.

323 **I:** Gut und kannst du jetzt vielleicht vergleichen? Wie hat sich deine
324 wissenschaftssprachliche Kompetenz entwickelt, wenn du das vergleichst, mit deiner
325 allerersten Arbeit und mit deiner Bachelorarbeit, zum Beispiel.

326 **B:** Ohhhh, ja, viel zu viel, also, das hat sich geändert auf jeden Fall, das ändert sich also
327 nach jeder Arbeit ändert sich oder du kapiert etwas, oder du lernst eine neue Methode, oder
328 du kapiert, wie man besser die Anleitung schreibt, oder du kapiert, wie man besser Fazit
329 macht. Oder wie du das schöner aus ... So wie die Sinnhaftigkeit von einem Text nicht
330 verloren geht, dann lernst du oder wie du das besser zusammenfassen kannst oder ...
331 Vielleicht kannst du, welche Grammatik hilft dir dabei also, wie ich gesagt habe, schon
332 passiv oder Passiversatzformen oder ja oder ähm wie könntest du diese vielleicht? Oder
333 diese, ich weiß nicht, wie die heißen, aber diese Wörter, die ein bisschen so unsicher
334 klingen, vermeiden also das siehst du dann in den Texten. Du siehst, das fällt in den Augen
335 einfach auf. Und das war super. Ja, also, man sieht schon nach einer Zeit, dass man sich
336 ausbessert, dass man besser wird und das ist halt normal und gehört dazu. Ähm Was ich
337 auch sehr mag. Aber genau das, das ist deine Arbeit, und das ist auch deine Leistung und
338 das sind deine Stunden verbraucht. Du hast dich, du wirst und du, also jeder von uns hat
339 Stunden und Stunden verbracht also vor dem PC, das war die einzige Möglichkeit, und auf
340 jeden Fall wirst du dich auch ausbessern. Das gehört dazu. Also, das ... Jetzt also allgemein,
341 auch was Grammatik betrifft, auch was Ausdruckswesen betrifft, auch was
342 Zusammenfassung von den Texten, also einfach der roter Faden, also Zusammenhang von
343 dem ganzen Text betrifft. Alles ja, auf jeden Fall. Ja, das würde ich nur ja sagen.

344 **I:** Gut noch zum Schluss möchte ich noch etwas fragen von all dem, was wir genannt haben,
345 was war für dich die größte Schwierigkeit?

346 **B:** Ähm die größte Schwierigkeit? Vielleicht, das Thema zu finden. Dann war sie schon
347 gelernt haben. Ähm Genau das Thema zu finden. Ja, weil das war am Anfang nicht so
348 einfach. So viele Themen bekommst du auf jeden Fall. Und auf Vorschläge von dem
349 Professor, aber für mich war das nicht genug. Nicht, weil die Vorschläge schlecht waren,
350 sondern, weil das einfach nicht für mich interessant war, also im Sinne: Okay, das will ich
351 jetzt machen, weil, wenn ich schon weiß, okay, ich würde jetzt über minimum drei Monate
352 schreiben müssen, dann will ich es, will ich mich dafür interessieren. Also, ich will nicht etwas
353 schreiben, was einfach so mein Professor gesagt hat, und ja, okay, schreib Bachelorarbeit
354 und fertig. Ich meine, es ist jetzt nicht die größte Sache der Welt, aber zumindest muss mich
355 interessieren. Es ist mein Thema, und es ist meine Arbeit. Und deswegen habe ich, ich hatte
356 schon viele Themen gefunden, also, es ging nicht darum, dass ich nicht das Thema

357 gefunden habe, sondern ich habe nicht das Thema gefunden, das mich interessiert. Genau,
358 deswegen war das die schwierigste Aufgabe.

359 **I:** Mhm Gut, und gibt es vielleicht noch etwas, was du hinzufügen möchtest?

360 **B:** Ähm ja, also was ich schon gesagt habe: Auf jeden Fall man wird sich ausbessern, du
361 wirst dich auch sicher ausbessern nach einer Zeit, also bzw. auch wenn du mit deinem
362 Bachelorarbeit fertig bist. Ähm du wirst sicher lernen, wie man die wissenschaftliche Arbeit
363 schreibt, bzw. wie man das zusammenfasst, wie man sich damit beschäftigt und und und.
364 Ähm natürlich ein bisschen wirst du dich auch nerven, das gehört auch dazu und nerven auf
365 jedem Fall. Wieso das nicht passt dort oder wie sage ich das besser. Aber genau in dem
366 Moment lernst du, wie das wert ist und das dich vielleicht für deine eigene Zukunft, falls du
367 dich damit beschäftigen wirst, helfen wird. Auf jeden Fall.

368 **I:** So. Vielen Dank dann für die Teilnahme an meinem Interview.

369 **B:** Gerne.

370 **I:** Jetzt stoppe ich die Wiederaufnahme.

Interview P10 10.10.2025 21:45

1 **I:** In deinem Studium spielt das Schreiben sicher eine gewisse Rolle. Kannst du mir sagen,
2 wie geht es dir so beim Schreiben ganz persönlich?

3 **B:** Ich schreib gern. Ähm Ich studiere Publizistik und ich bin Studentin bei der Publizistik und
4 Kommunikationswissenschaft, und es ist... natürlich kommt es vor, dass ich gern schreibe.

5 **I:** Und kannst du mir sagen, was für wissenschaftliche Arbeiten du bisher in deinem Studium
6 geschrieben hast?

7 **B:** Oh das ist äh verschiedene Studien habe ich ähm musste ich machen, aber meine letzte,
8 allerletzte wissenschaftliche Arbeit war Bericht, Kriegsberichterstattungen ähm zwischen so
9 von ähm und doppelten Medien. Wie heißt das? Total vergessen. Das ist ein sehr gutes
10 Thema, sage ich bald. Wie heißt das? Eine Sekunde. Ich habe das gemacht. Ich hab's
11 ausgewählt. Es heißt, eine Sekunde, Konzept. Ich habe meine Konzept. Ähm "Westliche
12 Kriegsberichterstattungen im Wandel - Serbien 1999 und die Ukraine heute im Vergleich"
13 und Untertitel war zwischen Propaganda und Journalismus, Medienstrategie im
14 geopolitischen Kontext. Das war meine letzte wissenschaftliche Arbeit.

15 **I:** Und war das eine Seminararbeit, Proseminararbeit, ein Bericht? Was war das genau?

16 **B:** Also Proseminar.

17 **I:** Und was für andere frühere Arbeiten hast du noch geschrieben?

18 **B:** Es war ähm ziemlich mehr... Natürlich war ich beschäftigt mit politischen Themen aber,
19 war in meinem Bereich mehr Marketing, Social Media Bereiche ähm und solche Sachen.

20 **I:** Und was waren die Anforderungen an die Texte? Das heißt, was mussten... welche
21 Kriterien mussten diese Texte erfüllen?

22 **B:** Kommt drauf an, ob ich qualitativ oder quantitativ die Forschung machen. Wenn ich
23 qualitativ, dann muss ich ein Interview, quantitativ muss ich genau eine Statistik auch ähm
24 machen, so als Kriterium war, so du kannst immer auswählen, ob du qualitativ oder
25 quantitative Forschung machst. Ich habe immer qualitativ geforscht, weil für mich qualitative
26 Forschung viel leichter ist. Für mich ist vielleicht ein Interview zu machen, als eine Statistik
27 zu stellen. Und natürlich bei Statistik muss ich quantitative Übungen, muss ich quantitative
28 Statistik verbinden, aber ähm dort habe ich nicht so viel geschrieben, viel Arbeit geschrieben.
29 Ich habe es mehr mit der qualitativen Forschung mich beschäftigt.

30 **I:** Mhm Und wie ist es mit der Einhaltung der Vorgaben? Zum Beispiel wie Seitenzahl oder
31 Abgabefrist?

32 **B:** Also ich war immer pünktlich, sogar früher. (lacht) Es ist wirklich selten, dass ich in der
33 letzten Sekunde was abgegeben habe. Mindestens zwei, drei Tage vor ähm Fristablauf.

34 **I:** Und die Seitenzahl?

35 **B:** Seitenzahl habe ich immer so gehabt. Kommt drauf an, ob man... Es ist, es hängt ab vom
36 Professor, manche brauchen fünf Seiten, manche brauchen zwanzig Seiten, manche
37 brauchen zehn Seiten. Es ist wirklich, es hängt wirklich an dem Professor ab. Meine letzte,
38 meine letzte war 35 Seiten, fast wie eine Bachelorarbeit.

39 **I:** Wow! Ziemlich umfangreich.

40 **B:** Ja. (lacht)

41 **I:** Und wie fühlst du dich so, mit welchen Emotionen verbindest du das Schreiben? Wie fühlst
42 du dich vor, während oder nach dem Schreiben?

43 **B:** Manchmal fange ich an zu weinen, bevor ich, bevor ich anfangen zu schreiben, (lacht) weil
44 ich nicht selber sicher bin, was ich schreiben soll. Es kommt, es hängt an dem Thema ab.
45 Wenn das Thema sehr, wenn ich mit dem Thema zufrieden bin, was ich von dem Professor
46 (unv.) bekommen habe, dann schreibe ich gerne, dann habe ich mehr Lust zu schreiben,
47 aber wenn etwas, wenn ich etwas schreiben muss und bzw., wenn es eine Gruppenarbeit,
48 dann fühle ich mich weniger wohl. Ich bin lieber Einzelarbeitsmensch, nicht mehr, nicht so
49 sehr Gruppenarbeit. Ich kann es mehr kreativer und ich habe mehr Freiheit, etwas zu
50 schreiben, wenn ich alleine schreibe, so. Am Anfang würde ich sagen, brauche ich ein
51 bisschen Motivation. Während ...

52 **I:** Mhm und...

53 **B:** Am Anfang sage ich, ich brauche ein bisschen Motivation mal anzufragen, und dann geht
54 es leichter, und am Schluss bin ich einfach, lese ich noch einmal durch, was ich geschrieben
55 habe, wenn ich sage, ich bin ich immer zufrieden. Am Anfang ist immer Motivation brauche
56 ich. In der Mitte, sagen wir mal, habe ich Lust zu schreiben, wenn ich mit dem Thema
57 zufrieden bin, und am Schluss bin ich zufrieden mit, wie das alles aussieht.

58 **I:** Und wie erfolgte die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben auf der Universität?

59 **B:** Noch mal, habe ich es nicht gehört, wie?

60 **I:** Wie erfolgt die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben, auf der Universität? Gab
61 es da besondere Kurse oder Lehrveranstaltungen?

62 **B:** Oh ja, am Anfang an für uns, die Deutsch nicht Muttersprache ist, haben wir natürlich eine
63 Buddyproject gehabt, wo die ältere Studierende ähm die anf... so die erste, ähm die
64 Studierende von dem ersten Semester helfen können. Hab das nicht gemacht. Ich habe es
65 alleine gemacht. Aber natürlich, es gibt an [Institution] bzw. an meiner Universität, Buddy
66 Project heißt das und dann, die hilft die älteren Studierenden jüngeren Studierende, die
67 gerade anfangen, wie das, wie das all, wie die alle das schreiben können, aber es gibt auch
68 Tutorinnen bei manchen Kursen, also Seminare ähm am Anfang an und die helfen auch
69 gern.

70 **I:** Und wurde wissenschaftliche Schreibkompetenzen auch im Rahmen einer
71 Lehrveranstaltung vermitteln, zum Beispiel, dass ein Professor oder ein Tutor vielleicht in der
72 Lehrveranstaltung euch das beibringt, wie und was man genau schreiben soll?

73 **B:** Ich kann mich erinnern, am Anfang habe ich ja so ein Kurs gehabt, das heißt FOLO ?
74 FOLO. Das ist kurz gesagt, und wir haben immer so Aufgabe, Aufgaben gehabt. Ähm Und
75 bei jeder Lehrveranstaltung hat sie uns, ähm sie hat sie uns gesagt: Was haben wir falsch
76 gemacht? Wie soll man uns verbessern, aber ich glaube, das ist bei jeder Studium am
77 Anfang eigentlich so. Jeder Professor, Tutor, ähm Assistentin oder Assistentin von dem

78 Professor, Professorin bzw. hilft am Anfang an, und da kannst du immer Fragen stellen oder
79 nicht, wo du dich nicht auskennst.

80 **I:** Mhm Und wie hast du dich beim Schreiben mit der wissenschaftlichen Sprache vertraut
81 gemacht? Hast du vielleicht... Mhm... Was hast du genau benutzt, weil wissenschaftliche
82 Sprache ist ja anders als die Alltagssprache, was man...

83 **B:** Natürlich, natürlich.

84 **I:** Wie hast du dich mit diesen Phrasen oder mit dem Wortschatz vertraut gemacht?

85 **B:** Eigentlich muss man viel Literatur lesen.

86 **I:** Mhm.

87 **B:** Viel Literatur, dass wir uns verstehen können, worum es geht und wo ich nicht sicher bin,
88 dann habe ich recherchiert, Online recherchiert, was das genau bedeutet, dass ich weiter
89 schreiben kann, dass ich... Ich muss genau. Stimmt. Die Alltagssprache, wissenschaftliche
90 Sprache ist komplett zwei verschiedene Ebenen. Und das ich etwas verstehen kann, muss
91 ich zuerst genau wissen, worum es geht und wo ich nicht sicher war, zum Beispiel in einem
92 Satz oder irgendeine Wort, Wortschatz, dann habe ich immer recherchiert, was das genau
93 bedeutet, habe versucht, in Alltagssprache das zu erklären, (lacht) dass ich verstehe, was
94 genau ist.

95 **I:** Und wenn du sagst Wortschatz, es gibt natürlich zu jedem bestimmten Thema ein, ähm
96 sagen wir ein bestimmter Wortschatz, und wenn man wissenschaftliche Texte schreibt, es
97 gibt schon, sagen wir Eigenschaften, die gemeinsam für alle Texte sind. So wie Redemittel.
98 Wie ging es dir mit Redemitteln genau beim Schreiben?

99 **B:** Wie meinst du mit Redemittel?

100 **I:** Redemittel, das sind also Formulierungen, die du ähm in jedem wissenschaftlichen Text
101 verwenden kannst, abgesehen vom Thema. Jetzt zum Beispiel: Du hast unterschiedliche
102 Arbeiten geschrieben und du hattest unterschiedliche Themen. Aber es gibt bestimmte
103 Formulierungen oder Redemittel, die du in jeder wissenschaftlichen Arbeit benutzen kannst.
104 Etwas, was zum Beispiel, wie du eine Einleitung beginnst oder...

105 **B:** Ja, ja, ja.

106 **I:** Was du im Methodenteil vielleicht schreibst, also, welche Sätze du...

107 **B:** ... verwenden kannst.

108 **I:** Ja. Genau. Also. Wie hast du dir diese Redemittel angeeignet?

109 **B:** Das ist bei uns, ich kann mich erinnern, wir haben ein Musterstück gehabt, wie das, wie
110 das man machen kann. (Unv.) sind genau diese Anleitung, Methode usw. Und ich kann mich
111 erinnern, am Anfang habe ich so viel "ich" benutzt, weil das in eine wissenschaftliche Arbeit
112 ziemlich No-Go ist. Ähm Und natürlich habe ich, ich kann mich, ich kann es jetzt vergleichen,
113 meine erste wissenschaftliche Arbeit, meine letzte. Es ist Wirklich zwei verschiedene Ebene,
114 wie ich mich entwickelt habe, aber wie gesagt, das muss man viel schreiben, dass man
115 ähm... Eigentlich ich denke, ich denke schon jetzt, dass diese wissenschaftliche, so wenn
116 ich schreibe eine, eine neue wissenschaftliche, es kommt irgendwie automatisch. Irgendwie
117 mache ich etwas automatisch, so: Aha, jetzt weiß ich, jetzt mache ich so, und dann hier
118 schreibe ich so, und es geht viel leichter. Natürlich muss man viel schreiben, viel lesen, dass
119 man viel leichter schreiben kann und viel mehr und was Neues und niemand weiß, wie das
120 geht usw.

121 **I:** Also, du hast da eigentlich dir diese Redemittel aus der Literatur...

122 **B:** Genau.

123 **I:** ... gefunden, sozusagen herausgefiltert.

124 **B:** Genau, und Musterstücke, das wir von der Uni, auf der Uni bekommen haben, so
 125 Musterstücke von vorigen Studenten wie das, nicht darfst du nicht kopieren, das ist ein
 126 Plagiat, aber du kannst als Musterstück nur kurz schauen und dich orientieren, wie es sein
 127 soll.

128 **I:** Mhm, mhm, klar. Okay, und mit welchen Herausforderungen sprachlichen Charakters
 129 wurdest du beim Schreiben konfrontiert?

130 **B:** Mhm ... Ich habe mich eigentlich verbessert, würde ich sagen.

131 **I:** Aber was war... ? Okay, du hast dich verbessert, aber was war so für dich, sagen wir
 132 vielleicht ein Stolperstein, wenn es um die Sprache geht?

133 **B:** Natürlich, was ich am Anfang war, wie gesagt, diese wissenschaftliche Sprache. Was ist
 134 alles nicht in Alltags... Was ich nicht am Alltag gehört habe. Das war mein Stein gestoppt.
 135 Oder wie sagt man das? Ähm...

136 **I:** Stolperstein, ja. Mhm.

137 **B:** Genau. Öhm Ich würde sagen, ich habe meine Vokabular verbessert. Jetzt. Ich habe viele
 138 neue Wörter gelernt. Ich hab's... (seufzt) Herausforderungen? Es gibt sicher viele.
 139 Momentan kann ich nicht so viel nachdenken. (lacht)

140 **I:** Aha Und welche Rolle spielt Grammatik für dich beim wissenschaftlichen Schreiben?

141 **B:** Es ähm... muss ich sagen, Gott sei Dank hat so viele grammatikalische Tools Online, wo
 142 man das ähm ... als Sicherheit nutzen kann, ob das etwas grammatikalisch gut oder nicht
 143 gut geschrieben hat, natürlich, wie manche Professoren achten nicht darauf, aber manche
 144 Professoren geben dir Minuspunkte, wenn etwas grammatikalisch nicht gut geschrieben ist,
 145 ähm weil wir sind schon bei der Publizistik und Kommunikationswissenschaften Institut, und
 146 natürlich muss man auf so was darauf achten und ähm... Aber es gibt so viele Online Tools
 147 wie diese gramm, grammy. Wie heißt diese gram, grammy? Oder so was.

148 **I:** Grammarly, denke ich.

149 **B:** Grammarly, genau! Genau, genau, das kann man auch (unv.) Englisch, Deutsch
 150 benutzen, um das sicher zu sein, ob das korrekt geschrieben ist, was gut ist, eigentlich.

151 **I:** Und hast du auch selbst bemerkt, bei welchen grammatikalischen Phänomenen du am
 152 meisten Fehler machst? Ich meine, was bedeutet.

153 **B:** Es gibt sicher. Es gibt sicher viel. Also ...

154 **I:** Weil ich meine ... (unv.)

155 **B:** N-Deklination. (lacht)

156 **I:** ... Was du selber bemerkt hast, was ist das Schwierigste? Was bereitet dir die größten
 157 Probleme in der Grammatik?

158 **B:** Wahrscheinlich diese berühmte N-Deklination, wo man nicht sicher ist, wie man das
 159 nutzen kann. Ähm Wahrscheinlich Artikel auch, wo man nicht sicher ist immer... Für uns die
 160 Deutschen wirklich nicht Muttersprache ähm... Deutsch, nicht Muttersprache ist, ist
 161 natürlich...

162 **I:** Wir sind, als würde ich sagen, bei manchen Sachen unsicher, wie man das korrekt sagt.
 163 Und würde ich sagen, würde ich schätzen, dass das ist die schwierigste für uns, diese
 164 Unsicherheit, ob das man gut geschrieben hat oder gut gesagt hat, und es ist nicht so
 165 spezifische grammatikalische Fälle, aber so ... Unsicherheit, ob etwas gut gesagt wurde.

166 **B:** Mhm Wie sich das sozusagen für einen Muttersprachler anhört ...

167 **I:** Genau, genau.

168 **B:** Weil vielleicht übertragen wir das aus unserer Erstsprache. Wir übersetzen das
169 wortwörtlich. Aber jetzt ist natürlich die Frage, ob das für die Muttersprachler oder
170 Erstsprachler verständlich ist. Mhm Und, Ok ...

171 **I:** Natürlich im Alltag. Ja, wenn du Deutsch sprichst, niemand kommt zu dir sagt: Okay, das
172 hast du falsch gesagt, oder das hast du ... Ähm Manche die, die Muttersprache, die, die, die
173 merken auch manche grammatikalische Fehler nicht. Natürlich ist das etwas anderes, aber
174 sogar auch auf der Uni, wenn du etwas sprichst, kommt nicht jeder sagt: Hey, das hast du
175 grammatikalisch falsch gesagt.

176 **B:** Das würde auch vielleicht eine Person stören, weil ...

177 **I:** Eben, eben, eben ...

178 **B:** Es geht vor allem um das Verständnis, und wenn man dich schon verstehen kann, dann
179 denkt man okay, das ist sowieso nicht deine Erstsprache. Und es ist normal, dass du Fehler
180 machst.

181 **I:** Mhm Und gab es außer sprachlichen Herausforderungen noch weitere Schwierigkeiten
182 beim Schreiben?

183 **B:** ähm

184 **I:** Ich kann ja natürlich die Frage noch vielleicht konkretisieren.

185 **B:** Vielleicht, vielleicht ...

186 **I:** Öhm außer, außer ähm grammatikalisches, was noch schwierig war?

187 **B:** Ja, ja.

188 **B:** Wahrscheinlich würde ich sagen, vielleicht, wenn man ein Thema bekommt. Uh. Genau
189 zu wissen, was man über das Thema schreiben soll. Und ich glaube, das ist das
190 allerschwierigste. Ähm, ähm, Was soll ich genau schreiben, wenn ich etwas schreiben muss,
191 ja? Und wenn man, ich glaube, dass ist die Schwierigste ist, wenn du ein Thema bekommst,
192 das du nicht selber ausgewählt hast. Wo soll ich jetzt starten? Was ist mein mein mein ...
193 mein Ziel in dieser Arbeit? Was sind die Ziele? Was sind die Methode, was in den
194 Herausforderungen? Was ist die Inhaltsanalyse? Ich glaube, das ist die schwierigste, sich zu
195 beschäftigen mit dem Thema, was man genau schreiben soll.

196 **I:** Und wie hast du die Fragestellung formuliert?

197 **B:** Ähm

198 **I:** Also, natürlich musstest du dich zuerst für ein bestimmtes Thema entscheiden und dann
199 sozusagen eine Fragestellung formulieren, auf die du schlussendlich eine Antwort geben
200 solltest. Und ... Gab es da vielleicht Herausforderungen?

201 **B:** Naja, die ganze Arbeit ist, ist ... hängt von dieser Forschungsfrage ab, ja. Wenn der
202 Forschungsfrage falsch ist, dann ist die ganze Arbeit sinnlos, und das ist alles Wichtigste. Ich
203 weiß es. Bevor wir, zum Beispiel bei meinen, bei mir, bevor wir anfangen, irgendeine Arbeit
204 zu schreiben, wir nehmen Thema, wir geben Forschungsfragen und, und, und dann
205 beantworten Hypothesen von diesen Forschungsfragen, und wenn das passt, dann
206 schreiben wir eine Arbeit. Sag mal, ir bekommen ein grünes Licht vom Tutor, Tutorin,
207 Professor Professorin. Ob das passt oder nicht passt, aber zuerst muss man bei uns
208 beschäftigen mit Forschungsfragen und, und, und ähm ... Wie heißt das ... ähm Hypothesen.

209 **I:** Und was musst du vor dem Schreiben vorbereiten, wie recherchierst du Literatur?

210 **B:** Wenn ich, zum Beispiel jetzt habe ich, was ich gesagt habe, meine letzte Arbeit. Ich habe
211 viel Zeitungsartikel gelesen. Ich habe es zum Beispiel UN declarations ähm lesen müssen,
212 was, welche Gesetze sind verletzt? Was ist ... ähm ... usw. Und bei der ... und natürlich
213 schaue ich, welche Literatur passt genau zu diesem Thema, das muss man auch genau
214 wissen, ob ich in eine ... Natürlich muss ich eine Medienliteratur nehmen, muss ich ein ...

215 Auch Kriegsliteratur nehmen für meine letzte Schreiben. Also, es ist eigentlich viel, viel ...
 216 Muss man viel lesen und schauen, wie viel ähm Literatur, Zeitungsartikel usw. wir nehmen,
 217 bevor wir eine Arbeit schreiben.

218 **I:** Okay. Und wie ging es dir dann mit der Struktur der Arbeit. Ich meine jetzt Kapitel,
 219 Unterkapitel, Textstruktur ... Könntest du dazu etwas sagen?

220 **B:** Eigentlich leicht. Ich habe nie Probleme damit gehabt. Es ist nur, es hängt nur wirklich an
 221 das Thema. Wirklich. Bei mir ist nur, ähm ob das Thema mir gut passt oder nicht. Wenn das
 222 Thema gut passt, dann habe ich überhaupt kein Problem mit Kapitel, Unterkapitel, Untertitel
 223 ... Wirklich überhaupt nicht, überhaupt kein Problem. Es geht alles so leicht.

224 **I:** Und hast du beim Schreiben Schwierigkeiten mit inhaltlichen Aspekten?

225 **B:** Nicht wirklich.

226 **I:** Und wie schwer fiel es dir, den passenden wissenschaftlichen Wortschatz zu verwenden?

227 **B:** Am Anfang sehr aber jetzt geht.

228 **I:** Und wie, wie hast du das bewältigt, sozusagen, wie hast du es geschafft? Weil am Anfang
 229 hattest du ein Problem und jetzt ist es viel leichter. Was hat ...

230 **B:** Weil ich viele wissenschaftliche Arbeiten geschrieben habe. Ich habe es mindestens sage
 231 ich jetzt--- Ähm Eins, zwei ... Sag ich, wie viel Kurse ich gehabt habe. Ähm auf meiner
 232 Universität sage ich eins, zwei, drei, vier und vier, sie sind acht ... Also ungefähr zwölf
 233 Kursen, sagen wir mindestens ist jeder Kurs ein, ein wissenschaftlicher Arbeiter. Das ist
 234 schon 12, aber die brauchen viel mehr, fast bei jeder jede Übung neu. (lacht)

235 **I:** Mhm Okay, und ähm Wie hast du die bereits genannten Herausforderungen bewältigt?
 236 Alleine, oder hast du auch Hilfe in Anspruch genommen?

237 **B:** Alleine ...

238 **I:** Hast du vielleicht, irgendwelche Tools oder Hilfsmittel benutzt?

239 **B:** Ehrlich gesagt, ja, habe ich diese Grammarly gesagt, das nutze ich fürs ähm ... und
 240 manchmal, wenn ich nicht die Literatur finde, Frage Chat GPT, ehrlich gesagt, ob das ...
 241 Aber natürlich tut ich recherchieren, ob das überhaupt existiert, Was da steht. Und natürlich
 242 Google Academic, natürlich habe ich benutzt.

243 **I:** Mhm Und wofür genau ähm also Google Academic? Wobei hat es dir geholfen?

244 **B:** Ähm gebe ich ähm, schreibe ich ähm das Thema oder ein bestimmtes Wort ähm hinein,
 245 und dann bekomme ich ähm ... schreibe ich zum Beispiel Femizide und bekomme ich genau
 246 die Literatur für Femizide.

247 **I:** Gut. Und hast du vielleicht auch einmal das Korrekturlesen in Anspruch genommen?

248 **B:** Ja.

249 **I:** Und wer hat das für dich gemacht genau?

250 **B:** Ähm eine Freundin von mir, die hier geboren ist.

251 **I:** Mhm... Gut. Okay, ich hatte noch vielleicht ein paar Fragen.

252 **B:** Ja.

253 **I:** Okay, jetzt. Du hast es, ich denke, schon am Anfang erwähnt, aber ich wollte noch einmal
 254 hören: Wie hat sich deine wissenschaftssprachliche Kompetenz entwickelt? Wenn du deine
 255 erste Arbeit mit deiner letzten Arbeit vergleichst?

256 **B:** Wie gesagt, das ist zwei verschiedene Ebene. So. Für den Anfang habe ich sehr viele
 257 Probleme gehabt, weil, wenn man kommt, aus einem nicht deutschsprachiges Land nach
 258 Österreich, in diesem Fall Österreich. Und wir haben Sprache, also die Sprache vom Anfang

259 an gelernt, und wenn man mit der Sprache fertig ist und die alle Stufe bestanden hat, denkt
 260 man: Okay, das ist das Gleiche, und natürlich ist komplett eine andere neue Sprache, eine
 261 neue Ebene, was wir entwickeln müssen, ja. Und, und ... Ähm Am Anfang war es so
 262 schwierig, habe mir gedacht. Ähm, ähm, ich war komplett verloren. Aber jetzt natürlich
 263 Ähm fange ich in nächste Woche, übernächste Woche mit meinem Bachelorseminar.
 264 Natürlich ... Das ist zum Vergleichen. Kann man nicht eigentlich, das kann man auch nicht
 265 vergleichen. Das ist zwei verschiedene Sachen. Von Anfang an war extrem schwierig, weil
 266 verloren ... Jetzt geht es viel leichter, kenne mich sehr, kenne mich aus. Und und und und
 267 usw.

268 **I:** Und zum Schluss möchte ich noch fragen: Was war von all dem, was, worüber wir
 269 gesprochen haben, was war deiner Meinung nach die größte Schwierigkeit für dich.?

270 **B:** Ähm Eigentlich... Die Sprache, die ich gelernt habe, auf neue Sprache, was sich auf der
 271 Uni gelernt habe, dass die zwei zu verbinden und zu lernen.

272 **I:** Mhm, mhm Also du hast bemerkt, dass es diesen Unterschied gibt?

273 **B:** Ja, groß ist, eigentlich.

274 **I:** Gut. Und gibt es noch etwas, was du hinzufügen möchtest?

275 **B:** Ich glaube, wir haben alles.

276 **I:** Gut, dann bedanke ich mich für die Teilnahme an meinem Interview.

277 **B:** Sehr gerne. War sehr angenehm.

278 **I:** Es freut mich. Jetzt stoppe ich die Wiederaufnahme.

Interview P11 16.10.2025 13:00

1 **I:** In deinem Studium spielt das Schreiben sicher eine wichtige Rolle. Kannst du mir sagen,
 2 wie geht es dir beim Schreiben auf Deutsch ganz persönlich?

3 **B:** Also, ehrlich gesagt, ich scheibe, sagen wir mal, eher öfter auf Deutsch. Ich schreibe
 4 Laborprotokolle, Seminararbeiten, habe auch meine Bachelorarbeit auf Deutsch
 5 geschrieben. Am Anfang war es ein bisschen mir schwer, das richtige Wort zu finden, was
 6 die Professoren von mir erwarten, was... Das ist eher so eine ähm Sprache, die ich nicht oft
 7 verwendet habe früher, und ich musste mich ein bisschen umstellen auf die richtigen Wörter
 8 und die Wortschatz, das Sie von mir erwarten. Aber dann später, als ich näher war zu Ende
 9 meinem Studium, dann habe ich das Wortschatz erfunden und es war immer leichter und
 10 leichter, aber manchmal, trotzdem passiert mir nicht so oft eher in mündlicher Sprache, dass
 11 ich nicht immer das richtige Wort finde und ich drücke mich nicht immer richtig aus. Obwohl
 12 es das richtige Wort ist, kommt es nicht immer richtig aus.

13 **I:** Gut, und was für schriftliche Arbeiten hast du bisher in deinem Studium geschrieben?

14 **B:** Also, als ich erwähnt habe, also, ich habe also, ich studiere Pharmazie und deswegen
 15 habe ich mich eher beschäftigt mit so Laborprotokolle. Das sind so Protokolle, wo man
 16 schreibt, wie man genau was macht im Labor, bzw. Prozesse, Maschinen, Reaktionen und
 17 so ist eine Kurzzusammenfassung, wie das funktioniert und Seminararbeit. Das waren auch
 18 so eher eine protokollartig, sag mal, also ähm wie eine Reaktion funktioniert hat, oder ein
 19 Experiment: was ist schiefgelaufen? Was nicht, ob ich das zu erwarten habe. Und für meinen
 20 Bachelorarbeit, da habe ich auch geschrieben über so spezifische Enzyme, wie sie
 21 funktionieren und wie man da zusammenbinden kann, mit dem Radiotechnologie, also so
 22 eine wissenschaftliche Arbeit.

23 **I:** Und was waren die Anforderungen an die Texte?

24 **B:** Also für die Anforderungen für Laborprotokolle gibt es spezifische Formen, wie man das
 25 schreiben muss, also eher so kurze Sätze und wie eine Zusammenfassung so paar Wörter,
 26 sag mal, und für die wissenschaftliche Arbeit natürlich viel mehr. Es waren so 40 Seiten, also

27 mit Titeln, Anleitungen, alles so, ähm dass man eher vertieft, was man, worüber man redet
 28 und also nicht nur so umgängliche Sprache.

29 **I:** Und wie fühlst du dich... ähm... Eigentlich wollte ich jetzt zuerst was fragen, also, was,
 30 ähm... Wie hast du das mit? Ähm... Du hast mir schon gesagt? Entschuldige. Ich habe mich
 31 komplett verwirrt, also, ich wollte dich fragen: wie viele Seiten, und dann habe ich mich
 32 erinnert: Du hast das eh gesagt.

33 **B:** Ja, ja, ungefähr 40.

34 **I:** Okay, gut. Und wie fühlst du dich so vor dem Schreiben während des Schreibens und nach
 35 dem Schreiben?

36 **B:** Also vor dem Schreiben, ich fühle mich manchmal, am Anfang war ich viel unsicher, weil
 37 das ist nicht meine erste Sprache und wie ich nicht das finde. Ich habe viel benützt, also
 38 Wörterbücher im Internet untersucht. Also, es war wirklich eine Herausforderung, aber jetzt,
 39 zum Beispiel mit meinem Bachelorarbeit, das war eher am Ende meines Studiums. Vor dem
 40 Schreiben war ich am Anfang ein bisschen unsicher, weil das Thema sehr kompliziert ist
 41 und, ob ich genug Wörter finde und Dokumente, die mit dem Thema umfasst. Während des
 42 Schreibens ist eigentlich gut gelaufen. Ich war dann ein bisschen, ich habe ein bisschen
 43 langsamer geschrieben, als manche. Und nach dem Schreiben natürlich war ich sehr
 44 glücklich, dass ich es fertig gemacht habe und dass ich die richtige Wörter gefunden habe
 45 und das dem Professor es gefallen hat, auch natürlich.

46 **I:** Gut, und wie war das mit der Abgabefrist?

47 **B:** Also für die Abgabefrist, mein Professor war sehr flexibel. Ich hatte eine Abgabefrist von
 48 ungefähr zwei Monaten und ich habe es eineinhalb Monate geschrieben, dann habe ich es
 49 korrigiert, wie der Professor von mir es erwartet hat und dann habe ich es abgegeben,
 50 innerhalb von zwei Monaten.

51 **I:** Mhm Und auch früher mit deinen Seminararbeiten, Protokollen, gab es da für dich so
 52 Probleme, was die Angabe, was die Abgabefristen betrifft? Oder war das...

53 **B:** Also für Laborator... Ja, verstehe. Also für die Laborprotokolle, es sind eher so, weil sie
 54 kürzer sind, sind so ungefähr eine Seite bis zwei Seiten. Das ist immer dann dem nächsten
 55 Tag. Da war es für mich ein bisschen problematisch. Da ich immer nach meinem Labor das
 56 alles schreiben muss, und ich musste da viel Zeit investieren, ungefähr zwei bis drei
 57 Stunden, bis sie das alles zusammenfassen, die richtigen Wörter finde. Also, wie es genau
 58 heißt, weil zum Beispiel man kann einen Satz auf mehrere Weise sagen, und dann musste
 59 ich immer das kürzeste und beste Option wählen. Und für Seminararbeiten dafür Fristen war
 60 immer so eine Woche, weil diese waren eher so kurze auch, also vier bis fünf Seiten oder ich
 61 hatte auch so Gruppenseminararbeiten geschrieben, wo ich nur ein Teil geschrieben hatte, so
 62 nur eine Seite von vier und da war es ganz locker mit den Fristen, weil für eine Seite habe
 63 ich nicht so lange gebraucht, wie zum Beispiel für meine Bachelorarbeit.

64 **I:** Mhm Gut. Und wie erfolgte die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben auf der
 65 Universität?

66 **B:** Also, es hängt immer von dem, was ich schreibe, zum Beispiel am Bachelorarbeit es gibt
 67 verschiedene Seiten. Also mit medizinischen Seiten, sag mal, wo ich untersucht habe, also
 68 mein Thema, also zum Beispiel Zusammenhänge gesucht für Laborprotokolle. Da meistens
 69 ähm habe ich meine Vorlage, mein Skriptum, das mir die Professoren geben, so als ein
 70 Beispiel, wie ich das schreiben soll. Und für die wissenschaftliche Arbeit, Seminararbeiten,
 71 da habe ich auch meistens im Internet untersucht oder Bücher Online, weil wir haben über
 72 Uni einen Zugang zu den Bibliotheken und da habe ich manchmal Bücher ausgeliehen und
 73 ausgesucht die richtige Wörter. Darunter die, was genau diese Themen betrifft.

74 **I:** Und wie wurde das wissenschaftliche Schreiben im Universität, in der Universität
 75 thematisiert? Gab es da spezielle Kurse oder Vorlesungen, die nur auf das wissenschaftliche
 76 Schreiben vorbereiten?

77 **B:** Also bei uns, in der Pharmazie gibt es nicht so einen spezifischen Kurs, wo man uns
78 quasi lehrt, wie man das schreiben sollte, sondern sie schmeißen, die Professoren schicken
79 uns eine Vorlage, wie das aussehen sollte. Und dann, von dem nehmen wir das als Beispiel,
80 und da schreiben wir genauso in diesen Formen, sag mal so die ähm welche
81 Buchstabengröße, Formatierungen betrifft usw. Also für die Bachelorarbeit habe ich auch
82 von meinem Professor eine Vorlage, ein Beispiel gekriegt, wie das aussehen sollte, aber
83 sonst habe ich gar nichts.

84 **I:** Okay. Und du hast dich dann auch sozusagen selbstständig auf das wissenschaftliche
85 Schreiben vorbereitet und wie genau?

86 **B:** Also genau also, ich musste alles selber, quasi alles selber machen, weil wir hatten nur
87 diese Vorlage. Manchmal sind diese Vorlage eher älter und, dann hat sich zur Zeit verändert.
88 Jeder Professor will was Eigenes haben dazu und ich musste mich selbst, und ich habe das
89 meistens im Internet gesucht oder habe versucht, mit anderen Kollegen mich zu ähm zum
90 Reden, diskutieren, wie das, bei denen ausgesehen ist und ja, also, am meisten habe ich
91 mich selbst darum gekümmert.

92 **I:** Und mit welchen Herausforderungen sprachlichen Charakters wurdest du konfrontiert?

93 **B:** Also, das ist immer so. Ich habe viel jetzt Deutsch gelernt, seitdem ich es angefangen
94 habe, aber trotzdem kommt es immer dasselbe Problem, dass ich manchmal nicht das
95 richtige Wort finde. Und zum Beispiel auch beim Lernen, dass ich manchmal die Wörter nicht
96 genau verstehe, oder ich verstehe sie teilweise. Aber dann kann ich diesem Wort vielleicht
97 nicht bei der Prüfung das sagen oder schreiben, ähm weil ich quasi zum Teil limitiert bin in
98 dem Sinn, dass ich, Deutsch ist nicht meine erste Sprache. Und damit ich bin quasi jeden
99 Tag konfrontiert, also an der Uni.

100 **I:** Okay. Und vielleicht erinnerst du dich an spezifische grammatikalische Phänomene, die dir
101 schwergefallen sind? Ähm Womit, würdest du sagen, hast du Probleme gehabt, was die
102 Grammatik genau betrifft? Oder hattest du gar keine?

103 **B:** Ja, also. Also, ich hatte ein bisschen zum Beispiel am Anfang, als ich Deutsch begonnen
104 habe, zum Lernen. Da diese, was Grammatik betrifft, zum Beispiel die Wörter, wie weil, da
105 und solche, wo das Wort am Ende geht. Also, wie zum Beispiel, gehen, schreiben so, das
106 hat mir am meisten Probleme gemacht, und auch bei dem Nomen, also ob es der, die, das
107 also welche genau dazu passt, und sonst nicht so viele, also nur Grammatik, im Sinne von
108 Grammatik, wie man ein Wort richtig schreibt. Das war zum Beispiel ein bisschen
109 problematisch am Anfang.

110 **I:** Sowas wie Rechtschreibung?

111 **B:** Genau, genau, genau.

112 **I:** Ok, und gab es bestimmte sprachliche Strukturen oder Formulierungen, die dir Probleme
113 bereitet haben?

114 **B:** Also, was für mich spezifische Pharmazie betrifft, diese Wörter, die so länger sind und
115 kompliziert zusammengesetzt. Manchmal gab es das Problem, wie ich das ausspreche und
116 wie man das genau schreibt oder die Wiedergabe von diesen Wörter. Das war bei mir ...

117 ((Unterbrechung durch schwache Internetverbindung))

118 **I:** Jetzt sind wir zurück.

119 **B:** Ja, perfekt, perfekt. Tut mir leid.

120 **I:** Macht nichts, das kann passieren. Also, ich habe ... Das Letzte, was ich gehört habe, war,
121 dass dir diese langen Wörter in deiner Branche so schwer gefallen sind, vor allem die
122 Aussprache, die Wiedergabe der Wörter ...

123 **B:** Genau. Genau. Das stellt mir immer die meisten Probleme, weil diese Wörter sind so
124 wissenschaftlich, und ich habe das nicht in meiner Sprache gelernt und es tut mir manchmal

125 schwer, wie ich das ausdrücke, und auch zum Beispiel bei Dialekten, dass viele
126 Professorinnen diesen Dialekt, was ich das Wort manchmal höre ich es falsch, oder verstehe
127 ich es falsch. Das macht mir die meisten Schwierigkeiten.

128 **I:** Mhm Gut. Und gab es außer sprachlichen Herausforderungen noch weitere
129 Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben?

130 **B:** Also zum Beispiel, was ich also so Gruppenseminararbeiten, dass ich mit anderen Leute
131 richtig verstehe, und das jeder will machen, was seine Aufgabe ist und nicht quasi das eine
132 Person macht, viel mehr und diese Aufteilung war ein bisschen problematisch, aber ich
133 glaube, dass bei jeder Student ein bisschen so ist. Und sonst ... Sonst habe ich mich wirklich
134 gut verstanden mit meinem Professor für meine Bachelorarbeit, für Laborprotokolle. Da hatte
135 ich auch nicht viele Schwierigkeiten, weil die Professoren, die mich betreut haben spezifisch,
136 waren sehr verständlich, dass ich zum Beispiel, was nicht richtig schreibe oder was nicht ich
137 verstehe, und dann haben Sie mir nochmal erklärt, wie das geht oder wie es funktioniert oder
138 ... Sowas.

139 **I:** Und wie hast du die Fragestellung formuliert, also das Thema zum Beispiel gefunden? Die
140 Fragestellung formuliert, das alles, was vielleicht vor dem Schreiben kommt?

141 **B:** Also für meinen Themen für meinen Bachelorarbeit, das hat mir mein Professor
142 vorgeschlagen, weil er hat sich damit beschäftigt, und er hatte diese Daten. Ich habe die
143 Literaturarbeit geschrieben und er hat mir das vorgeschlagen für die Fragen. Bezüglich ähm
144 habe ich nur gefragt, ob ich in spezifischen Bereich mich quasi einschränken könnte,
145 bezüglich die Thema. Ähm aber dann gab es die Probleme, also nicht die Probleme, aber
146 hatte er mir was anderes vorgeschlagen und dann habe ich einfach das ausgewählt.

147 **I:** Warst du dann zufrieden mit deinem Thema, oder wolltest du doch was anderes
148 schreiben?

149 **B:** Also zum Teil war ich sehr zufrieden, aber manchmal war es das Problem, dass es ... es
150 gab Daten, aber vielleicht nicht genug und ich musste viel recherchieren, bis ich das alles gut
151 zusammenbauen könnte.

152 **I:** Aha und wie erfolgte die Recherche dann? Was hast du da genau ...

153 **B:** Also, ich habe es viel recherchiert, auch auf Englisch, weil es gibt viele Daten, also viele
154 dieser Texten auf Englisch, und ich habe das versucht, zu übersetzen oder die Daten zu
155 finden. Aber am Ende war es sehr erfolgreich, weil ich habe, über viele dieser Quellen habe
156 ich das zusammengebaut, und am Ende war der Professor sehr glücklich.

157 **I:** Super! Und mit welchen Herausforderungen in Bezug auf die Struktur warst du
158 konfrontiert? Wenn, wenn du einen Text zum Beispiel geschrieben hast.

159 **B:** Mit dem Struktur. Also weil ich das schon in Mittelschule alle diese Arten von
160 Seminararbeiten geschrieben habe, war ich schon vorbereitet zum Teil, wie das aussehen
161 sollte, und ich hatte diese Vorlage. Also bezüglich Struktur, wie das aussehen soll, war es für
162 mich nicht so schwer, weil ich hatte schon Beispiel, wie es aussehen sollte. Also, dabei hatte
163 ich nicht so viele Probleme.

164 **I:** Mhm und zum Beispiel mit Redemitteln? Du weißt ja, du hattest ja schon natürlich
165 Vorlagen, aber ähm ... Es gibt ja in jeder Bachelor- oder Seminararbeiten, manche
166 Redemittel, also manche Sätze, die sich quasi wiederholen durch den Text, sagen wir, du
167 weißt, dass das, zum Beispiel an den Anfang passt, oder in der Mitte oder am Ende, wie war
168 das für dich?

169 **B:** Also bei der Seminararbeiten, wir waren in der Gruppe also, wir könnten also die Leute,
170 die sich ähm, die Deutsch als ihre erste Sprache ist, haben mir geholfen, damit die Struktur
171 sich nicht wiederholt, oder haben Sie mir gesagt eine Alternative, wie man das sagen könnte,
172 schreiben könnte. Das hat mir geholfen, und selbst habe ich immer also auch im Internet
173 gesucht, zum Beispiel Synonyme für bestimmte Wörter oder wie man einen Satz anders

174 sagen könnte, oder habe ich Professoren gefragt: Wie könnte man das formulieren, dass es
 175 gut klingt noch immer und mit dem Thema aber trotzdem, dass es sich nicht wiederholt?

176 **I:** Okay, ähm und hast du beim Schreiben Schwierigkeiten mit inhaltlichen Aspekten?

177 **B:** Also für inhaltliche bei Seminararbeit war es nicht so schwer, weil da hatten wir, was wir
 178 gemacht haben, haben wir quasi geschrieben. Deswegen war der Inhalt mein Experiment.
 179 Bei der Bachelorarbeit mit diesem Inhalt musste ich ein bisschen mehr recherchieren, weil
 180 ich ... hatte ich Daten zum Teil, aber vielleicht nicht genug, was die Anforderungen von der
 181 Arbeit war, und deswegen musste ich ein bisschen mehr recherchieren, also für die Inhalte.

182 **I:** Okay, ich glaube, wir haben schon den wissenschaftlichen, den passenden
 183 wissenschaftlichen Wortschatz erwähnt. Das müssen wir dann nicht wiederholen. Und hast
 184 du vielleicht noch das alles alleine bewältigt, also egal welches Problem du hattest, oder hast
 185 du auch Hilfe in Anspruch genommen von einer anderen Person oder ein vielleicht Hilfsmittel
 186 oder Tools?

187 **B:** Also, ich habe, also bezüglich dieser wissenschaftlichen Arbeiten habe ich ähm immer mit
 188 so Freundinnen und Freunden von der Uni, also Kollegen, mich ein bisschen ähm habe ich
 189 mit denen besprochen, wie man sagen könnte, wie man schreiben könnte. Aber für diese
 190 kürzere Arbeiten wie Laborprotokolle, da habe ich selbst meistens damit mich beschäftigt.
 191 Für meine Bachelorarbeit habe ich auch mit ein paar Freundinnen geredet, die eine ähnliche
 192 Thema hatten, oder bei selben Professor waren, die mir helfen könnten, bei der Fragen wie
 193 Quellen oder Inhalte oder wo ich noch weitersuchen könnte, nach Informationen.

194 **I:** Und am Ende hast du auch vielleicht korrekt ähm deinen Text Korrektur lesen lassen oder
 195 war das für dich in Ordnung?

196 **B:** Ich habe es nur, ich habe es nur beim Professor abgegeben, ich habe es nicht bei einer
 197 anderen Person, das, bevor ich das zum Professor geschickt habe, korrigiert lassen,
 198 sondern nur beim Professor. Also, er hat korrigiert vielleicht diese Wörterfehler oder diese
 199 Strukturfehler, die Kleinigkeiten, aber es war nicht so, so schlimm, weil ich habe das vom
 200 Internet gesucht, und ich wusste schon, wie man das formulieren könnte, dass ich ... noch in
 201 Ordnung ist, grammatisch und strukturell.

202 **I:** Mhm und das, wenn du sagst, im Internet - Gibt es eine besondere Seite, wo man das
 203 finden kann oder wie suchst du das genau?

204 **B:** Also ich suche es genau. Es gibt eine Seite, heißt Pubmed, das ist so eine spezifische
 205 Seite, wo man seine Experimente publiziert sind, von verschiedenen Wissenschaftlern
 206 überall von der Welt und da ist meine Quelle, wo ich die Informationen gesucht habe, für
 207 meine Bachelorarbeit.

208 **I:** Mhm ok, interessant. Das ist also nicht aus meiner Branche, und damit kenne ich mich
 209 nicht aus.

210 **B:** Genau, genau.

211 **I:** Gut. Noch einen Moment. Ich, ich muss kurz schauen, ich habe auch meine Liste, damit
 212 ich etwas nicht vergesse.

213 **B:** Super. Super.

214 **I:** Ähm So hast du jetzt, wenn du das alles beobachtest, kannst du sehen, dass du
 215 irgendwelche eigene Strategien entwickelt hast, wie du das wissenschaftliche Schreiben
 216 verbessern kannst oder wie du genau wissenschaftlich schreibst?

217 **B:** Auf jeden Fall also, ich habe es bemerkt, wie die Zeit vergeht, dass ich mich, also mein
 218 Wort hat sich entwickelt in meiner Branche, also in Pharmazie. Und über diese Pubmed-
 219 seiten und über Freunde, Kollegen, die mir viel geholfen haben, habe ich meine so Strategie
 220 entwickelt, und diese genauen Wörter, die man fast immer verwendet, quasi in bestimmte

221 Sätze. Und dann, da hat sich mein Wissen ein bisschen vertieft und verbessert. Aber sonst
 222 eine spezifische Strategie habe ich nicht.

223 **I:** Aber du siehst den Fortschritt, also ...

224 **B:** Genau, auf jeden Fall also eine größere Schritt nach vorne, vom Anfang bis jetzt.

225 **I:** Gut. Ich habe noch eine letzte Frage zum Schluss: Was war von all dem, was wir
 226 besprochen haben, es war für dich die, sagen wir, die allergrößte Schwierigkeit beim
 227 Schreiben?

228 **B:** Also am Anfang, als ich mit Bachelorstudium angefangen habe, bei mir war, dass ich
 229 könnte deutsch, aber nicht auf einem höheren Niveau, sag mal. Also, ich könnte es zum Teil,
 230 aber da war die konfrontierten diese wissenschaftlichen Wörter, Dialekte. Ähm Also, da war
 231 mein größtes Problem, bis ich ein bisschen reinkam.

232 ((Unterbrechung durch schwache Internetverbindung))

233 **I:** Hörst du mich wieder?

234 **B:** Ja, ich höre dich jetzt wieder.

235 **I:** Es ist wieder das Internetverbindung. Also, ich weiß nicht, was du gehört hast. Also, bei
 236 mir war also das Problem, dass ich nie so gut deutsch könnte, und dann am Anfang war es
 237 das größte Problem, und dann habe ich gesucht diese Seiten, wo man das Informationen
 238 suchen könnte und so.

239 **B:** Okay? Und hast du jetzt am Ende vielleicht noch etwas hinzuzufügen? Etwas, was wir
 240 vielleicht, was ich nicht gefragt habe.

241 ((Unterbrechung durch schwache Internetverbindung))

242 **I:** Hallo, hörst du mich?

243 **B:** Hallo. Ja. Jetzt wieder.

244 **I:** Okay. Noch eine kurze Frage zum Schluss: Gibt es noch etwas, was du hinzufügen
 245 möchtest? Vielleicht habe ich nicht etwas gefragt?

246 ((Unterbrechung durch schwache Internetverbindung))

247 **I:** Hallo. Hörst du mich jetzt?

248 **B:** Perfekt.

249 **I:** Gut. (lacht)

250 **B:** Ja. Ja. Alles gut ich höre dich, alles gut. Also was ich noch hinzufügen möchte, dass ... Es
 251 war so für die sprachliche, so für Schreiben und für Sprechen, es war wirklich so eine lange
 252 Weg, aber jetzt habe ich mich entwickelt und genug gelernt, bis ich dahin hingekommen bin,
 253 also wirklich, dass man langsam lernen muss und viel und Schritt für Schritt.

254 **I:** Mhm Okay, dann bedanke ich mich ähm für das Interview, für deine Bereitschaft und wenn
 255 du einverstanden bist, dann stoppe ich jetzt die Wiederaufnahme.

D Abstract

Das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten im universitären Bereich stellt sowohl für Studierende mit Deutsch als Erstsprache als auch für Studierende mit Deutsch als Zweitsprache eine Hürde dar. Die Korrelation zwischen der Erstsprache der Studierenden und dem Studienerfolg ist in der Forschung weitgehend belegt und geht unter anderem mit einer erhöhten Studienabbruchquote bei Studierenden einher, deren Erstsprache nicht Deutsch ist.

Ein Überblick über Schreibprozessmodelle bildet den Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung. Dabei diene insbesondere das sprachensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens nach Knorr (2020) als Grundlage für die Kategorienbildung. Das Kategoriensystem wurde induktiv gebildet und um weitere Haupt- und Subkategorien ergänzt.

Zur Analyse der konkreten Herausforderungen beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten wurden Leitfadeninterviews mit elf Probandinnen mit Deutsch als Zweitsprache durchgeführt. Es stellte sich heraus, dass die Herausforderungen vielschichtig sind und folgendermaßen dargestellt werden können: Herausforderungen in der Planungsphase, Herausforderungen des sprachlichen Charakters, Herausforderungen mit den formalen Anforderungen und zeitorganisatorische Herausforderungen.

Auf Basis der aus der Datenanalyse gewonnenen Ergebnisse wurde ein Ausblick für den Ausbau eines systematischen Unterstützungssystems der Schreibberatung und Schreibförderung der Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gegeben. Besonders relevant erscheint dabei die Unterstützung der Studierenden bei den sprachlichen Herausforderungen aufgrund ihrer unzureichenden Deutschkenntnisse, sowie die Unterstützung bei dem Wortschatz und bei der Syntax anzubieten. Ein weiteres Potenzial bei dem Ausbau der Schreibberatungs- und Schreibförderangeboten liegt bei der Unterstützung der Studierenden bei den Herausforderungen mit der Textgliederung.

Abstract

The writing of academic texts in a university context represents a challenge for both students with German as a first language and students with German as a second language. The correlation between students' first language and academic success has been widely confirmed in research and is, among other things, associated with higher dropout rates among students whose first language is not German.

An overview of writing process models forms the starting point of this study. In particular, the language-sensitive competence model of academic writing by Knorr (2020) served as the basis for category development. The category system was developed inductively and expanded by additional main and subcategories.

To analyse the specific challenges of academic writing, guideline-based interviews were conducted with eleven participants with German as a second language. The findings show that the challenges are multifaceted and can be categorised as follows: challenges in the planning phase, language-related challenges, challenges concerning formal requirements, and time management challenges.

Based on the results of the data analysis, an outlook is provided regarding the expansion of a systematic support system in the area of writing consultation and writing development for students with a first language background other than German. Particular emphasis should be placed on supporting students in dealing with language-related challenges due to insufficient German language proficiency, especially in the areas of vocabulary and syntax. Another potential area for development lies in providing support for challenges related to text organisation.