



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Was Vielfalt betrifft [...] Ich glaube, manchmal erledigt es sich von selbst.“ – Wissenschaftliches Schreiben an Hochschulen in der Migrationsgesellschaft

verfasst von / submitted by

Lisa Steinberg, BA

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

Wien, 2019 / Vienna 2019

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:

Dr.ⁱⁿ Magdalena Knappik

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich den angegebenen Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, September 2019

Lisa Steinberg

Danksagung

Ein umfangreiches Schreibprojekt wie eine Masterarbeit lässt sich nicht allein verwirklichen. Zunächst möchte ich allen Lehrenden danken, die sich bereit erklärt haben, mich in Form von Interviews bei dieser Arbeit und meinem Forschungsprozess zu unterstützen.

Während eines so langen Schreibprozesses war ein freier und gestärkter Rücken unentbehrlich, den ich v.a. meinem Mann Hovig und meiner Mitbewohnerin Jana zu verdanken habe.

Für die inhaltliche Begleitung meiner Arbeit, für zahlreiche konstruktive und motivierende Feedbacks, für eure Geduld sowie Wertschätzung meiner Arbeit möchte ich Magdalena und Doris danken. Ohne eure Unterstützung hätte diese Arbeit nicht entstehen können.

Allen Menschen, die diese Arbeit vorab gelesen haben, um mir Feedback zu geben, verschwundene Kommas einzufügen und zu lange Sätze ausfindig zu machen: Danke für euer Interesse und eure guten Augen. Allen Menschen, mit denen ich Freude und Leid im Zuge der Entstehung dieser Arbeit teilen konnte: Danke für euer offenes Ohr. Allen Menschen, die mir meine Abwesenheit während intensiver (Arbeits-)Phasen nachgesehen haben: Danke für euer Verständnis.

Lieber Papa, danke für dein Vertrauen und dass du mich meinen Weg immer gehen lässt. Diese Arbeit ist für dich.

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1 EINLEITUNG | 1 |
| 2 AUSGANGSSITUATION UND PROBLEMAUFRISS | 4 |
| 2.1 Studierende an österreichischen Hochschulen | 4 |
| 2.2 Wissenschaftliches Schreiben und Mehrsprachigkeit an der Universität Wien | 7 |
| 3 STAND DER FORSCHUNG: WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN AN HOCHSCHULEN | 11 |
| 3.1 Wissenschaftliche Schreibkompetenz und der wissenschaftliche Schreibprozess | 11 |
| 3.2 Schreibentwicklung im Studium | 17 |
| 3.3 Mehrsprachige Schreibentwicklung (im Studium) | 24 |
| 4 THEORETISCHE RAHMUNG | 29 |
| 4.1 Migrationspädagogische Perspektivierung | 29 |
| 4.2 Academic Literacies als sensibilisierendes Konzept | 36 |
| 5 METHODOLOGIE UND METHODE | 42 |
| 5.1 Forschungsdesign und Forschungsverlauf | 42 |
| 5.1.1 Forschungsziel und Forschungsfrage | 42 |
| 5.1.2 Datenerhebung, problemzentriertes Interview und Interviewleitfaden | 46 |
| 5.2 Die Grounded Theory Methodologie | 50 |
| 5.3 Kodiervorgang und Auswertung | 51 |
| 5.3.1 Offenes Kodieren | 51 |
| 5.3.2 Axiales Kodieren | 52 |
| 5.3.3 Selektives Kodieren | 53 |
| 5.3.4 Vorgehensweise bei der Datenauswertung | 54 |
| 6 DARSTELLUNG DER GROUNDED THEORY: DAS BEDINGUNGSGEFÜGE DER KONSTRUKTION VON STUDIERENDENGRUPPEN UND DER GESTALTUNG VON HANDLUNGSRÄUMEN | 57 |
| 6.1 (Gestaltbare) Handlungsräume an Hochschulen | 58 |
| 6.2 Kategorie: Konstruktion von Studierendengruppen | 60 |
| 6.3 Kernkategorie: Gestaltung von Handlungsräumen | 70 |
| 6.3.1 Gestaltung von Handlungsräumen bei der Lehre wissenschaftlichen Schreibens | 70 |
| 6.3.2 Gestaltung von Handlungsräumen bei der Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens | 85 |
| 6.4 Zusammenfassung der Grounded Theory | 109 |
| 7 REFLEXION UND IMPLIKATIONEN DER ERGEBNISSE | 111 |

| | |
|-------------------------------------|------------|
| CONCLUSIO UND AUSBLICK | 116 |
| LITERATURVERZEICHNIS | 117 |
| ANHANG 1: INTERVIEWLEITFADEN | 127 |
| ABSTRACT | 128 |
| CV | 129 |

1 Einleitung

Der universitäre Alltag ohne Schreiben ist genauso wenig denkbar wie das Absolvieren einer Lehrveranstaltung ohne ein Textprodukt als Leistungsnachweis. Studierende müssen wissenschaftlich schreiben können. Die vorliegende Arbeit richtet den Blick ausgehend von der enormen Bedeutung, der wissenschaftlichem Schreiben in Studien zukommt, in denen die Arbeit mit Texten und Sprache zentral ist, auf die Lehrenden. Anhand von fünf Interviews mit Lehrenden schreibintensiver Studien soll in Erfahrung gebracht werden, wie sie ihren Handlungsraum in Bezug auf die Lehre und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens gestalten, welche Faktoren diesen Handlungsraum determinieren und wie er erweitert werden kann. Eine zweiteilige Forschungsfrage bildet die Grundlage für den Forschungsprozess: *Inwiefern unterstützen Universitätslehrende die wissenschaftliche Schreibentwicklung Studierender bzw. inwiefern vermitteln sie wissenschaftliche Schreibkompetenz in ihren Lehrveranstaltungen? Wie beurteilen Universitätslehrende von Studierenden verfasste Texte im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit?*

Lehrende als mit der Macht ausgestattete Akteur*innen, wissenschaftliches Schreiben zu lehren und zu beurteilen, befinden sich in einer Vielzahl von Spannungsfeldern. Ziel dieser Arbeit ist es, auf der Grundlage der mit der Grounded Theory Methodologie ausgewerteten Interviews, Implikationen für die Lehre und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens abzuleiten, die einer heterogenen Studierendenschaft in der Migrationsgesellschaft gerecht werden könnten.

Als Ausgangspunkt sowie für ein besseres Verständnis der Situation an österreichischen Hochschulen bzw. insbesondere an der Universität Wien wird in Kapitel 2 zunächst unter Zuhilfenahme statistischer Daten der Versuch unternommen, ein Bild der Studierenden in Österreich zu entwerfen. Weiters wird unter Rückgriff auf eine umfangreiche Erhebung dargestellt, wie in einer von Mehrsprachigkeit geprägten Studierendenschaft wissenschaftliches Schreibkompetenz an der Universität Wien vermittelt wird.

Um wissenschaftliches Schreiben, einen äußerst komplexen Entwicklungsprozess, fassen zu können, wird in Kapitel 3 der Stand der Forschung zu dieser Thematik dahin gehend ausgeführt, als dass wissenschaftliche Schreibentwicklung auch im Hinblick auf Mehrsprachigkeit aufgezeigt wird. Ausgewählte Modelle, die wissenschaftliche Schreibkompetenzen und wissenschaftliche Schreibentwicklung veranschaulichen, werden auch mit Fokus auf Aspekte der Unterstützung durch Lehrende dargestellt.

Die theoretische Perspektivierung dieser Arbeit und damit einhergehend das Grundverständnis der Situiertheit von Hochschulen im deutschsprachigen Raum wird in Kapitel 4 geschildert. Universitäten in Migrationsgesellschaften sind von der Mehrsprachigkeit ihrer Akteur*innen sowie Machtverhältnissen geprägt. Dabei werden nicht nur gesamtgesellschaftliche Relationen von Macht sichtbar, sondern auch äußerst spezifische, die v.a. im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens an Hochschulen wirksam werden. Die theoretische Perspektive *Migrationspädagogik* und das Konzept *Academic Literacies* rahmen diese Arbeit und berücksichtigen jene Aspekte von Macht. Anschließend wird in Kapitel 5 der Forschungsverlauf sowie die Grounded Theory Methodologie, ein Verfahren zur Analyse und Interpretation qualitativer Daten, vorgestellt, die die Basis für den empirischen Teil dieser Arbeit bilden. Die auf der Grundlage der Daten entwickelte Grounded Theory, die „den roten Faden“ der analysierten Interviews sichtbar macht, wird in Kapitel 6 ausführlich dargestellt und bildet das Kernstück dieser Arbeit. Ausgehend von der datenbasierten Grounded Theory werden in Kapitel 7 Implikationen abgeleitet, mit denen den sichtbar gewordenen Dilemmata und Spannungsfeldern produktiv begegnet werden könnte und die v.a. die Universität als Institution in der Verantwortung sehen. Darin zeigt sich das übergeordnete Ziel der vorliegenden Arbeit: das Herausarbeiten von Möglichkeiten im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens, konstruktiv mit einer heterogenen Studierendenschaft, verschiedenen Voraussetzungen, Potentialen und Herausforderungen umgehen zu können.

Reflexion der eigenen Situiertheit und Sprachverwendung

Ich schreibe diese Arbeit als privilegierte Studentin, die ihre gesamte Schul- und Studienlaufbahn im amtlich deutschsprachigen Raum¹ absolviert hat. Dadurch konnte ich mir Deutsch als Bildungs- und Wissenschaftssprache aneignen. Ich bin mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen, habe bereits in der Grundschule begonnen, Englisch zu lernen und mein Vater ist Akademiker. Während meiner gesamten Schul- und Studienlaufbahn habe ich von diesen Privilegien profitiert. Auch als Studentin aus Deutschland an der Universität Wien wurde ich nicht als ‚anders‘ oder ‚fremd‘ markiert, ich war und bin stets

¹ In Anlehnung an Dirim (2013) wird statt von „deutschsprachigen Ländern“ vom „amtlich deutschsprachigen Raum“ gesprochen, um zu akzentuieren, dass die entsprechenden Länder von Mehrsprachigkeit geprägt sind. Die bewusste Verwendung von „amtlich deutschsprachiger Raum“ soll die Diskrepanz zwischen der Einsprachigkeit von Institutionen und der Mehrsprachigkeit der Gesellschaft aufzeigen (vgl. ebd.: 408).

Teil einer unhinterfragten und unsichtbaren *weißen*², erstsprachigen Norm. Dessen bin ich mir bewusst und diese Tatsachen haben sowohl meine Datenerhebung als auch meinen Forschungsverlauf beeinflusst. Einer Reflexion dessen wird in Kapitel 5 Raum gegeben.

Auch Forschungen, die zum Ziel haben, Diskriminierung zu reduzieren und auf diskriminierende Sprache zu verzichten, müssen Akteur*innen benennen. Diesen Benennungen sind Zuschreibungen inhärent, die migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse reproduzieren. Um diesen von Machtverhältnissen geprägten Konstruktionscharakter von Bezeichnungen sichtbar zu machen, die in dieser Arbeit Verwendung finden, werden die entsprechenden Ausdrücke mit einfachen Anführungszeichen markiert.

Dem Titel dieser Arbeit ist ein Zitat aus einem Interview vorangestellt, das in Kapitel 6.3.1.4 im Rahmen einer längeren Interview-Sequenz analysiert wird. „*Was Vielfalt betrifft [...] Ich glaube, manchmal erledigt es sich von selbst.*“ – Eine Aussage einer Lehrperson auf die Frage nach Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt. Diese Lehrperson spricht in den Interviews verschiedene Dilemmata im Umgang mit der Vermittlung und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens an, aber auch Strategien, um den eigenen Handlungsraum zu erweitern. Deutlich werden jedoch ebenso Herausforderungen im Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft. Dieses Zitat wurde ausgewählt, um das Anliegen dieser Arbeit von Beginn an zu verdeutlichen: Vielfalt an Hochschulen sollte sich nicht von selbst erledigen – im Gegenteil: Vielfalt braucht Anerkennung. Aus diesem Grund erscheint es bedeutsam, sich mit der heterogenen Studierendenschaft an Hochschulen in Österreich auseinandersetzen und Lehrende als wichtige Akteur*innen im universitären Kontext zu Wort kommen zu lassen, um überindividuelle und institutionelle Spannungsfelder herauszuarbeiten, die als Grundlage dienen könnten, Konzepte zum potentialorientierten Umgang mit allen Studierenden zu entwickeln.

² Die Schreibweise kursiv und klein soll auf den sozialen und politischen Konstruktionscharakter dieser machtvollen und als unsichtbare Norm konstruierten Kategorie hinweisen.

2 Ausgangssituation und Problemaufriss

2.1 Studierende an österreichischen Hochschulen

In diesem Kapitel wird zunächst die Ausgangssituation im Hinblick auf die Studierenden an Hochschulen in Österreich und schließlich auch an der Universität Wien in Erfahrung gebracht. Der Fokus liegt dabei auf den heterogenen Ressourcen und Hintergründen der Studierenden, v.a. in Bezug auf die bisherige Studienerfahrung und Mehrsprachigkeit³, die mit Hilfe einer Analyse von zwei Berichten der *Studierenden-Sozialerhebung 2015*⁴ dargestellt werden sollen. Zusätzlich wird ein Blick auf den *Entwicklungsplan 2025* der Universität Wien von 2018 als äußerst bedeutsames Planungsinstrument geworfen, da dieser u.a. die zukünftigen Schwerpunkte in Lehre und Forschung setzt sowie die aktuelle Situation in Bezug auf Studium und Lehre darstellt.

Die Studierenden-Sozialerhebung ermittelt alle vier Jahre in Form eines Online-Fragebogens den sozialen Hintergrund und die Situation von Studierenden an österreichischen Hochschulen. In dieser Erhebung wird eine Vielzahl von verschiedenen Daten von Studierenden erfragt, u.a. die Studien- und Lebenssituation. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit erscheint es sinnvoll, sich ein genaueres Bild von den Studierenden an österreichischen Hochschulen zu machen, v.a. was sprachliche Ressourcen und Bildungswege betrifft, da dies für ein Verständnis der empirischen Daten von Nutzen sein kann. Dazu werden zwei Berichte der Studierenden-Sozialerhebung herangezogen: der „*Zusatzbericht Internationale Studierende*“ (Zaussinger et al. 2016a) sowie der „*Bericht zur sozialen Lage der Studierenden*“ (Zaussinger et al. 2016b). Innerhalb der Berichte wird eine Leitunterscheidung in ‚Bildungsinländer*innen‘, die ihre Matura in Österreich absolviert haben und in ‚Bildungsausländer*innen‘ bzw. internationale Studierende gemacht, die ihre Matura nicht in Österreich absolviert haben.

Ganz allgemein kann zunächst festgehalten werden, dass 21% der Studierenden in Österreich internationale Studierende sind. Damit liegt Österreich weit über dem EU-Durchschnitt (vgl. Zaussinger et al. 2016b: 32, 34). Ein großer Teil der internationalen Studierenden in Österreich kommt aus Deutschland, aber auch aus Südtirol und somit aus dem dominant deutschsprachigen Raum. Studierende aus dem nicht-deutschsprachigen Raum haben ihre Studienberechtigung für ein Masterstudium zu einem großen Teil im

³ Mehrsprachigkeit möchte ich nach Busch (2017) als sprachliches Repertoire verstehen und somit als Repertoire sämtlicher Sprachen, Register, Dialekte etc., die Sprecher*innen zur Verfügung stehen. Auf diese Weise werden Sprachen nicht als deutlich voneinander abgrenzbar gesehen, sondern als ein Ganzes an kommunikativen Mitteln (vgl. ebd.: 21).

⁴ Die nächste Studierendensozialerhebung wird 2020 veröffentlicht, die erhobenen Daten von 2015, die 2016 veröffentlicht wurden, sind entsprechend die aktuellsten, die derzeit zugänglich sind.

nicht-deutschsprachigen Raum erworben (vgl. Zaussinger et al. 2016a: 25-27). Das bedeutet, dass diese Studierenden bereits ein Studium absolviert haben und somit über wissenschaftssprachliche Kompetenzen größtenteils in einer anderen Sprache als Deutsch sowie wissenschaftliche Textkompetenz verfügen. Weitere Daten, die u.a. erhoben werden sind die Herkunft, die soziale Herkunft⁵ und familiäre Hintergründe; auch die Sprachkenntnisse des Deutschen werden auf einer Skala von sehr gut bis gar keine Deutschkenntnisse in Form einer Selbsteinschätzung erfasst. Ebenso werden die Erstsprachen der internationalen Studierenden in Österreich nach Herkunft erhoben: Für 60% ist Deutsch die Erstsprache, was durch den hohen Anteil an Studierenden aus Deutschland und Südtirol zu erklären ist. Neben Deutsch und Englisch sind 19 weitere Sprachen gelistet, darunter außer Arabisch ausschließlich indoeuropäische Sprachen, wobei unter „sonstige Erstsprachen“ 30% auf Studierende „aus Staaten außerhalb des europäischen Hochschulraums“⁶ entfallen (vgl. ebd.: 41). Das bedeutet, dass für Studierende außerhalb Europas mit womöglich nicht-indoeuropäischen Erstsprachen keine konkreten Sprachen erhoben werden. Somit werden in der Studierenden-Sozialerhebung in Bezug auf internationale Studierende mehr als 19 Erstsprachen sichtbar.

Während jedoch v.a. die indoeuropäischen Erstsprachen von internationalen Studierenden verhältnismäßig detailliert erhoben werden, werden die Erstsprachen mehrsprachiger Studierender, die ihre Matura in Österreich gemacht und entsprechend ihre Schullaufbahn ganz oder teilweise in Österreich absolviert haben (sogenannte ‚Bildungsinländer*innen‘), nicht konkret ermittelt – im Gegensatz zu ihrem ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. Zaussinger et al. 2016b: 32). Es wird hervorgehoben, dass „von allen Studierenden 74% keinen Migrationshintergrund“ (ebd.) aufweisen und dass 3% der Studierenden im Ausland geboren sind, ihren Schulabschluss jedoch in Österreich erworben haben (‚erste Generation‘) sowie 2% aller Studierenden Eltern haben, die im Ausland geboren sind (‚zweite Generation‘). Von den Studierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ aus der ‚ersten Generation‘ haben gemäß der Erhebung 55% eine „nicht-deutsche Erstsprache“ (ebd. 39), aus der ‚zweiten Generation‘ 9%. Zwar werden die Herkunft bzw. die Geburtsländer der Studierenden bzw. der Eltern erhoben, nicht jedoch die Erstsprachen bzw. Sprachkenntnisse generell. Vom Herkunftsland kann

⁵ Die soziale Herkunft meint den Bildungsstand und den Berufsstatus der Eltern (vgl. Zaussinger 2016b: 45)

⁶ Konkreter ist diese Angabe nicht, während in der tabellarischen Darstellung zwischen Deutschland, Südtirol, Westeuropa und Ost-/Südosteuropa unterschieden wird, wird weiters lediglich zwischen anderen Staaten der European Higher Education Area (EHEA) sowie nicht-EHEA-Staaten unterschieden.

allerdings nicht zwangsläufig auf die Erstsprache(n) geschlossen werden, somit bleiben in dieser Statistik die sprachlichen Ressourcen von ‚Bildungsinländer*innen mit Migrationshintergrund‘ im Dunkeln. Es bleibt nicht nur offen, welche sprachlichen Ressourcen die Studierenden tatsächlich mitbringen, sondern ebenso, ob sie z.B. mehrsprachig sind oder über welche Bildungssprache(n)⁷ sie verfügen, da das Faktum ‚Migrationshintergrund‘ nichts über das Sprachvermögen der Studierenden aussagt. Bei Studierenden, die ihre Schullaufbahn in Österreich absolviert haben, wird lediglich zwischen deutscher und nicht-deutscher Erstsprache unterschieden (vgl. Zaussinger et al. 2016b: 43)⁸. Es wird nicht erhoben, welche bildungs- und/oder wissenschaftssprachlichen Ressourcen in anderen Sprachen als Deutsch vorhanden oder wie viele der Studierenden mehrsprachig sind.

Die Universität Wien als eine der größten Universitäten im amtlich deutschsprachigen Raum und größte Universität in Österreich mit rund 94.000 Studierenden versteht sich als internationaler Studienstandort. Im Entwicklungsplan 2025 lässt sich nachlesen, dass man an der Universität Wien sowohl die „*[i]nternationale Community erleben*“ als auch „*Diversität leben*“ (Universität Wien 2018: 39) kann. Die Studierenden der Universität Wien kommen, so lässt sich an selbiger Stelle feststellen, aus 140 verschiedenen Ländern und der Anteil an internationalen Studierenden lag im Studienjahr 2016/2017 bei fast 27% und somit im internationalen Vergleich vergleichsweise hoch (vgl. ebd.: 14). Als Planungsinstrument finden sich im Entwicklungsplan 2025 vor allem inhaltliche Aspekte, wie zur Umsetzung von Kernaufgaben oder Forschungsschwerpunkte. Im Kapitel zu Studium und Lehre findet sich folgendes:

„Die Universität Wien begreift die Diversität ihrer Studierenden in sozialer, kultureller, sprachlicher, religiöser, ethnischer und regionaler Hinsicht als Bereicherung und Herausforderung und bekennt sich zum Prinzip der Chancengleichheit. Daher setzt sie sich das Ziel, alle Studierendengruppen in der bestmöglichen Leistungserbringung zu fördern und ihre Studiernerfolgchancen zu erhöhen. Erprobte Maßnahmen wie z.B. (Schreib)Mentoring, Tutoring sollen bedarfsorientiert weiterentwickelt und ausgebaut werden und gezielt auch Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch adressieren.“ (Universität Wien 2018: 39f.)

⁷ Die Bildungssprache ist ein Register der deutschen Sprache, die in der Schule Anwendung findet und durch die sich Schüler*innen Wissen aneignen. Sie unterscheidet sich insofern von der Alltagssprache, als sie abstrakter und kontextreduzierter ist sowie grammatikalische Besonderheiten aufweist. Siehe dazu exemplarisch Gogolin/Lange 2011, Becker-Mrotzek/Roth 2017, Vollmer/Thürmann 2013.

⁸ In Bezug auf Sprachstatistiken gibt Busch (2015) zu bedenken, dass diesen immer auch Sprachideologien bzw. Diskurse über Sprache zugrunde liegen: Bei einer derartigen Kategorisierung (deutsch und nicht-deutsch) von Sprachen wird die Erstsprache Deutsch die unmarkierte Norm, die im Gegensatz zu anderen Sprachen und Mehrsprachigkeiten steht. Einer ähnlichen Logik folgt die zwar relativ detaillierte Auflistung der (indoeuropäischen) Erstsprachen von internationalen Studierenden, aber im marginalisierten Gegensatz dazu stehen die Kategorien „*Sonstige Erstsprache*“ und „*Zwei oder mehr nicht-deutsche Erstsprachen*“ (vgl. Zaussinger 2016a: 41).

Die Universität Wien als Institution mit einer internationalen Ausrichtung scheint sich entsprechend u.a. durch eine heterogene Studierendenschaft auszuzeichnen und übernimmt in ihrem Entwicklungsplan explizit Verantwortung für die Erhöhung von Chancengleichheit im Kontext einer heterogenen Studierendenschaft und adressiert mit ihren Unterstützungsmaßnahmen explizit Studierende, deren Deutsch nicht ‚als Erstsprache‘ gilt. Zwar wird die Diversität der Studierenden als Herausforderung formuliert, allerdings existieren bereits erprobte Unterstützungsmaßnahmen, die weiterentwickelt werden sollen. Es wird u.a. ausdrücklich auf das Schreibmentoring⁹ zur Unterstützung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz von Studierenden verwiesen und hebt somit die besondere Bedeutung hervor, die wissenschaftlichem Schreiben im Rahmen eines Hochschulstudiums zukommt. Nachfolgend soll der Bogen zwischen wissenschaftlichem Schreiben und Mehrsprachigkeit mit Blick auf die Universität Wien gespannt werden.

2.2 Wissenschaftliches Schreiben und Mehrsprachigkeit an der Universität Wien

Das Verfassen wissenschaftlicher Texte ist zentral für den Studienerfolg: Es ist nicht nur Lerngegenstand und Studienziel, sondern auch Prüfungsgegenstand. Die Universität in der Migrationsgesellschaft ist geprägt von der Heterogenität und Mehrsprachigkeit ihrer Akteur*innen. Aus diesem Grund ist die äußerst umfangreiche Untersuchung von Huemer et al. (2014, 2013) zum bestehenden Lehrveranstaltungsangebot an der Universität Wien in Bezug auf wissenschaftliches Schreiben von großem Interesse. Die Autor*innen analysierten bestehende Schreibzentren und deren Tätigkeitsbereiche sowie Inhalte und Formate im Bereich Mehrsprachigkeit mit dem Ziel der Entwicklung von Konzepten für ein mehrsprachigkeitsorientiertes Schreibzentrum an der Universität Wien. Mittels Fragebögen wurden der Bedarf und bereits existente Angebote zur Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens erhoben. Die Fragebögen wurden von insgesamt 32 Studienprogrammleitungen verschiedener Fakultäten beantwortet.

In der Bestandsaufnahme kommen die Autor*innen zu dem Ergebnis, dass wissenschaftliches Schreiben in den erfassten Lehrveranstaltungen eher Rand- als Kernthema ist und dass bei drei von 39 erfassten Lehrveranstaltungen Englisch die Unterrichtssprache war. Seitens der Studienprogrammleitungen besteht ein großes Interesse an

⁹ Ausführungen zum Schreibmentoring sowie zum Schreibassistenten-Programm an der Universität Wien finden sich in Kapitel 2.2.

Unterstützungsangeboten zum wissenschaftlichen Schreiben, dabei ist das Interesse besonders groß an Unterstützungsmaßnahmen für Studierende, deren Deutsch nicht ‚als Erstsprache‘ gilt sowie zu wissenschaftlichem Schreiben auf Englisch. Die Germanistik, Translationswissenschaft sowie Anglistik scheinen eine Sonderstellung einzunehmen, da es an diesen Instituten eine höhere Anzahl an Lehrveranstaltungen gibt, die die Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben zum Gegenstand haben. Jedoch sind die Angebote meist isoliert, an eine sehr spezifische Zielgruppe gerichtet und an jeweils bestimmte Formate geknüpft. Die Autor*innen kommen zu dem Ergebnis, dass es an der Universität Wien im Bereich der Lehre vor allem an Strukturen mangelt, um mehrsprachige Schreibkompetenz von Studierenden zu fördern und empfehlen daher die Errichtung eines mehrsprachigkeitsorientierten Schreibzentrums an der Universität Wien (vgl. Huemer et al. 2013: 16-19, 39ff.).

Das Center for Teaching and Learning der Universität Wien (CTL) bietet mittlerweile eine Vielzahl an Services zum wissenschaftlichen Schreiben an¹⁰, die sowohl Lehrende als auch Studierende adressieren und rückt damit die Bedeutung einer Begleitung des wissenschaftlichen Schreibprozesses stärker in den Fokus. Die Aufgabenbereiche des CTL sind im Bereich der Qualitätssicherung der Lehre angesiedelt und dienen vor allem der Unterstützung von Studienprogrammleitungen und Lehrenden mit verschiedenen Angeboten¹¹, es handelt sich demnach nicht um ein Schreibzentrum.

Neben dem Schreibmentoring des CTL, bei dem speziell ausgebildete, studentische Multiplikator*innen andere Bachelor-Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben in Form von Workshops unterstützen sowie dem Schreibassistenten-Programm¹² des CTL, bei dem speziell ausgebildete Schreibassistent*innen Lehrveranstaltungen begleiten und schriftliches Feedback auf geschriebene Texte geben und mit den Studierenden schreibdidaktische Einzelberatungen durchführen, existieren mittlerweile auch schreibdidaktische Einzelberatungen speziell für mehrsprachige Studierende¹³. Sowohl die Workshops im Rahmen des Schreibmentorings als auch das Schreibassistenten-Programm orientieren sich inhaltlich am Schreibprozess. Das heißt, in den Workshops und

¹⁰ Siehe: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/> [letzter Zugriff: 02.07.2019]

¹¹ Siehe <https://ctl.univie.ac.at> [letzter Zugriff: 02.07.2019]

¹² Für detailliertere Ausführungen zum Schreibassistentenprogramm sowie einer ersten Evaluation siehe Römmer-Nossek et al. (2018).

¹³ In einer ersten Analyse der Schreibberatungsprotokolle wird ersichtlich, dass die Themen, die in den Einzelschreibberatungen mit mehrsprachigen Studierenden besprochen werden, weitaus weniger Sprache und Stil betreffen als vielmehr das Präzisieren der Forschungsfrage sowie das Eingrenzen des Themas, Wissen zu Textsorten und dem Schreibprozess (vgl. Dreo et al. 2018: 143).

Beratungen werden Aspekte wie das Finden einer Forschungsfrage, das Eingrenzen eines Themas, das Erstellen einer Gliederung sowie Strategien zur Textproduktion und -überarbeitung besprochen. Auch das Geben von Feedback auf einzelne Textteile der Studierenden ist ein Teil der beiden Programme. Zusätzlich dazu gibt es die Möglichkeit, dass Schreibmentor*innen oder -assistent*innen auf Anfrage in Lehrveranstaltungen kommen und in schreibprozessrelevante Thematiken einführen¹⁴.

Es zeigt sich, dass eher externe Angebote, wie das Schreibmentoring und schreibdidaktische Einzelberatungen zur Unterstützung des wissenschaftlichen Schreibens durch das CTL dominieren und die Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens in Lehrveranstaltungen innerhalb verschiedener Studien unterschiedlich intensiv gehandhabt wird.

Ich möchte an dieser Stelle betonen, dass mehrsprachige Studierende in der vorliegenden Arbeit nicht als defizitäre Gruppe konstruiert werden sollen, die besonders unterstützungsbedürftig ist. Das Beherrschen wissenschaftlicher Textkompetenz ist entscheidend für den Studienerfolg aller Studierenden. Zum Absolvieren eines Studiums gehört neben der Aneignung von wissenschaftlicher Textkompetenz auch die Aneignung der deutschen Wissenschaftssprache, die für sämtliche Studierende ein neues Register darstellt. Jedoch wird aus der Analyse der Studierenden-Sozialerhebung auch ersichtlich, wie divers die Studierenden in Bezug auf ihre Bildungswege und sprachlichen Voraussetzungen sind. Aus diesem Grund ist die Darstellung der Situation an österreichischen Hochschulen allgemein und an der Universität Wien insbesondere von hohem Interesse und damit einhergehend der (institutionelle) Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft. Daraus ergibt sich der erste Teil meiner Forschungsfrage: *Inwiefern unterstützen Universitätslehrende die wissenschaftliche Schreibentwicklung Studierender bzw. inwiefern vermitteln sie wissenschaftliche Schreibkompetenz in ihren Lehrveranstaltungen?* Von Interesse ist dabei insbesondere auch, welche Rolle Sprachen außer Deutsch spielen, inwiefern also die Mehrsprachigkeit der Studierenden relevant gesetzt, berücksichtigt oder gefördert wird. Der zweite Teil meiner Forschungsfrage bezieht sich auf die Beurteilung wissenschaftlicher Texte: *Wie beurteilen Universitätslehrende von Studierenden verfasste Texte im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit?*

¹⁴ Siehe schreibdidaktische Pop-Ups: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/angebote-fuer-lehrende/schreibdidaktik-pop-ups-service-fuer-lehrende/> [letzter Zugriff: 29.08.2019]

Mit der Analyse der geführten Interviews sollen ebendiese Fragen beantwortet und aufgezeigt werden, welche Handlungsräume Lehrende gestalten, mit welchen Dilemmata sie sich konfrontiert sehen sowie auch, wie sie die Studierendenschaft in der Migrationsgesellschaft wahrnehmen und konstruieren. Zunächst soll zum besseren Verständnis des wissenschaftlichen Schreibens der Fokus auf verschiedene Modelle wissenschaftlicher Schreibkompetenzen und der (mehrsprachigen) wissenschaftlichen Schreibentwicklung an der Hochschule gelegt werden.

3 Stand der Forschung: Wissenschaftliches Schreiben an Hochschulen

3.1 Wissenschaftliche Schreibkompetenz und der wissenschaftliche Schreibprozess

Schreiben ist eine zentrale Handlung an tertiären Bildungseinrichtungen; nicht nur verfassen Studierende im Studienalltag eine Vielzahl an Mitschriften und Handouts, mit dem Schreiben von Seminar- und Abschlussarbeiten eignen sie sich im Laufe des Studiums wissenschaftliche Textkompetenz an. Dabei umfasst Textkompetenz u.a. die Teilkomponenten Schreib- und Lesekompetenz (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008, Kruse/Chitez 2012: 58). Ein Spezifikum wissenschaftlicher Textkompetenz ist, dass sie einerseits allgemeingültige Kompetenzen beinhaltet, wie z.B. die Recherche und Auswahl von Informationen sowie andererseits fachspezifische Kompetenzen, wie die Aneignung der jeweiligen Fachsprache und die Kenntnis von Textsorten, die von Fach zu Fach durchaus variieren (vgl. Preußner/Sennwald 2012: 11).

Wissenschaftliches Schreiben ist ein hochkomplexer, iterativer Prozess und es gibt eine Vielzahl an Teilkompetenzen, die wissenschaftliche Schreibkompetenz¹⁵ ausmachen. Nachfolgend werden verschiedene Modelle zur wissenschaftlichen Schreibkompetenz dargestellt, um die Komplexität des Gegenstands sichtbar zu machen¹⁶.

Wissenschaftliche Schreibkompetenz ist einerseits Lerngegenstand und andererseits ist dessen Aneignung ein Studienziel. Gleichzeitig ist z.B. das Verfassen von (Pro-) Seminararbeiten vielfach eine Prüfungsleistung, wird also mit einer Note bewertet und entscheidet entsprechend über das Bestehen oder Nicht-Bestehen von Lehrveranstaltungen. In der Literatur umfassen Schreibkompetenzmodelle verschiedene Aspekte. Preußner/Sennwald (2012: 12f.) machen in Bezug auf Schreibkompetenzmodelle eine Leitunterscheidung: Auf der einen Seite gibt es Modelle, deren Fokus auf der Testung ebendieser liegt, dabei stehen v.a. auch sprachliche und textbezogene Kompetenzen im Vordergrund. Auf der anderen Seite gibt es Schreibkompetenzmodelle, die darüber hinausgehende Dimensionen beschreiben, wie z.B. verschiedene

¹⁵ In der Literatur finden sich verschiedene Bezeichnungen; Knorr (2018) verweist darauf, dass „akademisches Schreiben“ im Gegensatz zu „wissenschaftlichem Schreiben“ das Einüben wissenschaftlicher Konventionen bezeichnet, wie es z.B. bei Seminararbeiten (vgl. ebd.: 137f.) der Fall ist. Ich spreche in dieser Arbeit von „wissenschaftlichem Schreiben“ und „wissenschaftlicher Schreibkompetenz“, da ich sie nach Niederdorfer et al. (2018) als heranreifende Fähigkeit verstehen möchte, die sich im Laufe der Schul- und Studienzeit entfaltet und deren Entwicklung als nie wirklich abgeschlossen angesehen werden kann (vgl. Steinhoff 2007), somit würden auch die Übergänge zwischen „akademischen Schreiben“ und „wissenschaftlichem Schreiben“ fließend sein.

¹⁶ Zu einer Annäherung an den Kompetenzbegriff und verschiedene Definitionen von Schreibkompetenz siehe Girgensohn 2007: 204-208, zu einem Überblick zum Kompetenzbegriff, insbesondere mit Bezug zur bildungspolitischen Situation siehe z.B. Preußner/Sennwald 2012, zum bildungswissenschaftlichen Kompetenzbegriff siehe Grabowski 2014.

Wissensformen oder die Diskursgemeinschaft. Bei dieser Art von Modellen geht es nicht vorrangig um die Überprüfung von Kompetenzen, sondern darum, in Erfahrung zu bringen, welche Faktoren die Schreibentwicklung beeinflussen.

Kruse/Jakobs (1999: 22f.) fassen in ihrem Kompetenzmodell¹⁷ sowohl die drei Dimensionen Wissen, Sprache und Kommunikation als auch die Teilkompetenzen Textsortenkompetenz, Stilkompetenz, rhetorische Kompetenz, Lese- und Rezeptionskompetenz sowie die Fähigkeit zur Herstellung von Intertextualität als relevante Aspekte wissenschaftlicher Schreibkompetenz. Kruse/Chitez (2012: 63) erweitern das Modell von Kruse/Jakobs (1999) um die Dimensionen Genre und Medien sowie den Schreibprozess als Komponente, die die einzelnen Dimensionen als zielgerichteten Textproduktionsvorgang bündelt. Die Ergänzung von interagierenden, nicht-sprachbezogenen Kompetenzen trägt der Komplexität des Schreibens auch insofern Rechnung, als es durch die Erweiterung um die Komponente Schreibprozess hervorhebt, dass es sich beim wissenschaftlichen Schreiben um einen äußerst individuellen Prozess handelt. Auf diese Weise rücken die Schreibenden mit ihren Strategien und der Planung sowie der Durchführung des Schreibprozesses in den Mittelpunkt.

Ebenso benennt Becker-Mrotzek (2014) neben sprachlichen auch kognitive Ressourcen und betont damit neben dem Gedächtnis und der Aufmerksamkeit auch die Rolle des Wissens für die Schreibkompetenz. Beide Kompetenzmodelle sind weiter gefasst und könnten nach obigem Verständnis auch als Textkompetenzmodelle verstanden werden, da der Fokus hier auch auf Lesekompetenz und die inhaltliche Ebene liegt (vgl. ebd. 54f., Kruse/Jakobs 1999: 24).

Knappik (2013) entwickelte das Kompetenzmodell „*Wissenschaftliche Textkompetenz für Lehramtsstudierende*“¹⁸, das aus den folgenden drei Teilbereichen besteht (vgl. ebd.: 8):

- Reflexive Professionalisierung (dieser Kompetenzbereich beinhaltet die Aspekte Intertextualität, die Aneignung einer Fachsprache und Autor*innenschaft)
- Sprachliche Korrektheit (dieser Kompetenzbereich beinhaltet die Aspekte Morphosyntax, Orthografie und Interpunktion)

¹⁷ Dieses Schreibkompetenzmodell war das erste im deutschsprachigen Raum, das sich auf wissenschaftliches Schreiben bezieht und fokussiert v.a. sprachliche Aspekte (vgl. Preußner/Sennwald 2014: 13)

¹⁸ Das Modell wurde auf der Grundlage von 115 Studierendentexten Pädagogischer Hochschulen entwickelt und bezieht sich auf Lehramtsstudierende, jedoch lassen sich die Kompetenzbereiche m.E. teilweise auch auf die Anforderungen an wissenschaftliche Texte Studierender anderer Studien an Hochschulen übertragen.

- Textorganisation (dieser Kompetenzbereich beinhaltet die Aspekte Entwicklung einer Struktur und Adressat*innenorientierung)

Knappik (ebd.) erarbeitete auf der Grundlage dieses Kompetenzmodells ein förderdiagnostisches Instrument für Lehrende, um Studierende bei der Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz zu unterstützen. Hervorheben möchte ich an dieser Stelle den Kompetenzbereich Autor*innenschaft, da dieser Bereich die Studierenden und deren Transformation und Generierung von Wissen in den Mittelpunkt rückt. Dabei sind das Entwickeln einer eigenen Perspektive und die kritische Auseinandersetzung mit bestehendem Wissen wichtige Aspekte. Dies betrifft das Verfassen des Textes ebenso wie eine grundsätzliche Reflexion des eigenen professionellen Handelns. Die Autorin des Instruments schlägt vor, bei der Diagnose mit den Bereichen Autor*innenschaft und Struktur zu beginnen (vgl. Knappik 2013: 9). Dies erscheint sinnvoll, sind doch sprachliche Aspekte oft die sichtbarsten Bereiche, die bemängelt werden, die Priorisierung von Autor*innenschaft und Struktur bei der Beurteilung eines Textes ermöglicht jedoch eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Textprodukt. Das förderdiagnostische Instrument eröffnet Lehrenden einerseits die Möglichkeit, die Schreibprodukte vielschichtig zu beurteilen und andererseits mit didaktischen Empfehlungen die Studierenden in ihrem Schreibprozess und in ihrer Schreibentwicklung zu unterstützen. Während die Schreibkompetenzmodelle von Kruse/Jakobs (1999), Kruse/Chitez (2012) und Becker-Mrotzek (2014) deskriptiv sind, entwickelt Knappik (2013) auf der Grundlage ihres Modells didaktische Implikationen, die verdeutlichen, dass wissenschaftliche Schreibkompetenz lehr- und lernbar ist.

Auch Preußner/Sennwald (2014) akzentuieren, dass wenn Schreibkompetenz nicht lediglich als Bündelung v.a. sprachlicher und textbezogener Kompetenzen gedacht wird, der Fokus auch auf der *„didaktisch begleitete(n) Akkulturation in die fachliche Diskursgemeinschaft“* und der *„Bewusstmachung und Förderung individueller Zugangsweisen zum Schreibprozess“* (ebd.: 16) liegen kann. Abschließend kann festgehalten werden, dass *„Schreibkompetenzen keine abstrakt-verfügbare[n] Einheiten [sind], die man einmal lernt und dann beliebig weiter ‚anwendet‘“* (Kruse 2007: 120, Hervorhebung im Original).

Lange Zeit wurde in der Schreibforschung auf Schreibprodukte fokussiert. In den 1970er Jahren fand ein Art Paradigmenwechsel von der Orientierung auf die Schreibprodukte hin zum Schreibprozess statt. Zunächst vollzog sich dieser Wechsel vor allem in Nordamerika, schließlich kam die Schreibprozessforschung auch im amtlich

deutschsprachigen Raum an¹⁹. Mit der Schreibprozessforschung rücken nun die Schreibenden in den Fokus, um die einzelnen Teilhandlungen und Strategien während des Schreibens sowie äußere und innere Einflussfaktoren sichtbar zu machen und zu erforschen²⁰. Dies mündete in konkreten, didaktischen Implikationen zur Unterstützung der Schreibenden während des Schreibprozesses.

Zunächst sei allgemein formuliert, dass auch das Verfassen kürzerer Texte während des Schreibprozesses Projektmanagementfähigkeiten und damit Text- und Zeitplanung erfordert. Herausfordernd für Studierende scheint die Vielzahl der einzelnen Teilschritte und kognitiven Handlungen zu sein, die ein hohes Maß an Koordination verschiedener Strategien verlangen (vgl. Kruse/Chitez 2012: 63). Schreibprozessmodelle versuchen in idealtypischen Darstellungen ebendiese einzelnen Teilschritte zu visualisieren, die für ein Schreibprojekt nötig sind.

Schreibprozessmodelle sind vielfältig, doch scheint Einigkeit darüber zu herrschen, dass der Schreibprozess nicht linear als Abfolge verschiedener Tätigkeiten zu verstehen ist (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 17). Ein vielfach rezipiertes, primär kognitionspsychologisches Schreibprozessmodell entwickelten Flower und Hayes 1980. Hayes (1996) veröffentlichte eine revidierte Version des Modells²¹, das ebenfalls weit rezipiert wurde und einen zentralen Stellenwert in der Schreibprozessforschung einnimmt. Wesentlich sind dabei intrinsische Faktoren wie Motivation und Affekt, das Langzeit- und Arbeitsgedächtnis sowie kognitive Prozesse. Extrinsische Faktoren werden als „Aufgabenumgebung“ bezeichnet und in physische und soziale unterteilt. Relevant in diesem Modell ist die Wechselbeziehung zwischen der Umgebung und den individuellen Komponenten, wobei die intrinsischen Faktoren v.a. kognitionspsychologischer Natur sind (vgl. ebd.: 4f.) Girgensohn/Sennewald (2012: 17) benennen als Innovationen des Modells das grundsätzliche Verständnis von Schreiben als Problemlösungsprozess sowie den Miteinbezug der Aufgabenumgebung und damit die Berücksichtigung bereits geschriebener Textteile auf den Schreibprozess.

Girgensohn/Sennewald (2012) entwickelten ein fünfstufiges Modell für den Arbeitsprozess eines wissenschaftlichen Textes, das zwar linear verläuft, die Autorinnen betonen jedoch, dass die Linearität dazu dient, den Prozess für Schreibende handhabbarer

¹⁹ Für einen Überblick zur Geschichte der Schreibprozessforschung mit zahlreichen Literaturverweisen siehe z.B. Girgensohn/Sennewald (2012), Girgensohn (2011).

²⁰ Girgensohn (2011) zeigt in einem ausführlichen Überblick über die Anfänge der Schreibprozessforschung in den USA auf, wie sich das Forschungsinteresse von der Beschaffenheit des Schreibprozesses hin zu seiner theoretischen, sozialen und pädagogischen Rahmung gewandelt hat.

²¹ Becker-Mrotzek (2014: 56-61) zeichnet die Entwicklung und Adaptionen der Schreibprozessmodelle von Flower/Hayes (1980) bis zu Hayes (2012) nach.

zu gestalten und den Schreibenden so zu illustrieren, welche Arbeitsschritte ein Schreibprojekt beinhaltet (vgl. ebd.: 101). Das Modell beinhaltet die folgenden fünf Stufen: (1) die Orientierung und Planung, (2) die Auswertung des Materials und das Schaffen einer Struktur, (3) das Verfassen des Rohtextes, (4) das Einholen von Feedback und die Überarbeitung sowie (5) das Korrektur und den Abschluss der Arbeit. Zwischen Stufe 1 und 2 liegt das Finden der Forschungsfrage. Auf allen Stufen gibt es drei wichtige Tätigkeiten, die im Modell als „Spuren“ bezeichnet werden: Lesen, Schreiben und Reden, die den gesamten Arbeitsprozess durchziehen. Bei letzterem steht vor allem der Austausch mit Dozent*innen, aber auch Studienkolleg*innen und damit mit potentiellen Leser*innen der Texte im Fokus (vgl. Girgensohn/Sennwald: 2012: 102).

Die Pfeile, die die Stufen verbinden, verlaufen ausschließlich nach rechts in die Richtung der letzten Stufe (5), dem Korrigieren und Abschließen des Textes. Auch wenn es sich, wie die Autor*innen festhalten, um einen idealtypischen, vereinfachten Arbeitsprozess handelt, so wäre eine Darstellung der Pfeile v.a. in den ersten drei Phasen, in eine rückwärtsgewandte Richtung nach links, durchaus realistisch und würde dem iterativen und rekursiven Charakter des Schreibprozesses gerecht werden. So verändern sich Forschungsfragen im Laufe der Materialrecherche, Rohfassungen werden abgeändert und verworfen, in Abhängigkeit von der rezipierten Literatur und der Veränderung der Forschungsfrage. Es handelt sich also um einen äußerst dynamischen Prozess der Aneignung neuen Wissens und Transformation bestehenden Wissens.

In diesem Modell sind von Anfang an die Dozent*innen in den Schreibprozess involviert und der mündliche Austausch ist bereits in der ersten Stufe (Orientierung und Planung) ein wichtiger Bestandteil. Das verdeutlicht, dass die Verantwortung der Lehrenden, den Schreibprozess zu begleiten, in diesem Modell explizit dargestellt ist.

Es ist festzuhalten, dass die vorgestellten Schreibkompetenz- und Schreibprozessmodelle Mehrsprachigkeit nicht berücksichtigen und von monolingualen Schreibenden ausgehen. Aus diesem Grund haben Pokitsch/Steinberg/Zernatto (2018), ausgehend von ihren Erfahrungen in schreibdidaktischen Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben am CTL der Universität Wien mit mehrsprachigen Studierenden, das Schreibprozessmodell von Girgensohn/Sennwald (2012) für mehrsprachige Schreibende adaptiert (siehe Abbildung 1). Die Phasen sind dem Modell von Girgensohn/Sennwald (2012: 102) entnommen, jedoch gibt es zwischen dem Verfassen des Rohtextes (Stufe 3) sowie dem Feedback und der Überarbeitung (Stufe 5) eine eigene Stufe für den Aufbau der deutschen

Wissenschaftssprache²². Die Aktivitäten Lesen und Feedback durchziehen den gesamten Prozess. Zu Beginn können alle vorhandenen Sprachen und Register genutzt werden, dabei nimmt die Bedeutung der deutschen Wissenschaftssprache erst allmählich zu und wird gegen Ende des Schreibprozesses relevanter. Die Phase der Strukturentwicklung ist explizit in die Entwicklung der Makro- und anschließend der Mikrostruktur im Text unterteilt. Auch die Phase des Feedbacks und der Überarbeitung ist in die Revision des Inhalts und der Struktur und erst danach der sprachlichen Aspekte aufgegliedert. Dies hat den Grund, dass die Autorinnen des Modells in ihren Workshops die Erfahrung gemacht haben, dass mehrsprachige Studierende bei der Überarbeitung vielfach sprachliche Aspekte in den Vordergrund stellen, da diese vermehrt die Kritikpunkte sind, die sie zurückgemeldet bekommen. Dabei sind inhaltliche und strukturelle Aspekte Higher Order Concerns²³, die es bei einer Überarbeitung zu priorisieren gilt. Dieses kleinschrittigere Modell soll den Potentialen und Herausforderungen mehrsprachiger Studierender Rechnung tragen, die sich noch im Aneignungsprozess der deutschen Wissenschaftssprache befinden.

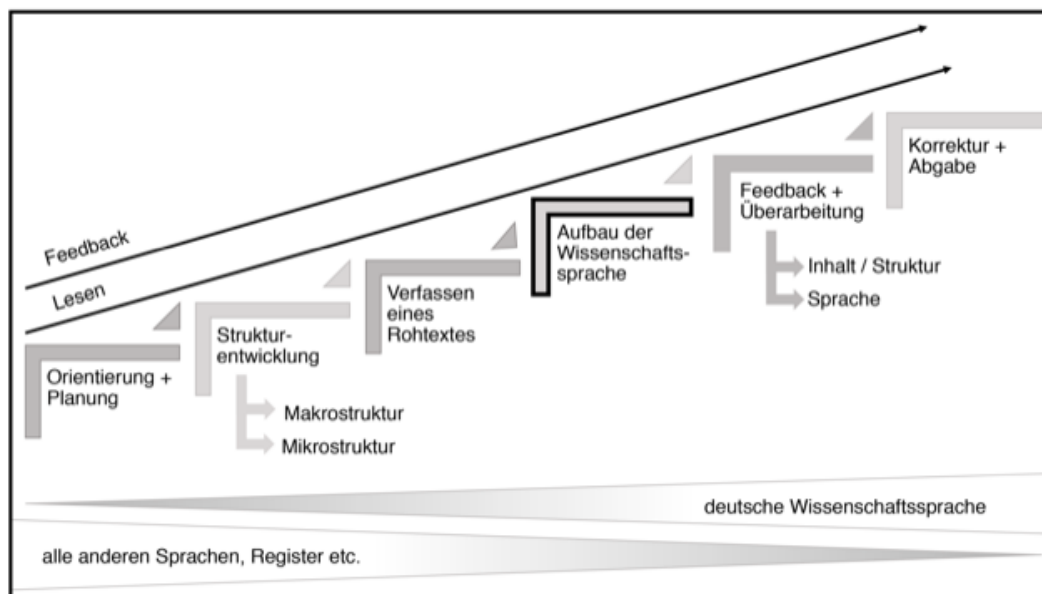


Abb. 1: Der mehrsprachige Schreibprozess (Pokitsch/Steinberg/Zernatto 2018: 108)

²² Ein kurzer Exkurs zur Wissenschaftssprache Deutsch ist in Kapitel 3.3 nachzulesen.

²³ Zur Differenzierung von Higher Order Concerns (HOC) und Lower Order Concerns (LOC) siehe Grieshammer et al. (2013: 226). Zu den LOC gehören dabei Aspekte an der Textoberfläche, wie Orthografie und Zeichensetzung.

Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Schreibkompetenz sowie dem Schreibprozess ist auf der Produkt- und Prozessebene des Schreibens angesiedelt. Besonders die prozessorientierte Schreibdidaktik hat zur Entwicklung zahlreicher Methoden, Techniken und Übungen beigetragen, die einerseits die Teilschritte des Schreibens fassbarer machen und somit einzelne Aspekte, wie die Bedeutung von Feedback und Überarbeitungen im Schreibprozess, akzentuieren und die andererseits auch äußere Faktoren, die Einfluss auf das Schreiben nehmen, berücksichtigen. Eine prozessorientierte Perspektive hebt auch die Lehr- und Lernbarkeit des Schreibens hervor. Schreiben als lehr- und lernbar zu fassen bedeutet auch, von einem kontinuierlichen Prozess der Weiterentwicklung individueller Schreibkompetenzen auszugehen. Aus diesem Grund soll nun abschließend auf die Entwicklungsebene des Schreibens eingegangen werden, denn diese verdeutlicht, dass die Aneignung von Schreibkompetenz als nie abgeschlossen betrachtet werden kann und sich die wissenschaftliche Schreibkompetenz im Laufe des Studiums weiterentwickelt.

3.2 Schreibentwicklung im Studium

Die Kenntnis der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz ist von Relevanz, um nachvollziehen zu können, in welchem Verhältnis die institutionell geforderten wissenschaftlichen Schreibkompetenzen und die zu erwartenden Schreibkompetenzen der Studierenden v.a. zu Beginn des Studiums stehen. Die Verantwortungsträger*innen der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz, so zeigen die vorliegenden Daten – es lässt sich jedoch auch vielfach in der Literatur nachlesen – sind nicht deutlich bestimmt und werden von Hochschullehrenden vielfach als nicht an der Hochschule angesiedelt, betrachtet (vgl. z.B. Girgensohn 2011: 44, Knorr 2018). Die Aneignung der institutionell geforderten wissenschaftlichen Schreibkompetenzen sollte vorab, z.B. in der Schule oder individuell geschehen, was jedoch durch die Darstellung der nachfolgenden Modelle nicht haltbar ist. Dies kritisiert u.a. auch Girgensohn (2011) und konstatiert, dass *„Studierende in Europa, bei aller Verschiedenheit der länderspezifischen Universitätstraditionen, akademisches Schreiben durch Versuch und Irrtum lernen [müssen]“* (ebd.: 44).

Der Fokus der an dieser Stelle vorgestellten Schreibentwicklungsmodelle liegt auf jenen Modellen, die Schreibentwicklung entweder bis hin zum wissenschaftlichen Schreiben darstellen oder sich spezifisch auf (wissenschaftliches) Schreiben im Studium beziehen²⁴.

²⁴ Schreibentwicklungsmodelle, die den Schriftspracherwerb fokussieren oder Schreibkompetenz ausschließlich vor dem wissenschaftlichen Schreiben beschreiben, werden an dieser Stelle nicht

Der Übergang zwischen Bildungsinstitutionen – im Rahmen dieser Arbeit ist dabei der Übergang von schulischem zu universitärem Schreiben von Interesse – wird vielfach als problematisch und herausfordernd empfunden. Universitätslehrende beklagen mangelnde Schreibkompetenzen, Studierende beklagen fehlende Unterstützung beim Verfassen von wissenschaftlichen Texten. Knorr (2018) bemerkt, dass es kaum empirische Belege dafür gibt, dass die wissenschaftliche Schreibkompetenz von Studierenden mangelhaft ist (vgl. ebd.: 135). Eine Ursache dafür könnte sein, dass es keine klar definierten Schreibkompetenzen gibt, die von Studierenden zu Studienbeginn seitens der Universität gefordert werden. Als Voraussetzung für ein Studium gilt die allgemeine Hochschulreife, entsprechend wird lediglich angenommen, dass die Studierenden während ihrer Schullaufbahn viel geschrieben hätten und dadurch schreiberfahren sind. De facto ist jedoch unklar, mit welchen Schreiberfahrungen und -kompetenzen die Studierenden ihr Studium beginnen²⁵, sodass seitens der Lehrenden nicht davon ausgegangen werden kann, dass die wissenschaftlichen Schreibnoviz*innen bereits über (vor-) wissenschaftliche Schreibkompetenz verfügen²⁶. Niederdorfer et al. (2018) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass der Beginn der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz bisher kaum untersucht wurde und die Textkompetenzen von Schüler*innen ein Forschungsdesiderat darstellen. Zu den vorhandenen Kompetenzen von Studienanfänger*innen gibt es bisher nur Einschätzungen zu Studierenden, deren Deutsch als Erstsprache gilt (vgl. ebd.: 125f., 131). Auch Kruse (2007) bemerkt, dass die von Universitäten geforderten Schreibkompetenzen transparent gemacht werden müssten, um auf diese Weise Standards für die Vermittlung von Schreibkompetenz in der Schule und folglich auch in der Hochschule zu entwickeln. Der Autor akzentuiert, dass sich Kompetenzen „*nur in handlungs- und erfahrungsorientierten Unterrichtsformen heraus[...]bilden*“ (ebd.: 123) und formuliert konkrete Ziele zur Schreibvermittlung in sekundären Bildungsinstitutionen zur Vorbereitung auf das Schreiben an der Hochschule (vgl. ebd.: 135f.).

berücksichtigt. Einen Überblick über Schreibentwicklung nach Alter und Institution gibt z.B. Knappik (2018: 37ff.).

²⁵ Gruber/Wetschanow (2006) bezeichnen die von Lehrenden beklagten Schreibkompetenzen als „*populäres Wehklagen*“ (ebd.: 29) und stellen ebenfalls fest, dass es kaum empirische Untersuchungen zu den institutionell geforderten Schreibkompetenzen gibt: „*[...] und auch kaum untersucht wird, was die angehenden AkademikerInnen eigentlich können sollten, wird auf der anderen Seite ausgiebig darüber geklagt, dass sie ‚es‘ nicht können.*“ (ebd.: 29, Hervorhebung im Original)

²⁶ Die vorwissenschaftliche Arbeit, in der sich Schüler*innen vorwissenschaftliche Textkompetenz aneignen sollen, wurde in Österreich erst 2015 eingeführt. Mittlerweile gibt es zahlreiche Forschungen zu der Textsorte vorwissenschaftliche Arbeit, wobei die konkreten Merkmale, Anforderungen sowie Beurteilungskriterien nach wie vor nicht genau definiert sind (siehe dazu exemplarisch Niederdorfer et al. 2018: 122).

Exkurs: Rechtliche Rahmenbedingungen des Schreibens an Hochschulen

Die rechtlichen Rahmenbedingungen in Österreich in Bezug auf die Funktionen und Anforderungen von (Pro-)Seminararbeiten sind unklar, wie Gruber/Wetschanow (2006) bei der Analyse des Universitätsstudiengesetzes 1997 feststellen. Auch im neuen Universitätsgesetz 2002 werden (Pro-)Seminararbeiten nicht näher definiert oder gar erwähnt, sondern können ebenso als „*nicht näher definierte ‚Prüfungsart‘ auf[ge]fass[t] [werden], deren genauere Spezifikation in den Studienplänen der jeweiligen Fächer zu erwarten wäre.*“ (ebd.: 30, Hervorhebung im Original). Aus diesem Grund erheben die Autor*innen einerseits, welche konkreten Erwartungen und Ansprüche Lehrende an die Seminararbeiten an einer österreichischen Universität stellen. Andererseits werden auch Studierende über die allgemeinen Ansprüche der Lehrenden sowie vermittelte Ansprüche interviewt. Es wird deutlich, dass es aufgrund der kaum definierten Textsorte (Pro-)Seminararbeit im Universitätsgesetz den Lehrenden obliegt, Anforderungen und Vermittlungsschwerpunkte zu setzen. Jedoch betonen die Autor*innen, dass es sich bei wissenschaftlichen Textsorten um äußerst reglementierte handelt, die entsprechend nicht willkürlich beurteilt werden können (vgl. ebd.: 61).

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, umfasst wissenschaftliches Schreiben an Hochschulen eine Vielzahl von Komponenten und Kompetenzen. Von Bedeutung für die Schreibentwicklungsforschung ist zunächst das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980), in dem der Autor fünf Entwicklungsstufen formuliert, die sich zwar nicht speziell auf wissenschaftliches Schreiben beziehen, die jedoch vor allem in Bezug auf das epistemische Schreiben im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens relevant werden. Das Modell beschreibt bereits die Schreibentwicklung vom Kindesalter (assoziatives Schreiben) und in der Schule (performatives Schreiben) und beinhaltet folgende Stufen (ebd.: 83ff.):

- *Associative Writing* ist ein nicht leser*innenorientiertes Schreiben, bei dem der Fokus darauf liegt, das niederzuschreiben, was der*dem Schreibenden in den Sinn kommt.
- *Perfomative Writing* ist ein normorientiertes Schreiben, das u.a. Orthografie, beinhaltet – es besteht also ein Fokus auf Form und Inhalt.
- *Communicative Writing* ist ein leser*innenorientiertes Schreiben.

- *Unified Writing* geht über das leser*innenorientierte Schreiben hinaus und die*der Schreibende ist in der Lage, sich als kritische Leser*in mit dem eigenen Text auseinanderzusetzen.
- *Epistemic Writing* ist das Schreiben zur Erkenntnisgenerierung.

Relevant für den Zusammenhang des Wissenschaftlichen Schreibens erscheinen v.a. die letzten beiden Stufen. Unified Writing geht – im Gegensatz zum Performative Writing – deutlich über die Textebene hinaus und impliziert ein kritisches Rezipieren und das Überarbeiten des eigenen Textes sowie das Entwickeln eines eigenen Stils und Standpunkts. Das epistemische Schreiben zur Erkenntnisgewinnung ist für Bereiter quasi der Höhepunkt der Schreibentwicklung, da es bewusst von Schreibenden genutzt wird, um Gedanken zu generieren (vgl. Bereiter 1980: 87f.). Kritik wird an diesem Modell insofern geübt, als es zunächst einerseits eine Stufenmetapher und somit eine Hierarchisierung von Fertigkeiten impliziert, die Mischformen verunmöglicht. Andererseits ist epistemisches Schreiben nicht ausschließlich erfahrenen, erwachsenen Schreibenden vorbehalten (vgl. Knappik 2018a: 31f., Girgensohn/Sennwald 2012: 29f.). Pohl (2007) und Steinhoff (2007) entwickelten vielfach rezipierte Modelle zur Veranschaulichung der Phasen, die durchlaufen werden, um erfolgreich wissenschaftlich zu schreiben. Beide Modelle fokussieren die Schreibentwicklung im Studium vor allem auf der Textebene.

Steinhoff (2007) entwickelte auf der Grundlage eines Korpus, bestehend aus 296 Hausarbeiten von Studierenden, 99 Expert*innentexten aus wissenschaftlichen Fachzeitschriften sowie von journalistischen Texten, ein vierstufiges Modell, das die Schreibentwicklung im Studium darstellt. Neben der Analyse des Sprachgebrauchs innerhalb der Texte wurde auch die Frequenz ausgewählter sprachlicher Muster erfasst. Steinhoff beschreibt in seinem Modell vier Entwicklungsphasen, die linear aufeinanderfolgend durchlaufen werden:

- Transposition als Übertragung von Mustern anderer Domänen auf wissenschaftliche Texte (z.B. aus journalistischen Textsorten)
- Imitation als Nachahmen von wissenschaftssprachlichen Merkmalen
- Transformation als Übergangsstadium, bei dem z.T. für Diskursfunktionen relevante Formen erkannt und angewendet werden
- Kontextuelle Passung als Zielphase, in der die Schreibenden entsprechend der Konventionen in der Domäne schreiben können

Diese Phasen illustrieren den Prozess der wissenschaftlichen Schreibentwicklung vom Studieneintritt, der eher in den ersten beiden Phasen der Transposition und Imitation angesiedelt ist, bis hin zu den letzten beiden Phasen, die mit fortschreitender wissenschaftlicher Schreiberfahrung erreicht werden können.

Dieser quantitativen, korpusanalytischen Arbeit steht die qualitative Arbeit von Pohl (2007) gegenüber, der auf der Basis von jeweils vier Texten von drei Schreibenden mit unterschiedlichem Schreibalter ein Schreibentwicklungsmodell entwirft, das aus drei Dimensionen besteht, die jedoch integriert durchlaufen werden:

- Der Gegenstandsdimension
- Der Diskursdimension
- Der Argumentationsdimension

Die Dimensionen unterteilen sich jeweils noch in verschiedene Entwicklungsniveaus und -phasen, je nachdem, von welcher Perspektive diese betrachtet werden. Der Autor benennt vier verschiedene Perspektiven:

- Die Veränderung sprachlich-textueller Phänomene
- Die Verlagerung des primären Schreibfokus (d.h. die Komplexität der Problemrepräsentation)
- Der Rückgang mangelnder sprachlich-textueller Phänomene (und damit die Verwendung einer alltäglichen Wissenschaftssprache)
- Einander ablösende „subjektive Theorien“ von Wissenschaftlichkeit (Übernahme von Autor*innenschaft sowie kritische Auseinandersetzung mit Diskursen und Diskursgemeinschaften)

Die drei Dimensionen sind Komponenten wissenschaftlicher Schreibkompetenzen und entfalten sich mit zunehmender Schreiberfahrung. Texte, die der Gegenstandsdimension zuzuordnen sind, reihen bestehendes Wissen aneinander, außerdem lassen sich darin allgemeinsprachliche Formulierungen finden. Die Argumentationsdimension hingegen ist gekennzeichnet von Texten, die ein breites Repertoire an wissenschaftlichen Formulierungen aufweisen. Sind alle drei Dimensionen voll entfaltet, begreifen sich die Schreibenden als Mitglieder einer Diskursgemeinschaft.

Pohl (2007) spricht bei seinem Schreibentwicklungsmodell von einem eigeninitiativen Aneignungsvorgang, der (schreib-)didaktisch durch Lehrende unterstützt werden kann, sofern es sich um sprachliche Kompetenzen handelt (ebd.: 529). Diese Perspektive verkürzt die Lehrbarkeit wissenschaftlichen Schreibens bzw. die Unterstützung, die Lehrende Schreibenden geben können, jedoch auf normativ korrektes

(wissenschaftssprachliches) Deutsch. Dabei können, wie das förderdiagnostische Instrument von Knappik (2013) zeigt, auch nicht-sprachliche Aspekte, wie die Sensibilisierung für Autor*innenschaft, die Eingrenzung des Themas oder die Steuerung des Schreibprozesses, unterstützt werden (vgl. ebd.: 22-29).

Wie bereits erwähnt, sind die Schreibentwicklungsmodelle von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) auf der Textebene angesiedelt. Es wird in beiden Modellen deutlich, dass wissenschaftliche Textkompetenz sich im Laufe des Studiums und mit zunehmender Schreiberfahrung allmählich entwickelt und dass mit Studieneintritt nicht davon ausgegangen werden kann, dass Schreibnoviz*innen bereits über alle notwendigen (sprachlichen) Kompetenzen verfügen, die zum Verfassen wissenschaftlicher Texte benötigt werden. Wird wissenschaftliches Schreiben als epistemisches Schreiben (Bereiter 1980) bzw. lernendes Schreiben (Pohl 2007, Steinhoff 2007) verstanden, so ergibt sich daraus nach Struger (2012) die didaktische Konsequenz, dies für die Schreibenden auch transparent zu machen und Lernprozesse durch Schreiben anzuregen, die über die Darstellung und Reproduktion von Wissen hinausgehen (vgl. ebd.: 197)²⁷.

Beaufort (2007) führte eine ethnografische Langzeitstudie durch, in der sie einen Studenten von Beginn seines Studiums sechs Jahre begleitete und u.a. Interviews mit ihm und Lehrenden führte sowie von ihm verfasste Texte und Kommentare von Lehrenden analysierte (vgl. ebd.: 27). Bereits 2000 entwickelte die Autorin ein Modell, das fünf Wissensbereiche (knowledge domains) umfasst, die Schreibende in ihrer Schreibentwicklung zur Anwendung bringen und die sich stetig verändern und weiterentwickeln. Diese Bereiche umfassen Wissen um den Schreibprozess (writing process knowledge), rhetorisches Wissen (rhetorical knowledge), Genrewissen (genre knowledge), Fachwissen (subject matter knowledge) sowie Wissen über die Diskursgemeinschaft (discourse community knowledge). Dabei interagieren und überlappen sich alle Bereiche und stellen einen integrativen Bestandteil von Schreibkompetenz (writing expertise) dar. Das Wissen über die Diskursgemeinschaft²⁸ umfasst alle anderen Wissensbereiche und

²⁷ Zur Unterstützung Lehrender bei der Vermittlung und Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz verknüpfen Dvorecky/Fischbacher (2018) das Modell zum wissenschaftlichen Arbeitsprozess von Girgensohn/Sennewald (2012) mit den Schreibentwicklungsmodellen von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) zu einem didaktischen Modell zur universitären Fachlehre. Adressat*innen sind Dozent*innen mit dem Ziel, mithilfe dieses didaktischen Modells und konkreten Vorschlägen für Schreibaufgaben die wissenschaftliche Schreibkompetenz der Studierenden gezielter zu fördern.

²⁸ Diskursgemeinschaften werden in diesem Kontext als Zusammenschluss von Individuen über disziplinäre und/oder nationale Grenzen hinaus verstanden, die an der Produktion von Diskursen beteiligt sind und die bezüglich Sprachkonventionen, Wissen und Zielen einen Konsens erzeugen (vgl. Flowerdew 2000: 120f.). Dieses Verständnis verdeutlicht die Macht, mit denen Diskursgemeinschaften in Bezug auf die Produktion von Wissen, aber auch in der Festlegung von Sprachkonventionen ausgestattet sind.

hat somit einen zentralen Stellenwert im Modell, da die Teilhabe an einer spezifischen Diskursgemeinschaft ein übergeordnetes Ziel der Schreibentwicklung ist. Die Diskursgemeinschaft schafft Genrenormen, die sich von einer Diskursgemeinschaft zur anderen unterscheiden können (vgl. Beaufort 2007: 18f.). Aus diesem Grund plädiert die Autorin für eine spezifische und keine disziplinübergreifende, allgemeine Schreibförderung, die institutionell besser aufeinander abgestimmt und aufeinander aufbauend erfolgen müsste.

Das Modell von Beaufort (2007) erscheint v.a. deshalb relevant, weil es einerseits mit der Konzeption der erforderlichen Wissensbereiche über rein sprachliche Aspekte bei der Schreibentwicklung hinausgeht. Andererseits ist die Relevantsetzung des Wissens über die Diskursgemeinschaft m.E. aus zwei Gründen bedeutsam: Zunächst wird damit die Macht sichtbar, die der Diskursgemeinschaft im Setzen von Normen, im Anerkennen von Wissen, im Entscheiden darüber, welches Wissen als relevant markiert wird und welches nicht, zukommt, respektive wer innerhalb der Diskursgemeinschaft (nicht) sichtbar ist und was (un)sagbar ist. Dies führt in weiterer Folge dazu, dass wissenschaftliche Schreibentwicklung auf diese Weise auch im Kontext ihrer Situiertheit gesehen werden kann: Wissenschaftliche Schreibentwicklung erfolgt nicht in einem luftleeren Raum, im Gegenteil, Universitäten sind von verschiedenen Machtverhältnissen geprägte Institutionen²⁹, sodass Schreiben in ebendiesen nicht lediglich als Ansammlung von verschiedenen Kompetenzen gesehen werden kann, sondern, dass es mehr ist als das. Eine Rolle spielen dabei die Universität an sich, die Curricula, aber auch die Gestaltung von Handlungsräumen durch Lehrende, wie die vorliegende Arbeit zeigt.

In einer Untersuchung stellt Wetschanow (2013) jedoch fest, dass die empirischen Erkenntnisse der Schreibentwicklungsforschung in den Bachelorstudien kaum Niederschlag finden. Für die Unterstützung bei der Schreibentwicklung gäbe es noch immer weder Raum noch Zeit, was vor allem als Auswirkung der Bologna-Reform interpretiert wird³⁰. Im Entwicklungsplan 2025 der Universität Wien (2018) ist ein sogenannter *Student Lifecycle* mit entsprechenden Angeboten der Universität Wien dargestellt (vgl. ebd.: 41). Das Angebot des Schreibmentorings zur Unterstützung im wissenschaftlichen Schreiben ist ausschließlich in der Abschlussphase des Studiums

²⁹ Eine theoretische Perspektive, die die Universität als machtvollen Raum und wissenschaftliches Schreiben in ebendiesem situiert sieht, ist der Ansatz *Academic Literacies*, der in Kapitel 4.1 genauer ausgeführt wird.

³⁰ Äußerst interessant erscheint ein Ergebnis ihrer Analyse: wissenschaftliche Schreibvermittlung wird dann relevant gesetzt, wenn es direkt an Forschungskontexte gebunden ist, wie z.B. in Dissertationsstudien, wohingegen in Bachelor- und Masterstudien eher auf normative Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens fokussiert wird (vgl. ebd. 85).

angesiedelt. Dies widerspricht der Vorstellung, dass sich Schreibentwicklung im Laufe des gesamten Studiums vollzieht und von Beginn an unterstützt werden kann. Es wird deutlich, dass die Erkenntnisse aus der Schreibentwicklungsforschung in der Praxis nur wenig Eingang finden.

Die vorgestellten Untersuchungen fokussieren die Schreibentwicklung im Studium von monolingualen Schreibenden. Nicht nur die (statistischen) Ausführungen zur Universität Wien als Mehrsprachigkeitsstandort machen es notwendig, sich mehrsprachiger Schreibentwicklung zuzuwenden, sondern auch das grundlegende Verständnis von Österreich als Migrationsgesellschaft und somit der Universität Wien als von Mehrsprachigkeit geprägter Bildungsinstitution. Nachfolgend soll einleitend allerdings eine Studie skizziert werden, die österreichische Hochschulen als Institutionen mit einem selektiv zweisprachigen Selbstverständnis identifiziert.

3.3 Mehrsprachige Schreibentwicklung (im Studium)

Der mehrsprachigen Realität von Studierenden steht mit der Universität Wien eine Institution mit einem dominant deutschsprachigem bzw. selektiv zweisprachigen Selbstverständnis gegenüber: Dannerer (2018) geht im Kontext österreichischer Hochschulen von einer Favorisierung der Sprachen Deutsch und Englisch aus. Im Projekt VAMUS³¹ soll in Erfahrung gebracht werden, welche sprachlichen Ressourcen an der Universität Salzburg tatsächlich vorhanden sind, ob und wie diese genutzt werden und ob bzw. wie Mehrsprachigkeit wahrgenommen wird (vgl. ebd. 423). Die Autorin expliziert, dass die Universität Wien, ebenso wie die Universität Salzburg, eine mehrsprachigkeitsorientierte Sprachenpolitik aufgrund von Ressourcenbeschränkungen sogar negiert und entsprechend ein „*sehr selektiv ,zwei-sprachig[es]*“ (ebd. 438, Hervorhebung im Original) – Deutsch und Englisch – Selbstverständnis hat. Dannerer/Mausser (2018) beschreiben die Perspektive von Universitäten auf Mehrsprachigkeit als äußerst funktional und resümieren, dass solange Sprachen außer Deutsch und Englisch keine Funktion in den Bereichen Forschung, Studium und Verwaltung haben, werden weder der Ausbau von anderen Erstsprachen als Deutsch als Wissenschaftssprachen noch Studierende oder Mitarbeiter*innen der Universität mit Deutsch ‚als Zweitsprache‘

³¹ VAMUS = *Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg*, geleitet von Monika Dannerer und Peter Mauser.

gefördert³². Dies erscheint im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit durchaus bedeutsam, da die institutionelle Sprachenpolitik direkt oder indirekt auf die Akteur*innen wirkt.

Knappik (2018a) stellt dar, dass die an Mehrsprachigkeit interessierte Schreibentwicklungsforschung und insbesondere Forschung in Bezug auf Deutsch ‚als Zweitsprache‘ kaum existiert, was durchaus auch an der Komplexität des Gegenstands liegt (vgl. ebd.: 45f.). Diese ergibt sich u.a. durch die verschiedenen Aneignungskontexte des Deutschen:

- Die Studierenden haben ihre gesamte Schullaufbahn in den amtlich deutschsprachigen Regionen absolviert, so haben sie sich im Laufe der Schulzeit das Register der Bildungssprache (zumindest auf Deutsch) angeeignet und verfügen über eine bildungssprachliche Textkompetenz des Deutschen.
- Die Studierenden sind als Seiteneinsteiger*innen ins Schulsystem der amtlich deutschsprachigen Regionen eingestiegen und haben ihre Schullaufbahn vorher in einem anderen Land absolviert. So haben sie sich das bildungssprachliche Register in Deutsch sowie in einer anderen Sprache bis zu einem gewissen Grad angeeignet und verfügen über entsprechende Textkompetenz.
- Die Studierenden haben außerhalb der amtlich deutschsprachigen Regionen die Schule, womöglich auch bereits ein Studium, absolviert und verfügen aus diesem Grund über das Register der Bildungssprache und Textkompetenz in einer anderen Sprache als Deutsch und haben Deutsch (als Fremdsprache³³) in einem anderen Kontext erworben oder gelernt. Haben die Studierenden vorher bereits (auf) Deutsch außerhalb der amtlich deutschsprachigen Regionen studiert, so verfügen sie bereits über wissenschaftssprachliche Kenntnisse und wissenschaftliche Schreibkompetenz.

³² Auch Krumm (2014) analysiert, dass bereits in der Schule – trotz der Tatsache, dass es in Österreich keinen vorgegebenen Schulsprachkanon gibt – 98,4% der Schüler*innen Englisch als Fremdsprache lernt und die Migrationssprachen de facto keine Rolle spielen (ebd.: 24).

³³ Zu (k)einer Unterscheidung von ‚Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache‘ siehe Springsits 2012.

Allein diese kurze, überblicksartige Darstellung illustriert die Komplexität der Aneignungskontexte des Deutschen, die entsprechenden Einfluss auf die wissenschaftliche Schreibentwicklung auf Deutsch nimmt³⁴. Die Differenzierung der Aneignungskontexte in Bezug auf die Schreibentwicklung erscheint an dieser Stelle besonders sinnvoll, da sich einerseits der Zugriff auf verschiedene Sprachen und andererseits mehrsprachige Schreibstrategien unterscheiden. Knappik (2018a) akzentuiert das bewusste und funktionale Mischen von Sprachen (Code-Mixing, Code-Switching, Code-Meshing) in einem migrationsspezifischen Aneignungskontext, während das Lernen und die Verwendung im Fremdsprachenkontext eher isoliert voneinander stattfinden. Somit erscheint die Differenzierung der Kontexte in Bezug auf den Zugriff auf die Sprachen sinnvoll (vgl. ebd.: 46f.).

Exkurs: Deutsch als Wissenschaftssprache

Die deutsche Wissenschaftssprache ist ein Register der deutschen Sprache, das sich durch eine Vielzahl an Merkmalen von anderen Registern, wie z.B. der Alltagssprache unterscheidet³⁵. Ehlich (1999) führt den Begriff der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ ein und akzentuiert damit die besondere Schwierigkeit, die in Begrifflichkeiten und Wendungen liegt, die Beziehungen zwischen Fachtermini herstellen, da sie der Alltagssprache entlehnt sind, aber im Kontext der Wissenschaftssprache eine andere Bedeutung bekommen, z.B. *Ansatz* oder *ausgehend von*. Dass die alltägliche Wissenschaftssprache der Alltagssprache entlehnt ist, macht sie bei der Aneignung gerade so schwierig und das insbesondere für Schreibende, die sich die Wissenschaftssprache in verschiedenen Kontexten erst aneignen und dabei womöglich auch nicht auf bildungssprachliche Ressourcen zurückgreifen können³⁶.

Neben allen nicht-sprachlichen Teilkompetenzen des Schreibens stehen nun Studierende, die sich im Aneignungsprozess der deutschen Wissenschaftssprache befinden, vor der Herausforderung, sich möglichst schnell neben fachlichen Inhalten dieses schwer

³⁴ Zur Diagnose zweitsprachlichen Schreibens unter Einbezug der Aneignungskontexte siehe Knappik/Dirim (2018), eine ausführlichere Darstellung zu Studierendengruppen, deren Deutsch nicht als Erstsprache gilt sowie didaktische Konsequenzen siehe auch Brinkschulte (2018).

³⁵ Auf linguistische Besonderheiten soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Es sei jedoch exemplarisch auf die umfangreiche Monografie von Meißner/Wallner (2019) zur wissenschaftssprachlichen Lexik in den Geisteswissenschaften verwiesen.

³⁶ Grieshammer (2011) stellt im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens internationaler Studierender neben der alltäglichen Wissenschaftssprache auch dar, dass die Aneignung der jeweiligen Fachsprache(n) ebenso herausfordernd ist, da sie sich nicht problemlos von vorher angeeigneten Fachsprachen übertragen lassen (vgl. ebd.: 37f.).

zugängliche, neue Register der deutschen Sprache aneignen zu müssen. Ob sie bereits wissenschaftssprachliche Register in anderen Sprachen beherrschen und wie sie diese im Schreibprozess i.S. der Verwendung mehrsprachiger Schreibstrategien nutzbar machen können, wäre bezüglich der Unterstützung der Schreibentwicklung mehrsprachiger Studierender von besonderem Interesse.

Grieshammer (2011) betont zum Schreiben in der Fremdsprache die grundsätzliche Bedeutung, die der Schreibkompetenz, unabhängig von der Sprache, zukommt (vgl. ebd.: 23). Das bedeutet, dass Schreibstrategien über Sprachen und Sprachkompetenzen hinweg transferier- und vor allem förderbar sind.

In Bezug auf mehrsprachige Schreibstrategien wird zudem deutlich, dass Studierende in einem migrationsspezifischen Aneignungskontext Sprachen, Dialekte und Register, die ihnen sehr nahe stehen bzw. die ihnen sehr vertraut sind, beim wissenschaftlichen Schreiben eher nicht nutzen und vor allem auf Deutsch fokussieren, wenngleich sie sich in anderen Sprachen sicherer fühlen (vgl. Pokitsch/Steinberg/Zernatto 2018: 107f.).

Es zeigt sich, dass das Bewusstsein um die Bedeutung der Berücksichtigung verschiedener Aneignungskontexte des Deutschen in empirischen und theoretischen Forschungen in jüngerer Zeit zugenommen hat. Knappik (2018a: 47) benennt weitere, zu berücksichtigende Faktoren wie die Rolle des Sprach- und Schreibunterrichts, den sozialen Praktiken zwischen den Schreibenden aber auch zwischen Schreibenden und Lehrenden sowie gesellschaftliche und institutionelle Dimensionen des Schreibens und dessen Vermittlung und ebenso das Prestige und den Stellenwert der Sprache(n) innerhalb der Gesellschaft und damit verbundenen Geboten und Verboten in Bildungsinstitutionen³⁷.

Äußerst relevant erscheint im Kontext von wissenschaftlichem Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit die Berücksichtigung der Universität als machtvolle Institution. Dirim (2013) sieht die Verantwortung deutlich auf der Seite der Universitäten, nicht nur auch Inhalte zum wissenschaftlichen Schreiben zu vermitteln, sondern sich ebenso mit dem Umgang mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie den Sprachpotentialen der Studierenden auseinanderzusetzen (vgl. ebd.: 411). Als übergeordnetes Ziel formuliert die Autorin den Miteinbezug der Mehrsprachigkeit der

³⁷ Knappik (2018a) gibt einen ausgezeichneten Überblick über an Mehrsprachigkeit interessierter Schreibentwicklungsforschung im Kontext verschiedener Bildungsinstitutionen, auf die an dieser Stelle ausdrücklich verwiesen wird.

Studierenden in die Lehre und die Anerkennung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit (ebd.: 423).

Schreibentwicklung im Studium ist ein andauernder Prozess, der didaktisch von Lehrenden unterstützt und gefördert werden kann. Dieser Prozess durchzieht das gesamte Studium und es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Studierende bei Studieneintritt bereits über alle relevanten Kompetenzen in Bezug auf wissenschaftliches Schreiben und die Wissenschaftssprache Deutsch verfügen. Neben der Kenntnis wissenschaftlicher Schreibentwicklung sowie der Berücksichtigung der Heterogenität der Aneignungskontexte des Deutschen erscheint auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Studierenden von Bedeutung zu sein. Universitäten in der Migrationsgesellschaft gehen mit einer heterogenen Studierendenschaft einher, deren Potentiale, Voraussetzungen und Aneignungskontexte des Deutschen von Bedeutung sind. Es erscheint entsprechend relevant, sich ein Bild ebendieser (sprachlichen) Vorbedingungen machen zu können, um diesen Aspekten in der Lehre und bei der Beurteilung Rechnung zu tragen.

Darüber hinaus ist außerdem die Situiertheit von Schreibentwicklung und pädagogischen Prozessen von enormer Bedeutung, da diese im institutionellen Rahmen von Hochschulen in besonderem Maße von Machtverhältnissen geprägt sind. Welche Aspekte pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft prägen und wie wissenschaftliches Schreiben in machtvollen institutionellen Kontexten theoretisch gefasst werden kann, soll im nachfolgenden Kapitel konkret ausgeführt werden.

4 Theoretische Rahmung

4.1 Migrationspädagogische Perspektivierung

Das Ziel der in Kapitel 6 ausführlich dargelegten empirischen Untersuchung ist es, die innerhalb der Datenanalyse entwickelten Kategorien „*Konstruktion von Studierendengruppen*“, „*Gestaltung von Handlungsräumen bei der Lehre wissenschaftlichen Schreibens*“ und „*Gestaltung von Handlungsräumen bei der Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens*“ mit der theoretischen Perspektivierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse zueinander in Bezug zu setzen. Auf diese Weise kann die Gestaltung von Handlungsräumen von Lehrenden im Hochschulkontext v.a. bezüglich der Vermittlung und Beurteilung wissenschaftlicher Schreibkompetenz und dem damit einhergehenden Bedingungsgefüge dieser Kategorien herausgearbeitet werden.

Es wurde deutlich, wie komplex die Aneignung wissenschaftlicher Schreibkompetenz ist und dass diese v.a. bei Schreibnoviz*innen nicht vorausgesetzt werden kann, da sie sich im Laufe eines Hochschulstudiums entwickelt. In diesem Zusammenhang wurde ebenfalls aufgezeigt, dass die Hochschule in der Migrationsgesellschaft eine heterogene Studierendenschaft impliziert, deren Aneignungskontexte des Deutschen (als Bildungs- und Wissenschaftssprache) divers sind. Ebenso sind die Schreiberfahrungen und Schreibkompetenzen der Studierenden vielschichtig und je nach Bildungsweg nicht zwangsläufig vergleichbar. Die Studierenden bringen eine Vielzahl an verschiedenen sprachlichen Ressourcen und Wissensbeständen mit sich. Während die vorangegangenen Darstellungen nur in Ansätzen Hochschulen als von Macht geprägte Räume kontextualisieren, bildet die Perspektive *Migrationspädagogik* den theoretischen Rahmen dieser Arbeit, in dem sie ermöglicht, gesellschaftliche Differenz- und Machtverhältnisse im Kontext von Sprache(n) und Bildung sichtbar zu machen. Aus diesem Grund wurden die Analyse und die Interpretation der erhobenen Daten aus einer migrationspädagogischen Perspektive durchgeführt.

Migrationspädagogik bezeichnet eine Perspektive, die pädagogisches Handeln im Anschluss an postkoloniale Theorien im Kontext von Differenzen und durch gesellschaftliche Prozesse produzierte Ungleichheit situiert sieht³⁸. In den Fokus dieser Perspektive rücken Unterscheidungen, die im Zusammenhang von Migration und Bildung bedeutsam werden. Damit sind besonders Unterschiede und Unterscheidungen

³⁸ Messerschmidt (2010) akzentuiert in diesem Zusammenhang die Bedeutung, die einem grundlegenden Verständnis der Migrationsgesellschaft als postkolonial und damit von historisch gewachsenen Machtverhältnissen durchzogen, zukommt.

von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten und damit sozialen Zugehörigkeitsordnungen gemeint. Die Bezeichnung *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit* hebt die Diffusität, Unbestimmtheit und Willkür der Bedeutungszuschreibung hervor, die Ausdrücken wie ‚Nation‘, ‚Ethnie‘ und ‚Kultur‘ zukommen. Bei diesen Zuschreibungen handelt es sich jedoch nicht um ‚naturgegebene‘, sondern um gesellschaftlich hergestellte, (re-)produzierte und machtvoll wirksame Unterscheidungen. Unter einer migrationspädagogischen Perspektive rücken diese machtvollen Unterscheidungen, deren Ursachen und Konsequenzen in den Mittelpunkt (vgl. Mecheril 2010: 12ff.). Fruchtbar erscheint diese Perspektive, weil sie es ermöglicht, Fragen nachzugehen, die im Kontext der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung sind (vgl. ebd.: 15):

- Inwiefern werden natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten relevant gesetzt, die Menschen verschieden positionieren und entsprechend mit unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten ausstatten sowie ihnen verschiedene Werte der Anerkennung zugestehen?
- Inwiefern leistet Pädagogik einen Beitrag zur (Re-)Produktion derartiger Ordnungen und wie kann diese Ordnung verändert und geschwächt werden?

In Bezug auf die erhobenen Daten sind diese Fragestellungen besonders bedeutsam, da mit dieser Perspektive der Fokus darauf gelegt werden kann, welche Gruppen von Studierenden durch die Lehrenden konstruiert und wie diese zueinander positioniert werden. Es soll in Erfahrung gebracht werden, mit welchen Handlungsmöglichkeiten die jeweiligen Gruppen durch die Konstruktion ausgestattet sind und welche Erwartungen an sie gestellt werden. Jedoch ist es mir mit der Analyse der Daten auch ein Anliegen, Handlungsräume zu eruieren, die Lehrende gestalten, um nicht nur die bestehende Ordnung, sondern zudem selbst (re-)produzierte Differenzen zu überwinden. Das Ziel einer migrationspädagogischen Perspektivierung ist neben der Beschreibung derartiger Phänomene auch die Veränderung von ebendiesen Verhältnissen, die Menschen kategorisieren und mit verschiedenen Handlungsmöglichkeiten ausstatten (vgl. Mecheril 2010: 19). Benachteiligung und gesellschaftliche Dominanz- und Differenzverhältnisse sollen überwunden werden.

Besonders Sprache(n) und sprachliche Verhältnisse innerhalb einer Gesellschaft schaffen soziale Distinktion (vgl. Mecheril/Quehl 2006, Dirim/Mecheril 2010: 100). Dem Verhältnis von Sprache(n) und Macht kommt gesamtgesellschaftlich, aber insbesondere auch im Kontext von Bildung eine enorme Bedeutung zu. Zum Verständnis dieses Verhältnisses kann im migrationspädagogischen Kontext Bourdieus ökonomietheoretische Konzeption von Sprache(n) als symbolisches Kapital und die damit

einhergehende Einteilung in legitime und illegitime Sprecher*innen herangezogen werden.

„Mit der Konstituierung des Staates werden auch die Bedingungen für die Konstituierung eines einheitlichen, von der offiziellen Sprache beherrschten sprachlichen Marktes geschaffen: Diese für offizielle Räume (Bildungswesen, öffentliche Verwaltungen, politische Institutionen usw.) obligatorische Staatssprache wird zur theoretischen Norm, an der objektiv alle Sprachpraxen gemessen werden. Unkenntnis schützt auch hier vor Strafe nicht, bei einem Sprachgesetz, das seine eigenen Juristen [sic!] hat, die Grammatiker [sic!], und seine Vollzugs- und Kontrollbeamten [sic!], die Schulmeister [sic!], belehnt mit der Macht, die sprachliche Leistung der sprechenden Subjekte allgemein der Prüfung zu unterziehen und durch Bildungstitel rechtlich abzusegnen.“ (Bourdieu 2015 [1982]: 50)

Bourdieu verbindet die Macht der Sprache(n) eng mit der Herausbildung der Nationalstaaten und damit einhergehend der Nationalsprachen und betont die Wirkmacht der legitimen Sprache(n) in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen³⁹.

Aus einer soziologischen und ökonomietheoretischen Perspektive heraus analysiert Bourdieu u.a. in Bezug auf soziale Klassen und den Sprachgebrauch, wie Unterscheidungen verschiedene gesellschaftliche Wertigkeiten zugeschrieben und wie sprachliche Unterschiede als Indikatoren für soziale Distinktion wirksam werden (vgl. Bourdieu 2015 [1982]: 58f.). Die Konstruktion von legitimen und illegitimen Sprecher*innen ist demnach nicht vom Sprachgebrauch per se, sondern von der sozialen Akzeptabilität bestimmt (vgl. ebd.: 60). In Bezug auf Bildung hebt Bourdieu hervor, dass

„[...] der Bildungsmarkt von den sprachlichen Produkten der herrschenden Klasse beherrscht [wird] und [...] tendenziell die bereits bestehenden Kapitalunterschiede [verfestigt]: [...] Die unterschiedlichen Ausgangslagen werden also insofern tendenziell reproduziert, als auch die Dauer des Einübens tendenziell entsprechend dem zu erwartenden Ergebnis variiert: diejenigen, die am wenigsten bereit und in der Lage sind, die Bildungssprache zu akzeptieren und für sich zu übernehmen, sind dieser Sprache und den Kontrollen, Korrekturen und Sanktionen des Bildungssystems auch am wenigsten lange ausgesetzt.“ (Bourdieu 2015 [1982]: 69).

Das verdeutlicht ein grundlegendes Verständnis von Bildungssystemen als (Re-) Produzenten von Ungleichheiten und die Benachteiligung derjenigen, die sich die legitime Sprache nicht ausreichend oder schnell genug aneignen (können). Im migrationspädagogischen Kontext wird in Bezug auf legitimes und illegitimes Sprechen der

³⁹ Zu einem historischen Überblick zur Entwicklung der Nationalstaaten und Sprachenpolitik siehe exemplarisch Roth (2013). Er arbeitet die wesentliche Rolle der Sprache bei der Herausbildung der Nationalstaaten heraus und akzentuiert die Norm der Mehrsprachigkeit, die zugunsten der Stabilisierung der Nationalstaaten durch die Etablierung einer Nationalsprache aufgegeben wurde.

Terminus *Sprachvermögen* eingeführt, der dies akzentuiert: Sprache wird als soziale Praxis beschrieben, die nicht trennbar von ihrer Bedeutung als *symbolisches Kapital* verstanden werden kann. Eine reine Kompetenzbeschreibung ist nach diesem Verständnis unzureichend, da in und durch Sprache soziale Unterschiede artikuliert und (re-)produziert werden (vgl. Mecheril/Quehl 2006: 361, Dirim/Mecheril 2010: 102).

Ich möchte den Praxisbegriff im Rahmen dieser Arbeit auf der Ebene des konkreten Handelns verstehen, mit all seiner Involviertheit und Widersprüchlichkeit seiner Akteur*innen. Praktiken sind historisch gewachsene Prozesse mit verfestigten Strukturen, denen eine gewisse praktische Logik inhärent ist. Bourdieu unterscheidet zwischen einer wissenschaftlichen und praktischen Logik, wobei letztere aus der Praxis hervorgeht und diese wiederum anweist (vgl. Völker 2013: 45). Diese Logik ist implizit und entbehrt sich deshalb vielfach der Reflexion des in Praktiken inhärentem Wissen (vgl. Knappik 2018b: 37 nach Reckwitz 2003).

Sprache(n) als soziale Praxis und Sprachvermögen als Bündel von Akzeptabilität und Kompetenzen zu fassen, bedeutet, das differenzierende Potential von sozialen Praktiken anzuerkennen, die legitime und illegitime Sprecher*innen hervorbringen. Damit gehen Othering-Prozesse und entsprechend die Konstruktion von ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ einher. Dies wird besonders im Kontext von Bildung sichtbar: Die Institution Schule im amtlich deutschsprachigen Raum samt administrativen, curricularen und didaktischen Aspekten sowie schließlich auch Handlungen von Lehrenden (re-)produzieren Differenzen zwischen sprachlichen Praktiken in der Migrationsgesellschaft. In der dominant deutschsprachigen Schule wird die legitime Sprache herausgebildet, weitergegeben und ihr Fortbestand somit auch sichergestellt. Es handelt sich bei der legitimen Sprache in der Schule um ein ganz bestimmtes Register des Deutschen: die Bildungssprache (vgl. Mecheril/Quehl 2006: 364, Dirim/Mecheril 2010: 106ff.).

M.E. ließe sich das ebenso auf die Universität als selektiv zweisprachige Institution übertragen: In diesem Zusammenhang sind die legitimen Sprachen die Wissenschaftssprache Deutsch und mittlerweile auch Englisch als internationale Lingua franca der Wissenschaften⁴⁰. Durch die Exklusivität dieser beiden Sprachen⁴¹ bzw. sprachlichen Register wird auch deren Fortbestehen gesichert und jene werden ausgeschlossen, die sich diese nicht ausreichend aneignen bzw. – wie vielfach erwartet – bereits vor dem

⁴⁰ Zu einer Kritik an Englisch als Lingua franca der Wissenschaften, die globale Machtverhältnisse widerspiegelt und die Möglichkeit an der Produktion von Wissen zu partizipieren nicht gleichermaßen ermöglicht, siehe Pokitsch/Steinberg (2018).

⁴¹ Eine Ausnahme bilden dabei die Philologien, in denen entsprechend die jeweiligen Studiensprachen relevant gesetzt werden.

Studium angeeignet haben. An dieser Stelle wird das Paradox der Gleichbehandlung virulent: Auch Studierende sind mit verschiedenen sprachlichen und sozialen Ressourcen ausgestattet. Die Anforderungen und Erwartungen von Bildungsinstitutionen tragen dahin gehend maßgeblich zur Reproduktion von Ungleichverhältnissen bei, da Studierende mit ‚weniger‘ symbolischem Kapital durch Gleichbehandlung Benachteiligung erfahren. So profitieren diejenigen mit ‚mehr‘ symbolischem Kapital im „gleichen Wettbewerb unter Ungleichen“ (Mecheril/Quehl 2006: 370). Bei ungleichen Voraussetzungen wird jedoch deutlich, dass Gleichbehandlung keinesfalls die Chancengleichheit erhöht. Kalpaka (2015) führte unter einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Perspektive ein qualitatives Lehrforschungsprojekt zur Gleichbehandlung im Kontext von Bearbeitungsfristen von Prüfungsleistungen an einer Hochschule durch. Dafür wurden 23 Studierende, 21 Lehrende sowie fünf Verwaltungsmitarbeiter*innen interviewt, um zu eruieren, welche Effekte die Gleichbehandlung aller bezüglich der Anforderungen von Hochschulen erzeugt (vgl. ebd.: 257f.). In der Darstellung der Ergebnisse wird deutlich, wie unterschiedlich die Wahrnehmung der Akteur*innen ist. In Bezug auf die Frage nach der zeitlichen Begrenzung von zu erbringenden Prüfungsleistungen werden vor allem strukturelle und organisatorische Probleme sichtbar. Seitens der Lehrenden wird Gleichbehandlung vielfach „als Bewältigungsstrategie im Umgang mit Heterogenität verstanden“ (ebd.: 265). Dies verweist auf verfestigte universitäre Strukturen der Normierung und Vergleichbarkeit von Leistungen. Im Kontext universitärer Rahmenbedingungen greifen Lehrende zu individuellen Lösungsstrategien, um pädagogisch handlungsfähig zu sein. Dabei rücken die Lehrenden ihre eigene Handlungsfähigkeit vor die Handlungsfähigkeit der Studierenden (vgl. ebd.). Die Autorin akzentuiert, dass eine diskriminierungs- und rassismuskritische Perspektive auf die Ansichten von Lehrenden dazu beitragen kann, individuelle Erfahrungen in einen größeren Rahmen von Arbeitsbedingungen zu setzen, um Möglichkeiten der Veränderung von benachteiligenden Bedingungen in Erfahrung zu bringen (vgl. Kalpaka 2015: 265f.).

Der Analyserahmen, mit dem Kalpaka (2015) die qualitativen Daten ihrer Erhebung analysiert, ist der der *institutionellen Diskriminierung*. Gomolla/Radtke (2000, 2007) betonen, dass Bildungsbenachteiligung nicht auf mangelnde Kompetenzen der Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ oder auf das soziale Umfeld zurückzuführen ist, sondern dass die Ungleichheit „[...] in der Organisation Schule selbst erzeugt [wird]“ (ebd. 2007: 21). Somit sind Diskriminierungsmechanismen im Bildungssystem institutionalisiert. Gomolla/Radtke (2007) fokussieren in ihrer Untersuchung Grund-

schulen und stellen fest, dass Kinder bereits hier Bedingungen erfüllen müssen, wie die Schul- und Sprachfähigkeit, die nicht alle gleichermaßen erfüllen können. Dadurch benachteiligt die „*Gleichbehandlung Ungleicher*“ (ebd.: 275) Schüler*innen bereits im Grundschulalter, wobei die Gründe dafür, dass Erwartungen und Bedingungen nicht erfüllt werden, bei den Kindern gesehen werden, da sie den Anforderungen nicht genügen. Die Verantwortung der Schule wird so völlig de-thematisiert (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 275f.). Ähnliche Mechanismen scheinen auch in den vorliegenden Daten im Hochschulkontext bedeutsam zu werden.

Gomolla/Radtke (2007) resümieren, dass Organisationen allgemein – dazu zählen auch Hochschulen – durch ihre Selektions- und Verteilungsmechanismen die bestehende soziale Ordnung und somit Diskriminierung stets selbst (re-)produzieren, um sie allerdings anschließend als naturgegeben und objektiv darzustellen und so entsprechend jegliche Schuld an Diskriminierungspraktiken von sich zu weisen (vgl. ebd.: 277). Bei der Betrachtung der sogenannten Organisationsmitglieder, im Kontext Schule oder Universität wären das z.B. Lehrende, ist entscheidend „*wie die systematische Rationalität der gesamten Organisation Schule das individuelle Verhalten der Rektorinnen und LehrerInnen prägt, strukturiert und steuert*“ (Gomolla/Radtke 2000: 326). In Bezug auf schulische Selektionsentscheidungen differenzieren die Autor*innen zwischen direkter und indirekter institutionalisierter Diskriminierung (vgl. ebd.):

- Direkte institutionelle Diskriminierung bezieht sich auf die Anwendung unterschiedlicher Normen bzw. Regeln auf verschiedene Gruppen mit benachteiligenden Konsequenzen.
- Indirekte institutionelle Diskriminierung beinhaltet Formen subtiler, unbeabsichtigter und unbewusster Benachteiligung, die vielfach mit der Anwendung gleicher Normen bzw. Regeln auf verschiedene Gruppen einhergehen und dadurch Benachteiligung bewirken.

Das bedeutet, dass sowohl Ungleichbehandlung als auch Gleichbehandlung diskriminierende Effekte haben können. Bei indirekter Diskriminierung und damit einhergehend der Gleichbehandlung verschiedener Gruppen wird meist von einer homogenen Schüler*innenschaft ausgegangen, auf die z.B. gleiche Leistungskriterien angewendet werden (vgl. ebd.: 329f.).

Dirim (2010) prägt im Kontext von Diskursen über Sprache(n) in der Migrationsgesellschaft den Terminus *(Neo-)Linguizismus*. Linguizismus bezeichnet dabei eine spezielle Form des Rassismus, die Ein- und Ausschlüsse durch Sprache(n) herstellt. Dabei wird die Sprache einer als superior konstruierten Gruppe zur Norm erhoben, an der

sich alle orientieren müssen. Abweichungen von der sprachlichen Norm haben eine Schlechterstellung innerhalb der Gesellschaft zur Folge (vgl. ebd.: 92). Die Bezeichnung Neo-Linguizismus akzentuiert, dass der Linguizismus der Gegenwart subtiler und dadurch schwerer zu identifizieren ist als historischer Linguizismus (vgl. ebd.: 96). Besonders wirksam wird Neo-Linguizismus in Kontexten, in denen „*die nationalstaatlich vorgesehene Monolingualität [...] bedroht zu sein scheint*“ (Dirim 2010: 97). Exemplarisch für linguizistische Handlungen nennt die Autorin u.a. Sprachgebote und -verbote an Schulen oder die Abschaffung ‚herkunftssprachlichen‘⁴² Unterrichts an Schulen (ebd.: 103f.). Die Autorin führt fünf Merkmale neo-linguizistischer Praktiken an, die in migrationsbezogenen Diskursen deutlich werden (vgl. ebd.: 109):

- Argumentation mit Geboten und nicht mit Verboten
- Argumentation mit dem Nutzen für die inferiorisierte Gruppe
- Keine Exklusion der inferiorisierten Gruppe, sondern Ausschluss bestimmter, als illegitim konstruierter Sprachen
- Unerreichbare Standards der zur Norm erhobene Sprache, die nicht der sprachlichen Realität entsprechen
- Ignorieren und Defizitorientierung der mehrsprachigen Realität der Gesellschaft

Das Sichtbarmachen und die Analyse neo-linguizistischer Praktiken im Kontext von Sprache(n), Bildung und Migration können als Bestandteil migrationspädagogischer Kritik mit dem Ziel verstanden werden, Ausschlüsse durch Sprache(n) in Bildungssystemen zu reflektieren und zu minimieren.

Der legitimen Sprache kommen im Kontext der Hochschule verschiedene Funktionen zu: Sie dient der Kommunikation und Instruktion, sie ist Gegenstand der Auseinandersetzung und sie ist Mittel der Reproduktion sprachlicher Hierarchien und schließlich ist sie auch die Ursache von Ausschluss (vgl. Knappik/Thoma 2015: 10). Sprache stellt ein Differenzmerkmal dar, das bei der Konstruktion von inferioren Gruppen („Nicht-Wir“) gegenüber superioren Gruppen („Wir“) wirksam und im Kontext Hochschule besonders virulent wird.

Es wird einerseits deutlich, dass eine migrationspädagogische Perspektive es ermöglicht, die Konstruktion von Gruppen und dessen Konsequenzen für ihre Akteur*innen sichtbar

⁴² Dirim (2010: 106) verweist darauf, dass dieser Ausdruck, und dem möchte ich mich anschließen, durchaus problematisch ist, da er de facto ausschließt, dass auch Deutsch die Herkunftssprache von Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ sein kann.

zu machen und machtkritisch zu reflektieren. Die konstruierten Gruppen sind binär und existieren gegensätzlich zueinander mit unterschiedlichen Zuschreibungen, gleichzeitig existieren sie jedoch nur in Relation zueinander, was den Konstruktionscharakter nochmals verdeutlicht. Andererseits macht eine migrationspädagogische und diskriminierungskritische Perspektive auf Hochschulen deutlich, dass der Weg für Studierende, deren Sprachvermögen von der erwarteten Norm abweicht, von Barrieren gekennzeichnet ist (vgl. Kalpaka 2015, Wojciechowicz 2018). Auf diese Weise können universitäre Strukturen und Handlungen von Lehrenden als machtvoll identifiziert werden.

Die migrationspädagogische Analyseperspektive soll um einen Fokus auf wissenschaftliches Schreiben ergänzt werden. Da wissenschaftliche Textkompetenz zentral im Rahmen der Leistungsüberprüfung an Hochschulen sowie deren Aneignung Mittel und Ziel zahlreicher Studien ist, erscheint es sinnvoll, ein weiteres Konzept vorzustellen, das insbesondere wissenschaftliches Schreiben als in einem machtvollen Kontext situiert sieht.

4.2 Academic Literacies als sensibilisierendes Konzept

Im vorherigen Kapitel zu wissenschaftlicher Schreibkompetenz und Schreibentwicklung wurde dargestellt, dass wissenschaftliches Schreiben mehr als ein Bündel an Kompetenzen ist, das sich Studierende im Laufe eines Studiums aneignen. Wissenschaftliches Schreiben ist im Hochschulkontext situiert und somit in hohem Maße institutionell geprägt. Der *Academic Literacies*⁴³-Ansatz, der ein sensibilisierendes Konzept für die vorliegende Arbeit darstellt, berücksichtigt genau diesen von Macht und Autorität geprägten Kontext, der auf sämtliche Akteur*innen wirkt.

Die Perspektive Academic Literacies wurde ab Ende der 1990er Jahre in Großbritannien begründet und somit in einer Zeit einer sich verändernden Studierendenschaft: diese wurde in Bezug auf das Alter und die soziale Herkunft heterogener. Mit dem Academic Literacies-Ansatz rückten nun die Schreibenden dahin gehend in den Vordergrund, dass nicht mehr nur ihre Textprodukte auf einer rhetorisch-funktionalen Ebene von Bedeutung waren, sondern auch sie selbst als Autor*innen mit ihrer Persönlichkeit und Identität, die

⁴³ Zur Verwendung *Academic Literacy/ies* siehe Lillis/Scott 2007. In der vorliegenden Arbeit wird die Pluralform *Academic Literacies* verwendet, um ein breites Verständnis wissenschaftlicher Textkompetenz zu akzentuieren. Der Verwendung der Pluralform ist ein epistemologischer und ideologischer Zugang zu wissenschaftlicher Textkompetenz inhärent, respektive die Perspektive, dass wissenschaftliches Schreiben über ein Bündel an Schreibkompetenzen hinausgeht und die Universität in einem machtvollen Kontext situiert ist.

als bedeutende Aspekte der Generierung von Wissen anerkannt wurden. Universitäre Lernprozesse und damit auch wissenschaftliches Schreiben werden in diesem Zusammenhang als die Aneignung und Aushandlung von neuen Formen des Verstehens, Interpretierens und Organisierens von Wissen und somit als soziale Praxis gedacht. Wissen wird demnach als nicht einfach transferierbar verstanden, sondern als etwas, das aktiv durch die Studierenden in Schreibprozessen generiert wird (vgl. Lea 1999: 103, 106). Dabei wird die Aneignung von Textkompetenz als dynamisch begriffen, in die auch soziale Prozesse und damit auch Machtbeziehungen involviert sind (vgl. Lea/Street 2006: 369). Schreiben als soziale Praxis zu fassen, bedeutet die Verhältnisse, in denen geschrieben wird, zu berücksichtigen. Dies sind Verhältnisse zwischen Lehren und Lernen und damit eng verbunden sind die Konventionen, die bestimmen, welches Schreiben im akademischen Kontext ‚angemessen‘ ist. Diese Konventionen sind dahin gehend sozial situiert, da sie sich im Laufe der Zeit in Diskursgemeinschaften entwickelt haben (vgl. Curry/Lillis 2003: 10). Auch Knappik (2018b) betont in diesem Zusammenhang die Situietheit (wissenschaftlichen) Schreibens *„in soziale[n] Beziehungen sowie institutionelle[n] und gesellschaftliche[n] Verhältnisse[n], die auch Machtverhältnisse sind“* (ebd.: 33). Sowohl Sprache(n) als auch Schreiben als soziale Praktiken zu verstehen, bedeutet, sie als erlernbar und grundlegend als in gesellschaftlichen und institutionellen Machtverhältnissen eingebettet zu verstehen. Praktiken sind zwar routiniert, jedoch auch offen und dadurch veränderbar (vgl. ebd. 37). Mit diesem Verständnis einhergehend wurde auch der Diskurs um die Transparenz institutioneller Normen, Konventionen und Praktiken bedeutsamer. Dieser Transparenz-Diskurs wird in einer Untersuchung von Lea/Street (1998) deutlich. Die Autor*innen führten Interviews mit Studierenden und Lehrenden durch, um in Erfahrung zu bringen, wie Studierende die geforderte Textkompetenz in ihren Studien wahrnehmen und erfahren und ebenso, wie Lehrende die Anforderungen an die Textkompetenz der Studierenden verstehen und wie sie diese vermitteln. In den Interviews wird deutlich, wie verschieden die Anforderungen an die Texte Studierender von den Studierenden selbst und den Lehrenden wahrgenommen werden und auch, wie unterschiedlich Feedback verstanden wird (vgl. ebd. 161-165). Es werden drei Hauptthemen identifiziert, die die Schwerpunkte in den Interviews darstellen (vgl. ebd.: 170):

- Die Schreibkompetenzen der Studierenden entsprechen nicht den Anforderungen, können jedoch durch Unterstützungsangebote gefördert werden. Mit dieser Perspektive wird Wissen jedoch einfach transferiert und nicht berücksichtigt, dass Schreibende Wissen durch Schreiben generieren.
- Die Interaktionen zwischen Tutor*innen und Studierenden wird unterschiedlich wahrgenommen, z.B. existiert eine Diskrepanz zwischen dem Feedback auf von Studierenden verfasste Texte und der unterschiedlichen Relevantsetzung der Identität der Studierenden als Autor*innen ihrer eigenen Texte.
- Die institutionelle Ebene spielt v.a. in Bezug auf Schreiben als Prüfungsinstrument eine Rolle sowie allgemein auch der universitäre Umgang mit Schreiben.

Lea/Street (1998) argumentieren, dass sich alle drei Themen im Spannungsfeld von Macht und Autorität befinden und sich nicht auf die Aneignung von Schreibkompetenz reduzieren lassen. Die Perspektive Academic Literacies ermöglicht einen breiteren Zugang zu dieser Thematik. Die Autor*innen geben zu bedenken, dass die in den Interviews dargestellten Probleme in den oben beschriebenen drei Themenbereichen ohne den Academic Literacies-Ansatz lediglich auf die Studierenden, v.a. auf nicht-traditionelle („non-traditional“⁴⁴) Studierende, abgewälzt würden. Ein übergeordnetes Ziel des Academic Literacies-Ansatzes ist das Schaffen einer Basis, um Lernen und Lehren an Hochschulen zu reflektieren und zu kontextualisieren (vgl. ebd.: 170f.). Wenngleich diese sowie zahlreiche andere Fallstudien im Forschungsbereich der Academic Literacies keine generalisierbaren Ergebnisse liefern, so werfen sie jedoch theoretische Fragestellungen und Verbindungen auf, die sonst womöglich unsichtbar blieben (vgl. ebd.: 160). Street (1999) resümiert, dass das Fehlen von expliziten Anforderungen und Ausführungen sowie dem Transparentmachen von Genrespezifika dazu führt, dass Vielfalt im akademischen Kontext problematisiert wird. Damit akzentuiert der Autor einerseits die Bedeutsamkeit eines weiten Verständnisses von Textkompetenz, dass für ihn nicht nur technische Schreibkompetenzen sind, sondern auch – oft implizit bleibende – Aspekte wie die eigene Stimme der Schreibenden und Autor*innenschaft. Andererseits geht mit einem weiteren Verständnis von Textkompetenz die Frage der Wissensgenerierung einher (vgl. ebd.: 198).

⁴⁴ Im Entstehungskontext des Academic Literacies-Ansatzes wurden als nicht-traditionelle („non-traditional“) Studierende u.a. erwachsene Studierende (siehe z.B. Ivanič 1998, Lea 1999) und Studierende aus Arbeiter*innenfamilien sowie *Schwarze* Studierende (vgl. Lillis 1999) gefasst.

Die Generierung von Wissen spielt im akademischen Kontext eine entscheidende Rolle, und m.E. in gleichem Maße die Bedeutung dessen, welches Wissen als erlernens- und lehrenswert erachtet wird. Dabei wird die institutionelle Kontextualisierung des Schreibens und dessen Macht besonders deutlich. Die postkoloniale Theoretikerin, Autorin und interdisziplinäre Künstlerin Grada Kilomba macht genau diese Machtstrukturen, vor allem im Hinblick auf ‚race‘ sichtbar, indem sie fragt:

„What knowledge is being acknowledged as such? And what knowledge is not? What knowledge has been made part of academic agenda? And what knowledge has not? Whose knowledge is this? Who is acknowledged to have the knowledge? And who is not? Who can teach knowledge? And who cannot? Who is at the centre? And who remains outside, at the margins?“ (ebd.: 2010: 27)

Die Fragen, die die Autorin stellt, verdeutlichen aus einer postkolonialen Perspektive, wie machtvoll an Universitäten gelehrtes und generiertes Wissen ist und wie spezifisch die Auswahl dessen ist, was Teil des Wissenskanons ist. Diese Fragen machen überhaupt erst explizit, wie machtvoll und *weiß* der Wissenskanon an Bildungseinrichtungen ist. Auch wird sichtbar, wer überhaupt mit der Macht ausgestattet ist, zu lehren und Wissen weiterzugeben. In Bezug auf Forschung und Lehre im akademischen Kontext heben auch Mohseni/Merl/Mai (2018) hervor, *„dass die Frage, wer spricht, d.h. wer die Möglichkeit hat zu forschen, zu publizieren und zu lehren, auch beeinflusst, was und wie geforscht, publiziert und gelehrt wird“* (ebd.: 22). Damit rücken die Autor*innen die Positionierung von Wissenschaftler*innen im Kontext von Chancen(un)gleichheit bzw. Bildungs(un)gleichheit und der Situiertheit von Wissen in den Fokus. Vielfach werden Objektivität und Neutralität als Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung und Lehre gesehen, aus einer herrschaftskritischen, feministischen oder auch postkolonialen Perspektive jedoch wird deutlich, dass die an der Wissensproduktion Beteiligten mit Macht ausgestattet sind (vgl. ebd.): *„Unter dem Label der Objektivität, der Unparteilichkeit und der Universalität werden so letztlich unreflektiert partikuläre klassen- und geschlechtsspezifische sowie euro- und heterozentrische Vorstellungen (re-)produziert“* (Mohseni/Merl/Mai 2018: 23 nach Harding 1994). Dies illustriert die unsichtbare Norm der universitären Wissensproduktion als v.a. *weiß*, männlich und heterosexuell.

Der oben angeführte Transparenz-Diskurs geht jedoch über das Explizieren von Anforderungen und Erwartungen hinaus und wird v.a. auch auf einer sprachlichen Ebene sichtbar, da Sprache im Bildungskontext vielfach als transparent und unabhängig verstanden wird. Dabei ist beispielsweise die Anmerkung zu fehlerhafter Grammatik und Interpunktion nicht nachvollziehbar, wenn nicht auch sprachlich explizit gemacht wird, was als Fehler angesehen wird. Das Hauptproblem im Transparenz-Diskurs besteht entsprechend darin, dass Konventionen als allgemein nachvollziehbar angesehen werden, die keiner weiteren sprachlichen Explizierung bedürfen. Dies führt dazu, dass machtvolle Traditionen zur Verbindung von Wissensgenerierung und Sprache weiter verfestigt werden (vgl. Lillis/Turner 2001: 58f.). Die Autorinnen argumentieren, dass die rhetorischen Normen, die von Studierenden erwartet werden, aus der Zeit der Aufklärung stammen und damit eng verbunden mit dem Wunsch nach Universalität, Klarheit und Rationalität. Diese rhetorischen Normen sind einerseits im universitären Kontext tief verankert, andererseits sind sie unsichtbar und verfestigen damit den Transparenz-Diskurs weiter:

„When student texts match the academics‘ expectations of what academic writing should be, i.e. when they match the institutionally embedded socio-rhetorical norms of scientific rationality, language remains invisible. When texts don‘t match such expectations, as with the previous examples of definition, it is the student-writers‘ language use that becomes the ‚problem‘“ (Lillis/Turner 2001: 65, Hervorhebung im Original)

Vor allem im Hinblick darauf müssten Bildungsinstitutionen sich einer heterogenen Studierendenschaft anpassen und entsprechend Erwartungen sowie deren Ursprung kritisch reflektieren, um implizite Konventionen und rhetorische Normen transparent zu machen und somit allen Studierenden die Möglichkeit der Partizipation zu geben (vgl. ebd.: 66).

Lillis (1999) betont die große Spanne, die im Verständnis von Textkonventionen zwischen den Lehrenden und den Studierenden liegt. Daraus ergibt sich eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Lehrenden und den Produkten der Studierenden. Dies benachteiligt v.a. jene Studierende, die am wenigsten vertraut mit ebendiesen – oftmals impliziten – Konventionen sind. Das betrifft vor allem Studierende, die nicht klassisch nach der Matura eine Universität besuchen (vgl. ebd. 127ff., Curry/Lillis 2003: 3, Lea/Street 2006: 370). Im Kontext der vorliegenden Arbeit wären das also u.a. mehrsprachige Studierende, die nicht ihre komplette Schullaufbahn in einer amtlich deutschsprachigen Region absolviert und sich somit nicht oder nur in Ansätzen das Deutsche als Bildungssprache angeeignet haben. Je impliziter und unsichtbarer die

Konventionen und Erwartungen an Textprodukte sind, desto schwerer sind sie zugänglich. Lillis (1999) sieht die Ursachen dieser Unklarheiten und der Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Lehrenden und den Studierenden auf institutioneller und nicht auf individueller Ebene angesiedelt. Sie bezeichnet diese dominante universitäre Praxis als „*institutional practice of mystery*“ (ebd.: 142). Die Verantwortung liegt bei der Universität, diese symbolischen Ressourcen und Anforderungen allen Studierenden zugänglich zu machen (vgl. Lillis 1999: 144). Die Academic Literacies-Perspektive akzentuiert die institutionelle Natur der Wissensgenerierung im akademischen Kontext und legt besonderes Augenmerk auf die vielfach implizit bleibenden Relationen von Macht, Autorität, Wissenskonstruktion und die Identität der Schreibenden (vgl. Lea/Street 2006: 369f.).

Der Einbezug des Academic Literacies-Ansatzes als sensibilisierendes Konzept ermöglicht es in der vorliegenden Untersuchung Aspekte wie Autorität, Macht und Wissensproduktionen zu berücksichtigen, da sie die Bedeutung der kontextuellen Ebene des wissenschaftlichen Schreibens hervorhebt.

5 Methodologie und Methode

5.1 Forschungsdesign und Forschungsverlauf

5.1.1 Forschungsziel und Forschungsfrage

Das Interesse für die Thematik des wissenschaftlichen Schreibens möchte ich zunächst aus einer persönlichen Perspektive schildern. Als Studentin befasste ich mich seit Beginn des Masterstudiums mit prozessorientierter Schreibdidaktik sowie wissenschaftlichem Schreiben und besuchte verschiedene Lehrveranstaltungen zu diesen Themen, die mich auch dazu anregten, mich zunächst als Schreibmentorin und anschließend als Schreibassistentin⁴⁵ ausbilden zu lassen. Als Schreibmentorin und -assistentin war ich über mehrere Semester tätig und veranstaltete als Schreibassistentin mit zwei Kolleginnen u.a. Workshops, die sich an mehrsprachige Studierende richteten, die sich im Aneignungsprozess der deutschen Wissenschaftssprache und wissenschaftlicher Textkompetenz befinden. Das schreibintensive Masterstudium, die theoretische Auseinandersetzung mit prozessorientierter Schreibdidaktik in den besuchten Seminaren sowie die Arbeit mit Studierenden sensibilisierten mich für das Thema wissenschaftliches Schreiben. Damit sind eigene Erfahrungen als Schreibende gemeint und somit Herausforderungen beim Verfassen wissenschaftlicher Texte sowie Fragen nach vielfach intransparenten Beurteilungskriterien und deren Gewichtung. Aber vor allem auch der Austausch mit anderen Studierenden, die von ihren eigenen Erfahrungen bezüglich Schreibaufgaben, verschiedenen Schreibprojekten sowie der Beurteilung durch Lehrende berichteten, war ausschlaggebend für die Themenwahl dieser Arbeit. Diese fruchtbaren Gespräche mit Studierenden, die tiefe Einblicke in die Wahrnehmung von Lehre und der Beurteilung wissenschaftlicher Texte ermöglichte, fand für mich auf zwei Ebenen statt: einerseits als Master-Studierende gemeinsam mit anderen Master-Studierenden und andererseits als Schreibmentorin bzw. -assistentin mit Bachelor-Studierenden und dadurch als Schreibberaterin sowie als Workshop-Leiterin und damit in einer gewissen Lehrendenrolle. Beide Verhältnisse, insbesondere aber meine Rollen als Workshop-Leiterin und Schreibberaterin, machten mein Privileg, als erssprachiges Subjekt zu gelten, in besonderem Maße sichtbar und machtvoll. Plötzlich als ‚Expertin‘ für wissenschaftliches Schreiben auf Deutsch zu gelten, aber auch als ‚erfolgreich‘ schreibende Studentin gelesen zu werden, die nun in der Position ist, andere Studierende

⁴⁵ Ausführungen zum Schreibmentoring- und Schreibassistenzenzprogramm siehe Kapitel 2.2.

zu beraten und ihnen Wissen und Strategien zum mehrsprachigen wissenschaftlichen Schreiben zu vermitteln, schaffte unweigerlich Hierarchien⁴⁶. Der Austausch mit verschiedenen Studierenden der unterschiedlichsten Fächer in den Beratungen und Workshops hat mich dennoch in besonderem Maße dazu bewegt, meinen forschenden Blick hin zu den Lehrenden zu wenden. Dieser Perspektivwechsel ging vor allem mit dem Wunsch einher, vielfach intransparente Beurteilungspraktiken sicht- und fassbarer zu machen. Meine Wahrnehmung des Status quo und die geschilderten Erfahrungen von mehrsprachigen Studierenden hingen eng mit Fragen nach Gerechtigkeit, Transparenz und Partizipationsmöglichkeiten zusammen. Mein Privileg, mein Wissen und meine Erfahrung zu nutzen, um Handlungsräume und -entscheidungen Lehrender nicht nur sichtbar zu machen, aber auch Implikationen für eine Veränderung des Status quo daraus abzuleiten, erschien mir in diesem Kontext als naheliegend und war grundlegend für die vorliegende Forschung.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit (wissenschaftlichem) Schreiben stand zunächst die Beurteilung schriftlicher Texte, vor allem mit Fokus auf die Schreibenden, im Mittelpunkt meiner Betrachtungen, was auch durch die Arbeit in Workshops mit mehrsprachigen Studierenden bedingt war. Dabei wurden eigene Erfahrungen und Wahrnehmungen bestätigt, dass die Beurteilung wissenschaftlicher Arbeiten vielfach als intransparent wahrgenommen wird. Zudem wurde häufig die Frage nach sprachlicher Korrektheit sowie deren Relevantsetzung bzw. Stellenwert bei der Beurteilung gestellt. In diesem Zusammenhang war für mich jedoch auch von Interesse, wie Lehrende wissenschaftliches Schreiben und Aspekte der Wissenschaftssprache Deutsch vermitteln und entsprechend in welcher Beziehung vermittelte Inhalte und in der Beurteilung relevant gesetzte Aspekte stehen.

Daraus ergab sich eine zweigeteilte Forschungsfrage: *Inwiefern unterstützen Universitätslehrende die wissenschaftliche Schreibentwicklung Studierender bzw. inwiefern vermitteln sie wissenschaftliche Schreibkompetenz in ihren Lehrveranstaltungen?* Diese Frage zielt darauf ab in Erfahrung zu bringen, welchen Raum die Unterstützung der wissenschaftlichen Schreibentwicklung Studierender und die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz einnehmen, welche Schwerpunkte dabei gesetzt werden sowie auch, welche Rolle mehrsprachige Ressourcen dabei spielen. Der zweite Teil der Forschungsfrage betrifft nun die Beurteilung: *Wie beurteilen*

⁴⁶ Zwar versuchte(n) ich in den Schreibberatungen als auch meine Kolleginnen und ich in den Workshops uns auf Augenhöhe mit den Studierenden auszutauschen, jedoch ist mit den eingenommenen Rollen das Herstellen von Hierarchien unumgänglich.

Universitätslehrende von Studierenden verfasste Texte im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit? Der Fokus meines Forschungsinteresses bezieht sich somit einerseits auf von Universitätslehrenden beschriebene Beurteilungspraktiken, die Rolle von normativ korrektem Deutsch bei der Beurteilung, den Umgang mit Mehrsprachigkeit beim wissenschaftlichen Schreiben sowie dargestellte Handlungsräume bei der Beurteilung von schriftlichen Texten.

Mein Perspektivwechsel von den Studierenden zu den Lehrenden war ein bewusster, wenn auch nicht einfacher Schritt, der sich jedoch als äußerst fruchtbar herausgestellt hat. Einerseits bin ich eine Studentin mit eigener, sehr umfangreicher Schreiberfahrung und sowohl dadurch als auch durch die Tätigkeit als Schreibassistentin und -mentorin mit Wissen und geteilten Erfahrungen zum wissenschaftlichen Schreiben ausgestattet. Andererseits befinde ich mich als Studentin und Interviewerin auch in einem komplexen universitären Machtgefüge und befrage Lehrende, Expert*innen in ihren jeweiligen Fachgebieten, zum wissenschaftlichen Schreiben, das gleichzeitig ein Gebiet ist, mit dem ich mich selbst bereits theoretisch und praktisch auseinandergesetzt habe. Ziel der Interviews mit Universitätslehrenden ist u.a. die Eröffnung eines Raumes, der es ermöglichen soll, einen offenen Austausch zum Thema wissenschaftliches Schreiben sowie vor allem auch einen Raum zur Reflexion zu schaffen. Die Beschreibung eigener Beurteilungspraktiken, der Rolle sprachlicher Korrektheit im Rahmen der Beurteilung und der Lehre von wissenschaftlichem Schreiben, regten die interviewten Lehrenden an, teilweise ganz neu über Beurteilungskriterien und den Stellenwert wissenschaftlicher Schreibprodukte zu reflektieren. Dabei wurde der bisherige Umgang mit wissenschaftlichen Schreibprodukten bestätigt, aber auch hinterfragt und weitergedacht sowie die Erweiterung von Handlungsräumen eruiert. Ebenso verhält es sich mit der Beschreibung von Lehrpraktiken, Spannungsfeldern, in denen sie sich befinden und die Darstellung der Handlungsräume, die sie im Bereich der Vermittlung sehen. Dieser durch die Interviews eröffnete Raum war jedoch nicht frei von Macht, wie nachfolgend noch ausführlicher dargestellt wird.

Es wurden diverse Perspektiven auf wissenschaftliches Schreiben und dessen Stellenwert durch die Lehrenden aufgezeigt, die es ermöglichen können, u.a. Beurteilungskriterien und den Umgang mit (Abweichungen von) normativ korrektem Deutsch transparenter und somit schließlich auch sichtbarer für Studierende zu machen. Außerdem wurde in den Interviews deutlich, in welchen Spannungsverhältnissen der Umfang sowie die Schwerpunkte bei der Vermittlung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz und

beschriebenen Beurteilungspraktiken und Anforderungen an wissenschaftliche Texte von Studierenden stehen.

Die Unkenntnis über Kriterien und deren Gewichtung im Zuge der Beurteilung führt meiner Erfahrung nach vielfach zu Verunsicherung und Blockaden bei Studierenden. Es ist mein Anliegen, mit den geführten Interviews und dieser Arbeit einen offeneren Umgang mit wissenschaftlichem Schreiben und Beurteilungspraktiken an der Universität anzuregen.

Die offene Formulierung der Forschungsfragen dient dazu, zunächst möglichst viele Aspekte in die Untersuchung einzubeziehen und durch die Datenanalyse in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie (GTM) erkenntlich zu machen. Ziel der Analyse in Anlehnung an die GTM ist das Herausarbeiten des „roten Fadens“, der sich durch die Interviews zieht. Auf diese Weise können Zusammenhänge im Kontext der Vermittlung und der Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens sichtbar werden.

Die Wahl fiel dabei auf ein qualitatives Forschungsparadigma, das grundsätzlich zahlreiche verschiedene Forschungsstile und -strategien subsumiert. Das qualitative Forschungsparadigma ermöglicht es, die Perspektiven sowie Darstellungen, Zusammenhänge und Begründungen von Handlungen von Forschungspartner*innen in Erfahrung zu bringen (vgl. Flick/von Kardoff/Steinke 2008: 22). Der Fokus liegt demnach darauf, in einem spezifischen Kontext Relationen, Verbindungen und Dimensionen von Handlungsentscheidungen und Wirklichkeitsdarstellungen ausgewählter Akteur*innen zu rekonstruieren, zu beschreiben und nachvollziehbar zu machen. Dabei ist die Rekonstruktion maßgeblich durch die*den Forschende*n und das Erkenntnisinteresse bestimmt, worin durchaus die Schwäche qualitativer Forschung gesehen wird (vgl. Schmelter 2014: 42). Es besteht im Rahmen qualitativer Forschung jedoch nicht der Anspruch, Gütekriterien wie Objektivität, Repräsentativität oder Allgemeingültigkeit zu erfüllen, da qualitative Daten zum einen äußerst kontextspezifisch sind und zum anderen mit vergleichsweise kleinen Fallzahlen gearbeitet wird. Helfferich (2011: 155) bezeichnet die Abwesenheit von Objektivität als Ausgangspunkt qualitativer Forschung und nicht als Mangel. Innerhalb eines qualitativen Forschungsparadigmas wird das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bedeutsam. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit bedeutet vor allem Transparenz und damit die Dokumentation, Reflexion und das Sichtbarmachen einzelner Forschungsschritte. Eine Konsequenz dieses Gütekriteriums ist außerdem der Austausch mit anderen Forschenden während der Datenanalyse,

beispielsweise in Interpretationsgruppen, um gemeinsam an Daten zu arbeiten und (Zwischen-)Ergebnisse zu diskutieren (vgl. Helfferich 2011: 156 nach Steinke 1999).

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit wurde in der vorliegenden Forschung dahin gehend versucht herzustellen, als dass zum einen der Datenerhebungsprozess im nachfolgenden Kapitel ausführlich und möglichst transparent dargestellt sowie meine persönliche Involviertheit reflektiert wird. Zum anderen wurden die Daten zum Teil gemeinsam mit einer anderen Forschenden aber auch in einer Forschungswerkstatt interpretiert, im Laufe des gesamten Analyse- und Interpretationsprozesses bestand ebenso ein reger Austausch über meine Daten und Gedanken. Sowohl der Prozess der Datenerhebung als auch der Datenauswertung wurde von einem Forschungstagebuch begleitet, in dem ich regelmäßig Reflexionen zur Erhebung der Daten und Gedanken zur Kategorienentwicklung festgehalten habe.

5.1.2 Datenerhebung, problemzentriertes Interview und Interviewleitfaden

Im Wintersemester 2015/2016 führte ich insgesamt zehn Interviews mit Lehrenden durch, die in geisteswissenschaftlichen, schreibintensiven Studien unterrichten. Das bedeutet, dass in jenen Fachbereichen, an denen die Lehrenden unterrichten, Textproduktion und Sprache einen hohen Stellenwert einnehmen. Abgesehen von Abschlussarbeiten werden in den Lehrveranstaltungen, die die Lehrenden leiten, u.a. Proseminar- und Seminararbeiten von den Studierenden verfasst. Die Wahl der Interviewpartner*innen fiel dabei auf Lehrende jener Studien, bei denen Schreiben und Sprache eine wichtige Bedeutung haben, weil gerade da eine Auseinandersetzung mit Thematiken vermutet wurde, die bedeutend für die Schreibentwicklung der Studierenden sind und die ebenso die Wissenschaftssprache Deutsch betreffen.

Es wurden sowohl Professor*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen (Post-Docs und Prae-Docs) als auch externe Lehrbeauftragte interviewt, um auf diese Weise ein breites Spektrum an Perspektiven zu erhalten, da die Lehrenden zum einen über unterschiedlich lange Lehrerfahrung verfügen und zum anderen verschiedene Anstellungsverhältnisse haben. Ein Teil der Lehrenden wurde per E-Mail mit einem persönlichen Anschreiben sowie einem Informationsblatt über den Kontext und die Ziele der Forschung kontaktiert. Dabei habe ich eine Vielzahl bereitwilliger Rückmeldungen erhalten und nur sehr wenige E-Mails blieben gänzlich unbeantwortet. Anderen Lehrenden habe ich mein Anliegen persönlich vorgetragen. Die Termine für die Interviews wurden entweder per E-Mail oder persönlich vereinbart und fanden anschließend größtenteils an der Universität Wien statt. Die Länge der Interviews variiert, was m.E. vor allem an den zeitlichen Ressourcen der

Interviewpartner*innen lag, da manche Interviews vor Lehrveranstaltungen stattfanden und dadurch bereits zeitlich begrenzt waren.

Die Interviewpartner*innen haben eine Einverständniserklärung über die Verwendung der erhobenen Daten im Rahmen dieser Masterarbeit unterschrieben. Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen und nachfolgend transkribiert. Die Transkription der Daten wurde in Anlehnung an Dresing/Pehl (2013: 20-22) mit einem einfachen Transkriptionssystem mit dem Programm F4 für Windows angefertigt. Da der Fokus auf den Inhalten der Interviews liegt, wurde die Sprache dahin gehend „geglättet“, als dass Wort- und Satzabbrüche sowie Verständnissignale („mhm“, „ja“, etc.) weitgehend ausgelassen wurden. Besonders betonte Äußerungen werden in Großbuchstaben dargestellt. Pausen sind durch drei Punkte in Klammern (...) gekennzeichnet sowie emotionale bzw. nonverbale Ausdrücke ebenso in Klammern, z.B. (lacht), verschriftlicht.

Das problemzentrierte Interview (Witzel 2000) ist eine offene Interviewform, die zum Ziel hat, möglichst unvoreingenommen individuelle Handlungen und Wahrnehmungen zu erfassen und erscheint somit für den Gegenstand dieser Forschung in hohem Maße geeignet. Prinzipiell ist das problemzentrierte Interview an die Grounded Theory Methodologie (GTM) angelehnt. Das bedeutet, dass diese Interviewform theoriegenerierend ist und dass in der Analysephase in Anlehnung an die GTM und ebenso in der Erhebungsphase induktiv-deduktiv vorgegangen wird. Die Unvoreingenommenheit in der Erhebungsphase ist jedoch nicht mit Unwissenheit gleichzusetzen, denn das Vorwissen der Forschenden ist ein wichtiger Teil der Erhebung und für die Entwicklung eines Interviewleitfadens.

Die Kommunikation im Laufe des Interviews ist einerseits von Offenheit gekennzeichnet, wird aber andererseits immer konkreter auf das Forschungsproblem hin orientiert. Dies wurde bei der Entwicklung des Interviewleitfadens⁴⁷ berücksichtigt. Die ersten Interviewfragen beziehen sich zunächst allgemein auf erteilte Schreibaufträge in den Lehrveranstaltungen und darauf, welche Aspekte den Lehrenden bei der Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben und der Beurteilung von studentischen wissenschaftlichen Texten wichtig ist. Dieser Bereich stellt den Einstieg in die Thematik dar und soll das Wissen der Lehrenden und die Beschreibung von Praktiken und Handlungsräumen in Bezug auf wissenschaftliches Schreiben in der eigenen Lehre und den Stellenwert von

⁴⁷ Interviewleitfaden siehe Seite 127.

verschiedenen Beurteilungskriterien anregen. Die anschließenden zwei Fragen fokussieren den Aspekt der Mehrsprachigkeit im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens: die Frage nach der Rolle von Sprachen außer Deutsch in den Lehrveranstaltungen sowie beim Schreiben und nach Möglichkeiten und Herausforderungen im Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt an deutschsprachigen Universitäten. Die abschließenden Fragestellungen dienen vor allem der Reflexion der beschriebenen Praktiken in Bezug auf die Lehre wissenschaftlichen Schreibens und die Beurteilung schriftlicher Texte und ob bzw. wie sich dies über die Jahre verändert hat sowie inwiefern ein Austausch mit Kolleg*innen bezüglich wissenschaftlichen Schreibens und der Beurteilung von Texten stattfindet. Bei der Formulierung der Fragen, die sich auf Mehrsprachigkeit und heterogene Studierendengruppen beziehen, wurde meinerseits darauf geachtet, möglichst keine defizitäre Gruppe zu konstruieren, die über mangelnde Sprach- und Schreibkompetenzen in der Wissenschaftssprache Deutsch verfügt. Aus diesem Grund wurde von „*migrationsbedingter Vielfalt*“ oder „*heterogenen Studierendengruppen*“ gesprochen, die einen Interpretationsraum offenlassen und nicht vorab mehrsprachige Studierende als defizitär und hilfebedürftig konstruiert.

Im Rahmen der Grounded Theory Methodologie sollte die Erhebung der Daten zirkulär verlaufen. Nach dem Kodieren der ersten Interviews würde dann die Forschungsfrage sowie der Interviewleitfaden entsprechend angepasst werden, um den Kategorien entsprechend gezielt(er)e Fragen stellen zu können. Aufgrund eines Auslandsaufenthaltes nach der Datenerhebung und dem großen Zeitaufwand der Organisation, Durchführung und Transkription der Interviews war es nicht möglich, anschließend weitere Interviews durchzuführen. Insgesamt stehen zehn Interviews mit einer Länge zwischen 24 und 65 Minuten zur Verfügung. Aufgrund der großen Datenmenge wurden für die vorliegende Forschung fünf Interviews analysiert. Da die Datenerhebung nicht wie in der GTM vorgesehen zirkulär verlief, verstehe ich meine Forschung als in Anlehnung an die GTM. Die fünf Interviews, die zur Analyse herangezogen wurden, wurden nach und nach ausgewählt.

Das erste ausgewählte Interview ist nicht nur eines der längsten, es erscheint auch inhaltlich äußerst ergiebig, da die Lehrperson in Bezug auf wissenschaftliches Schreiben, Unterstützungsmöglichkeiten bei der Schreibentwicklung und die Berücksichtigung der Aneignungskontexte des Deutschen besonders ausführliche Informationen und Gedanken verbalisiert. Auf der Grundlage einer detaillierten Analyse dieses Interviews wurde das zweite Interview als eine Art inhaltlicher Gegensatz ausgewählt und ebenso detailliert analysiert, um weitere Codes herauszuarbeiten. Auf der Grundlage ebendieser

gemeinsamen Kodes in den ersten beiden Interviews wurde das dritte Interview herangezogen, welches besonders im Hinblick auf die bereits vorhandenen Kodes analysiert wurde. So wurden durch verschiedene Kodierverfahren aus den Kodes erste Kategorien mit verschiedenen Dimensionen entwickelt. Im Hinblick auf diese Kategorien wurden die nächsten beiden Interviews ausgewählt. Der Prozess der Konstruktion von Kodes und Kategorien verlief zirkulär, d.h. die herausgearbeiteten Kodes und Kategorien wurden immer wieder mit Blick auf alle Interviews reflektiert und erweitert. Relevant für die Auswahl der Interviews waren zum einen die verschiedenen Erfahrungen und Perspektiven, die Lehrende darin beschrieben, um innerhalb der Kategorien ein breites Spektrum an Dimensionen zu eruieren und somit eine tiefe Auseinandersetzung mit den Kategorien zu ermöglichen. Zum anderen war ein weiteres Kriterium für die Auswahl die Diversität der Lehrenden in Bezug auf ihre Lehrerfahrung, ihr Anstellungsverhältnis (fest angestellt oder externe*r Lehrende*r) und damit einhergehend der Einbezug von Interviews mit Professor*innen, Post- und Prae-Docs sowie externen Lehrbeauftragten.

Exkurs: Reflexion zur Interaktion mit Lehrenden

Äußerst relevant erscheint die Reflexion zur Interaktion mit den Lehrenden vor dem Führen der Interviews, denn damit befand ich mich als Studentin in einem komplexen Machtgefüge. In persönlichen Notizen, die während der Datenerhebung im November 2015 angefertigt wurden, finden sich diesbezüglich Gedanken:

„Welche Macht haben die Lehrenden, welche Macht habe ich? Es scheint, als würde das eine große Rolle spielen. Die Lehrenden, in der Hierarchie (teilweise viel) höher stehend als ich und dann bin da ich, die Interviewerin, teilweise auch mit sehr viel Macht ausgestattet, ich kenne die Fragen und ich schreibe letztendlich die Arbeit, wenn auch meine Methode mir viel Freiraum lässt, was manch Lehrende auch sehr verunsichert und das ist ja auch soweit in Ordnung. (...) Und ich möchte damit auch gern selbstbewusster umgehen, als ich es bisher noch tue.“

Darin wird deutlich, welchen Einfluss universitäre Hierarchien haben und wie sich diese äußern, wenn in Gesprächen mit Lehrenden auf einmal die Analysemethode oder mit meiner Betreuerin abgesprochene Informationsschreiben infrage gestellt werden, denn ich hatte die Lehrenden nicht um Beratung aufsuchend kontaktiert. Zu Beginn war es besonders schwierig, die Situation Studentin – Lehrende*r dahin gehend aufzubrechen und selbstbewusst aufzutreten. Das lag neben den universitären Hierarchien auch daran, dass es sich um meine erste Forschung handelt und ich keinerlei Erfahrung im Führen

von Interviews hatte. Dies hat u.a. dazu geführt, bei besonders großen Hierarchien⁴⁸ oder Zeitdruck auf Nachfragen zu verzichten, auch wenn diese von Interesse gewesen wären. Aber die Begegnung und der Austausch mit wohlwollenden und offenen Lehrenden, die teilweise viel Zeit in die Interviews investiert hatten, ließen mich zunehmend sicherer werden – sowohl in Bezug auf die Durchführung von Interviews als auch auf meine Forschung an sich.

5.2 Die Grounded Theory Methodologie

Die Wahl des Forschungsdesigns zur Auswertung der problemzentrierten Interviews fiel auf die Grounded Theory Methodologie⁴⁹ (nachfolgend als GTM bezeichnet) als kategorienbasiertes Analyseverfahren qualitativer Daten. Diese Methodologie ermöglicht ein äußerst offenes Vorgehen bei der Analyse der geführten Interviews, da die Kategorien im Rahmen der GTM erst durch die Auseinandersetzung mit den Daten entwickelt werden. Dies ermöglicht es Forschenden, kreativ mit den Daten umzugehen und nicht durch vorab definierte Kategorien restriktiv auf sie zu schauen. Auf der Grundlage der Daten werden Wirklichkeitsausschnitte durch die Forschenden (re-)konstruiert. Dabei stellt die Reflexion der eigenen Rolle und der eigenen Involviertheit einen relevanten Aspekt dar, den es stets zu berücksichtigen gilt. Breuer (2010) akzentuiert, dass die schließlich entwickelte Theorie ein „*persönlich-subjektiv geprägtes Produkt*“ (ebd.: 116) ist und dass das Berücksichtigen sowie das produktiv-konstruktive Nutzen von verschiedensten Einflussfaktoren in den Erkenntnisprozess ein relevanter Aspekt der Selbstreflexivität ist (vgl. Breuer 2010: 117). Auch Charmaz (2014: 13) betont die Relevanz und Produktivität der Reflexion der eigenen Positionen, Privilegien und Perspektiven, da bei Forschung nicht von einer objektiven Umgebung und neutralen Forschenden ausgegangen werden kann:

„(...) we are part of the world we study, the data we collect, and the analyses we produce. We construct our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices.“ (ebd.: 17)

⁴⁸ Diese Hierarchien hatten weniger mit dem Status der Lehrperson zu tun, sprich ob sie Professor*in war oder nicht, sondern es ging eher mit in den spezifischen Interview-Situationen konstruierten Hierarchien einher.

⁴⁹ Charmaz (2014: 16) bezeichnet die Grounded Theory Methodologie als eine Konstellation von Methoden. Die Bezeichnung Grounded Theory Methodologie wird hier verwendet, um das analytische Vorgehen bei der Datenauswertung zu beschreiben sowie eine Abgrenzung von der Zielsetzung der Methode, dem Formulieren einer *Grounded Theory*, vorzunehmen.

So erscheint die GTM die geeignetste Methode, um einerseits Interviews zu analysieren, die aus einem universitären Kontext stammen, deren Teil ich als Studentin selbst bin und andererseits um die von Universitätslehrenden beschriebenen Praktiken zu erforschen, relevante Phänomene herauszuarbeiten und auf der Grundlage der Daten eine Grounded Theory zu generieren.

Entwickelt wurde die GTM Ende der 1960er Jahren von Barney Glaser und Anselm Strauss, wobei im Laufe der Zeit zahlreiche Varianten erarbeitet wurden. Der Analyseprozess im Rahmen der GTM gestaltet sich durch verschiedene zirkuläre Kodierverfahren, mit Hilfe derer wiederkehrend Vergleiche zwischen Phänomenen innerhalb der Daten und entwickelter Kategorien angestellt werden, theoretische Konzepte und Hypothesen zu erzeugen. Das Ziel dieser Methode ist es, durch das Herausarbeiten eines zentralen Phänomens, der Kernkategorie, eine Grounded Theory zu generieren, die den untersuchten Wirklichkeitsausschnitt erklären kann, jedoch ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Strauss/Corbin (1996: 89) formulieren dies folgendermaßen:

„Beim Entwickeln einer Grounded Theory versuchen wir, so viel wie möglich von der Komplexität und der Bewegung in der wirklichen Welt einzufangen, wobei wir wissen, daß [sic!] wir niemals in der Lage sind, alles zu erfassen.“

Die nachfolgenden Ausführungen zu den verschiedenen zirkulären Kodierverfahren beziehen sich auf Strauss und Corbin (1996) sowie Charmaz (2014).

5.3 Kodierverfahren und Auswertung

5.3.1 Offenes Kodieren

Der erste Schritt im Analyseprozess der GTM ist das offene Kodieren. Dabei liegt der Fokus auf dem Benennen und der Kategorisierung von Phänomenen innerhalb der Daten. Von besonderer Bedeutung sind hier das Vergleichen von ebendiesen Phänomenen und Stellen von Fragen an die Daten. Auf diese Weise werden Phänomene kontinuierlich miteinander verglichen und, wenn sie sich ähnlich sind, jeweils gleich benannt. Die gleich benannten Phänomene sind die ersten Kodes. Die Bezeichnung der Kodes sollte allerdings nicht nur deskriptiv sein, sondern bereits zu Beginn abstrakter, um anschließend besser damit weiterarbeiten zu können (vgl. Strauss/Corbin 1996: 44f.).

Zur Abstraktion der einzelnen Kodes werden diese anschließend nach Phänomenen gruppiert, d.h. sie werden in Kategorien zusammengefasst. Die Kategorien sind vielfach

jedoch nur vorläufig und werden in den zirkulär verlaufenden Kodierphasen zunehmend abstrakter als die ursprünglichen Bezeichnungen (vgl. ebd.: 47).

Grundlegend bei der Kategorienentwicklung ist nach Strauss/Corbin das Entdecken und Benennen von Eigenschaften und Dimensionen ebendieser, um die (Unter-)Kategorien besser in Beziehung setzen zu können. Dabei bezeichnet die Dimension die Anordnung der jeweiligen Eigenschaft innerhalb eines Kontinuums (vgl. Strauss/Corbin 1996: 51). Im Gegensatz dazu spricht Charmaz (2014) vom Konstruieren von Kategorien und Eigenschaften. Dem möchte ich mich anschließen, da Konstruieren den aktiven Charakter der Kategorienentwicklung und ebenso die Involviertheit der*des Forschenden im Konstruktionsprozess beschreibt.

5.3.2 Axiales Kodieren

Der Fokus des axialen Kodierens liegt auf dem In-Beziehung-Setzen von (Unter-)Kategorien und somit auf dem Zusammensetzen der Kategorien auf eine neue Weise. Dies erfolgt durch das *Paradigmatische Modell*, indem Fragen an die einzelnen Kategorien (Phänomene) gestellt werden. Die Fragen beziehen sich jedoch nicht wie beim offenen Kodieren auf die Eigenschaften und Dimensionen, sondern auf folgende Punkte (vgl. Strauss/Corbin 1996: 76)⁵⁰:

- Die **Bedingungen**, die das Phänomen hervorbringen
- Die Einbettung des Phänomens in den jeweiligen **Kontext**
- Die **Handlungs- und interaktionalen Strategien**, mit denen mit dem Phänomen umgegangen oder es bewältigt wird
- Die **Konsequenzen** der Handlungs- und interaktionalen Strategien

Das Paradigmatische Modell soll dazu beitragen, die Kategorien zu präzisieren, sodass diese nun zu Unterkategorien und mit den zugehörigen Kategorien in Beziehung gesetzt werden. Dieses In-Beziehung-Setzen ist essenziell für das axiale Kodieren. Werden Fragen, mit denen die Beziehung von (Unter-)Kategorien in Erfahrung gebracht wird, durch die Daten bestätigt, so wird eine Art Hypothese gebildet. Dabei spielt auch die Suche nach Aussagen, die die Hypothese widerlegen, eine wichtige Rolle, denn so wird ein tieferes Verständnis für die Kategorie und deren Variation geschaffen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 78).

⁵⁰ Für konkretere Ausführungen zum paradigmatischen Modell und seinen einzelnen Bestandteilen siehe Strauss/Corbin 1996: 78-85.

Charmaz (2014: 148), die in ihrer Variante der GTM nicht explizit axial kodiert, gibt zu bedenken, dass das paradigmatische Modell auch dazu führen kann, den Blick auf die Daten einzuengen, da dadurch ein zu starrer Rahmen vorgegeben wird. Dennoch hat Charmaz Unterkategorien entwickelt und mit Kategorien in Beziehung gesetzt, doch waren ihre analytischen Strategien weniger formal und strukturiert als Corbin/Strauss es für das axiale Kodieren vorschlagen (vgl. ebd.).

Strübing et al. (2018: 87) benennen als Gütekriterien qualitativer Sozialforschung u.a. Offenheit und Flexibilität im Kontext der Gegenstandsangemessenheit. Sie betrachten qualitative Methoden als nicht normativ und nicht standardisiert und betonen die Fall- und Frageabhängigkeit beim empirischen Vorgehen und somit die Möglichkeit oder gar Notwendigkeit der Anpassung des methodischen Vorgehens.

Davon ausgehend wurde im Laufe des Kodierprozesses erprobt, inwiefern das paradigmatische Modell bei der Analyse unterstützend oder einengend wirkt. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass die Anwendung des paradigmatischen Modells inhaltlich durchaus zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit den (Unter-)Kategorien beigetragen hat. Die fragenstellende Vertiefung der Kategorien war grundlegend beim In-Beziehung-Setzen ebendieser. Die axiale Kodierung der Kategorien fand jedoch in einer weniger strukturierten Form statt, als Corbin/Strauss es vorschlagen.

Prinzipiell handelt es sich bei der Abfolge der Kodiervorgänge um einen zirkulären Prozess, denn die Konstruktion weiterer Eigenschaften und deren Dimensionen (siehe offenes Kodieren) ist auch während des axialen Kodierens von Bedeutung (vgl. Strauss/Corbin 1996: 88). Somit greifen die Kodiervorgänge durchaus ineinander über.

5.3.3 Selektives Kodieren

Ziel dieser Kodierphase ist die Integration der Kategorien zu einer Grounded Theory und ähnelt dabei dem axialen Kodieren, jedoch ist der Abstraktionsgrad noch einmal höher. Im Fokus steht das Finden des „*roten Fadens der Geschichte*“ (Strauss/Corbin 1996: 98) und damit das Finden der Kernkategorie, dem zentralen Phänomen, das sämtliche Kategorien verbindet. In verschiedenen Schritten kann zur Kernkategorie gelangt werden, auch hier kann das paradigmatische Modell (siehe axiales Kodieren) eine Hilfe zum Herausarbeiten ergänzender Kategorien zur Kernkategorie sein. Dabei entsprechen verschiedene Kategorien verschiedenen Bestandteilen des Paradigmas (vgl. Strauss/Corbin: 1996: 94ff.).

5.3.4 Vorgehensweise bei der Datenauswertung

Alle Interviews wurden vorrangig analog, sprich ohne eine Software, kodiert, was im Umfang der Datenmenge durchaus möglich war. Die Kodierung geschah mit Ausdrucken der Interviews mit einem großen Zeilenabstand⁵¹ und verschieden großen und farbigen Haftnotizen. Von Beginn an bedeutete das analoge Vorgehen für mich, eine nachvollziehbare Struktur für die Kodierung zu entwickeln, die mit verschiedenen Farben und verschieden großen Haftnotizen zur Differenzierung von Interviews und Kodes umgesetzt wurde.

Das offene Kodieren der ersten beiden Interviews fand Zeile für Zeile statt (vgl. Charmaz 2014: 124ff.), um eine besonders tiefgehende Auseinandersetzung mit den Daten zu ermöglichen und eine Vielzahl an Perspektiven und Gedanken zuzulassen. Die offene Kodierung der drei später hinzugezogenen Interviews fand v.a. ‚Incident by incident‘ (vgl. Charmaz 2014: S. 128ff.), sprich in Sinneinheiten, statt.

Erste Ideen für Kodes wurden entweder zwischen die Zeilen oder bei umfangreicheren Gedanken neben jede Zeile bzw. jede Sinneinheit auf Haftnotizen notiert. Axiale Kodes wurden mit andersfarbigen Haftnotizen an die gleiche Stelle geklebt. Später wurden v.a. die axialen Kodes ‚digitalisiert‘. Für alle fünf Interviews wurde eine „Interviewskizze“ angefertigt: Zu jedem Interview erstellte ich eine eigene Word-Datei, in der sämtliche Kodes nach Zeilen sortiert, festgehalten wurden. Kodes, die sich im Vergleich mit anderen Interviews als bedeutsam herausstellten, v.a. axiale Kodes, die bereits abstrakter waren, wurden mit entsprechenden Sequenzen aus den Interviews gruppiert und mit ausführlichen Gedanken ergänzt. Diese Interviewskizzen erwiesen sich als hilfreich für die Erstellung von Kodememos, die für sämtliche Kodes angefertigt wurden. Diese Kodememos sind eine ausführliche Verschriftlichung von Sequenzen aus verschiedenen Interviews und entsprechenden Überlegungen, Beobachtungen und Literaturverweisen zu diesen Sequenzen. Vielfach wurden Sequenzen und Überlegungen dazu aus den Interviewskizzen in die Kodememos übernommen und in den Kodememos nochmals konkret in Beziehung zu den Sequenzen anderer Interviews gesetzt. Innerhalb der Kodememos wurden die Kodes ebenso weiterentwickelt und es wurden Eigenschaften und Dimensionen dieser Eigenschaften erfasst.

Zur besseren Nachvollziehbarkeit soll anhand einer Interview-Sequenz der Kodierprozess in Ansätzen abgebildet werden. Dafür werden zunächst offene und axiale

⁵¹ Um Gedanken und Kodes direkt in den Text schreiben zu können, wurde ein großer Zeilenabstand in die Interviews eingefügt, sodass diese zwischen die Zeilen notiert werden konnten.

Kodes unter der Sequenz dargestellt und abschließend wird der selektive Kodierprozess skizziert. Die Lehrperson antwortet in dieser Sequenz auf die Frage, welche Vorteile sie im Stellen verschiedener Schreibaufgaben in Lehrveranstaltungen sieht.

BI: „Also die Vorteile sind, dass damit unterschiedliche Kompetenzen angesprochen werden, einerseits haben somit Lernende, Studierende die Möglichkeit, sich entsprechend ihren Stärken auch einzubringen, also sprich Studierende, denen das wissenschaftliche Schreiben eher liegt, ja, die haben dann die Gelegenheit, sich darin zu beweisen, auch wenn ihnen vielleicht die kreativen Schreibaufgaben nicht so liegen. Auf der anderen Seite können auch Studierende, die jetzt/ deren wissenschaftliche/ bei denen das wissenschaftliche Schreiben nicht zu den Stärken zählt, auch (...) gute Leistungen sozusagen erbringen, indem sie dann andere Textsorten schreiben.“ (Z. 80-87)

Offene Kodes: Vorteile von Textsortenvielfalt, Kompetenzorientierung → Berücksichtigung verschiedener Kompetenzen, Ermöglichung, Einbringen individueller Stärken, verschiedene Stärken, Eruiieren von Spielräumen, Partizipation aller Studierenden, Infragestellen der Hegemonie wissenschaftlicher Texte

Axiale Kodes: Reaktion auf Vielfalt, Reaktion auf verschiedene Voraussetzungen, Herstellen von Gerechtigkeit und Partizipationsmöglichkeiten, Umgang mit normativ korrektem Deutsch

Die offenen Kodes waren teilweise noch sehr nah an der Transkription des Interviews und können eher als Paraphrasierungen des Inhalts gesehen werden. Die axialen Kodes sind bereits abstrakter als die offenen Kodes und versuchen bereits Zusammenhänge herzustellen. Die Textsortenvielfalt, die die Lehrperson im Unterricht relevant setzt, wurde als Reaktion auf die Vielfalt bzw. Heterogenität der Studierenden mit verschiedenen Voraussetzungen mit dem Ziel identifiziert, Gerechtigkeit und Partizipationsmöglichkeiten aller Studierenden herzustellen. Im Kodierprozess und im interviewübergreifenden Vergleich mit anderen Kodes wurde die Sequenz anschließend zunächst dem Kode „*Umgang mit (Abweichungen von) normativ korrektem Deutsch*“ zugeordnet, da die Lehrperson den Umgang mit sprachlicher Korrektheit und Abweichungen davon im Kontext der Beurteilung besonders herausfordernd empfindet. So wurde diese Sequenz anfänglich als Strategie, mit diesem Dilemma umzugehen, interpretiert. Abschließend wurde sie im selektiven Kodierprozess unter die Kategorie „*Gestaltung von Handlungsräumen bei der Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens*“ zur Eigenschaft „*Erweiterung des Handlungsraums: Erbringung von Leistungen*“

zusätzlich zu oder anstelle von wissenschaftlichen Texten“ gefasst⁵². Es hat sich im Vergleich zu anderen Kodes im Text schließlich herausgestellt, dass die Sequenz eine Strategie zur Erweiterung des eigenen Handlungsraums darstellt, die nicht primär den Umgang mit (Abweichungen von) normativ korrektem Deutsch zum Ziel hat. Vielmehr scheint der Fokus auf dem Schaffen von Spielräumen zu liegen, um grundlegender auf verschiedene Voraussetzungen einzugehen, aber auch, um verschiedene Schreibkompetenzen anzusprechen. In diesem Zusammenhang erkennt die Lehrperson an, dass das wissenschaftliche Schreiben andere Kompetenzen erfordert als z.B. kreatives Schreiben und setzt damit das Verfassen anderer Textsorten neben wissenschaftlichen für die Schreibentwicklung der Studierenden relevant.

Im Rahmen dieser Arbeit war das Schreiben über die Interviews, über Kodes und Kategorien, Zusammenhänge, erste Ideen, aber auch tiefgreifende Gedanken ein wichtiges Mittel, um mich intensiv mit den Daten auseinanderzusetzen. So wurde Schreiben in seiner epistemischen Funktion für mich im gesamten Forschungsprozess äußerst wertvoll. Selbst im Verschriftlichen der Grounded Theory habe ich Kodes noch einmal umgeordnet, weiter abstrahiert und zusammengefasst, da im Schreiben Zusammenhänge deutlich wurden, die vorher noch nicht sichtbar waren. Schreiben hat für mich damit neben wichtigen Erkenntnisprozessen auch vielfach Reflexionen angeregt.

⁵² Nachzulesen sind diese Sequenz sowie die deren Analyse in Kapitel 6.3.2.3.

6 Darstellung der Grounded Theory: Das Bedingungsgefüge der Konstruktion von Studierendengruppen und der Gestaltung von Handlungsräumen

Bevor die Daten im Detail dargestellt werden, möchte ich etwas voranstellen, das für mich sowohl als Studierende als auch als Forscherin von großer Bedeutung ist. Indem sich die Lehrenden für die Interviews bereiterklärt haben, haben sie mir tiefe Einblicke in ihre subjektive Wahrnehmung, Handlungsentscheidungen sowie Gedanken in Bezug auf die Lehre und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens gewährt. Dank dieser umfassenden und aufschlussreichen Einblicke konnte ich auf der Grundlage dieser Daten eine Grounded Theory entwickeln, die über die individuellen Aussagen der Lehrenden hinaus in allen Interviews und damit in einem äußerst spezifischen Kontext fallübergreifend sichtbar wurde. Das Anliegen dieser Arbeit ist u.a. die Offenlegung von Handlungsräumen, Dilemmata und Spannungsverhältnissen, die Lehrende wahrnehmen. Das Wissen um diese könnte als Ausgangspunkt nutzbar gemacht werden, um die Förderung der Schreibentwicklung aller Studierenden langfristig zu forcieren und die Arbeit Lehrender diesbezüglich zu unterstützen.

Die Themen Lehre und insbesondere auch die Beurteilung sind komplexe Gegenstände: Sie sind durch institutionelle Rahmenbedingungen beschränkt und in einem spezifischen, von Machtverhältnissen durchdrungenen Kontext situiert. Das heißt, dass Lehrende sich in verschiedenen Spannungsfeldern befinden und beständig ihren eigenen Ansprüchen, institutionellen Anforderungen und den Studierenden gerecht werden müssen. Mit diesem Wissen im Hinterkopf soll auf die nachfolgenden Daten geblickt werden. Mit der Darstellung der Daten sollen Handlungsentscheidungen und -begründungen, Herausforderungen und Strategien Lehrender illustriert werden. Es wird ausdrücklich nicht das Ziel verfolgt, an Lehrenden Kritik im Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft zu üben. Vielmehr sollen die analysierten Aspekte dazu anregen, weiterzudenken, um die Situation aller Akteur*innen an Hochschulen zufriedenstellend und gleichberechtigt zu gestalten.

6.1 (Gestaltbare) Handlungsräume an Hochschulen

Wissenschaftliches Schreiben an Hochschulen ist ein zentrales Instrument zur Leistungsüberprüfung und zur Wissensgenerierung, es ist Lerngegenstand und Studienziel zugleich. Gerade weil wissenschaftliches Schreiben nahezu untrennbar mit dem Studienerfolg verbunden ist, ist wissenschaftlicher Schreibkompetenz ein besonderer Aspekt von Macht inhärent, denn sie ist zum einen im machtvollen universitären Kontext situiert und die Aneignung dieser Kompetenz bedingt zum anderen maßgeblich das positive Absolvieren eines Studiums. Aus diesem Grund ist ein Blick auf von Lehrenden beschriebene Handlungsräume, Dilemmata, Herausforderungen und Strategien im Kontext der Vermittlung und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens von großem Interesse.

Auf der Grundlage der vorliegenden Daten konnte herausgearbeitet werden, dass die Kernkategorie der Grounded Theory *die Gestaltung von Handlungsräumen*, die Lehrende in Bezug auf die Vermittlung und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens formen, maßgeblich von vier Faktoren bestimmt ist:

- Der Konstruktion von Studierendengruppen
- Den institutionellen Rahmenbedingungen
- Der Selbstpositionierung der Lehrenden
- Ermächtigendem Wissen

Die institutionellen Rahmenbedingungen sowie die Selbstpositionierung der Lehrenden scheinen dabei nicht bzw. nur in einem sehr geringen Maße veränderbar zu sein und können in Bezug auf den Handlungsraum sowohl erweiternden als auch determinierenden Effekt haben.

Wissen über die Zielgruppe, wissenschaftliches Schreiben sowie migrationsspezifische Sprachaneignung und migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse stellen eine Art ermächtigendes Wissen dar, dass Handlungsmöglichkeiten auch dahin gehend erweitern kann, dass keine defizitären Studierendengruppen konstruiert werden bzw. der Umgang mit allen Studierenden gleichermaßen produktiv gestaltet werden kann. Diese beiden Faktoren sind ebenfalls veränderbar.

Die Konstruktion von Studierendengruppen, das heißt, welche Studierenden die Lehrenden als Zielgruppe ihrer eigenen Lehre konstruieren und ob bzw. inwiefern diese Studierenden in hierarchisierte Gruppen mit verschiedenen Zuschreibungen eingeteilt werden, bestimmt maßgeblich den gestaltbaren Handlungsraum, den sie in Bezug auf die Vermittlung und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens formen. Die Konstruktion

von Studierendengruppen stellt dabei einen durchaus veränderbaren Faktor dar, denn die Art und Relevantsetzung der Zuschreibungen bedingen, ob der Handlungsraum als erweiterbar oder determiniert wahrgenommen wird. Die Kernkategorie *Gestaltung von Handlungsräumen* ist entsprechend primär in Verbindung mit der Kategorie *Konstruktion von Studierendengruppen* zu denken und fokussiert das Bedingungsgefüge zwischen ebendiesen.

Die vier dargestellten Faktoren sind nicht immer voneinander zu trennen und bedingen sich z.T. gegenseitig, was auch in der Analyse der Daten und dessen Darstellung deutlich wird. In den Daten hat sich gezeigt, dass die Konstruktion von Studierendengruppen als veränderbarer Faktor eine zentrale Kategorie darstellt, die einerseits besonders viel Raum in den geführten Interviews einnimmt und die andererseits in hohem Maße divers ist. Die Kernkategorie der vorliegenden Grounded Theory ist die *Gestaltung von Handlungsräumen* der Lehrenden in Bezug auf die Vermittlung und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens, wobei der zentrale Aspekt der Grounded Theory das Bedingungsgefüge zwischen der Kategorie und der Kernkategorie ist (siehe Abb 2.). Die gestrichelte Linie um die beiden Kategorien herum soll die Veränderbarkeit und Flexibilität der Konstruktion ebendieser illustrieren.



Abb. 2: Das Bedingungsgefüge der Kategorie *Konstruktion von Studierendengruppen* und der Kernkategorie *Gestaltung von Handlungsräumen* ist zentral in der vorliegenden Grounded Theory.

Die zentralen Aspekte in Bezug auf die Gestaltung der Handlungsräume in der Lehre stellen auf der Grundlage der Daten Verantwortung für das Vermitteln von Schreibkompetenzen bzw. der Unterstützung der Schreibentwicklung, Individualität i.S. eines Verständnisses von Schreiben als individuellen Prozess, Aufwand und Ressourcen in Bezug auf Zeit und Personal sowie Inhaltsorientierung als Priorität und somit das Spannungsverhältnis von der Vermittlung von Inhalt und Schreibkompetenzen. Im Kontext der Beurteilung werden Gerechtigkeit, Vergleichbarkeit, Transparenz und sprachliche Korrektheit relevant gesetzt.

Zur Heranführung an die Grounded Theory werden in den nachfolgenden Kapiteln zunächst die Kategorie *Konstruktion von Studierendengruppen*, anschließend wird darauf aufbauend die Kernkategorie *Gestaltung von Handlungsräumen* herausgearbeitet. Die Kernkategorie betrifft v.a. das Bedingungsgefüge zwischen den beiden Kategorien und wird dabei in Kapitel 6.3 zur Gestaltung von Handlungsräumen deutlich.

Beide Kapitel sind insofern gleich aufgebaut, als dass zunächst allgemein in Daten eingeführt wird und danach konkrete Sequenzen aus den Interviews vorgestellt werden. Hinter jedem Zitat befinden sich die Angaben der Lehrpersonen B1-B5⁵³ sowie die Zeilenangaben aus den Interviews, um direkte Zitate im Fließtext besser nachvollziehen und zuordnen zu können.

6.2 Kategorie: Konstruktion von Studierendengruppen

Die Studierenden sind zentral, wenn Lehrende über die Vermittlung und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens sprechen, schließlich sind diese unmittelbar von den Handlungsentscheidungen der Lehrenden betroffen. Sie scheinen jedoch nicht nur von den Handlungsentscheidungen der Lehrenden betroffen zu sein, sondern diese auch maßgeblich zu bedingen. Auf der Grundlage der Daten zeigt sich, dass die Lehrenden verschiedene Gruppen von Studierenden konstruieren, die einerseits mit unterschiedlichen Zuschreibungen und Handlungsmöglichkeiten ausgestattet sind und die andererseits verschieden relevant gesetzt und hierarchisiert werden. Die Art der Zuschreibungen, Handlungsmöglichkeiten und Relevantsetzungen der konstruierten Gruppen bedingen den Handlungsraum, den Lehrende im Kontext der Vermittlung und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens gestalten. Das bedeutet, die Konstruktion

⁵³ B steht dabei für Befragte*r, die Zahlen eins bis fünf stehen für eine bloße Nummerierung, um die Interviews zu differenzieren und nicht für eine Hierarchisierung o.ä.

verschiedener Studierendengruppen wird beim Aushandlungsprozess von Handlungsräumen in Bezug auf wissenschaftliches Schreiben wesentlich. Wie groß oder klein der Handlungsraum gesehen wird, ist – wie oben bereits ausgeführt – grundsätzlich von verschiedenen Aspekten bedingt: der Ebene der Konstruktion von Studierendengruppen, den institutionellen Rahmenbedingungen, der Ebene der Selbstpositionierung der Lehrenden und dem Wissen über die Zielgruppe, wissenschaftliches Schreiben sowie über migrationsspezifische Sprachaneignung und migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse. Dabei nimmt die Ebene der Studierenden, die durch die Konstruktion verschiedener Gruppen geschaffen wird, in den vorliegenden Daten eine prominente Rolle ein. Auf diese Weise entsteht ein Bedingungsgefüge zwischen der Konstruktion von Studierendengruppen und der Gestaltung des Handlungsraumes. Dieser Handlungsraum betrifft die Ebenen der Vermittlung und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens. Bevor konkrete Auszüge aus den Daten dargestellt und analysiert werden, soll zunächst ein allgemeiner Blick auf die Kategorie *Konstruktion von Studierendengruppen* geworfen werden.

Auf der Grundlage der vorliegenden Daten wird deutlich, dass je neutraler bzw. positiver Studierendengruppen konstruiert werden, desto eher fokussieren Lehrende die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz und die Begleitung wissenschaftlicher Schreibentwicklung in ihren Lehrveranstaltungen. Dabei sehen sie ihre Handlungsräume v.a. durch institutionelle Rahmenbedingungen beschränkt. Herausforderungen werden eher im Zuge der Beurteilung gesehen, da im Kontext der Anerkennung einer heterogenen Studierendenschaft der Versuch unternommen wird, Vergleichbarkeit und Gerechtigkeit herzustellen.

Werden Studierendengruppen eher defizitorientiert konstruiert und hierarchisiert, so wird die Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens auch an externe Stellen oder die Aneignung institutionell erwarteter Kompetenzen an die Studierenden selbst delegiert. Defizitären Studierendengruppen werden verschiedene Eigenschaften zugeschrieben, allen gemein ist jedoch das Nicht-Entsprechen der sprachlichen Anforderungen. Die Sprachkenntnisse des Deutschen weichen bei jenen Studierenden, die diesen Gruppen zugeordnet werden, von der erwarteten (wissenschafts-)sprachlichen Norm ab. Die Herausforderungen der Lehrenden werden an dieser Stelle vor allem bei der Begrenzung des Handlungsraumes in Bezug auf die Lehre gesehen.

Die Daten legen nahe, dass die Lehrenden die Heterogenität der Studierenden auf verschiedenen Ebenen wahrnehmen: vor allem auf der Ebene sprachlicher Voraussetzungen, aber auch in Bezug auf Mehrsprachigkeit, die Schreiberfahrung und

den Studienfortschritt, die Kenntnisse und Wissensstände der Studierenden sowie bezüglich des Interesses für das jeweilige Fach und für das Schreiben. Vor allem die Heterogenität der Studierendenschaft in Bezug auf sprachliche Voraussetzungen und Mehrsprachigkeit wird von den Lehrenden unterschiedlich konnotiert: von Ressourcenorientierung über neutrale Kenntnissnahme bis hin zu Bedenken, ob ein Studium im amtlich deutschsprachigen Raum aufgrund von der Norm abweichenden Deutschkenntnissen für diese Studierenden realisierbar ist. Diese positiven oder negativen Konnotationen, die Lehrende bezüglich des heterogenen Sprachvermögens der Studierenden formulieren, scheint besonderen Einfluss auf die Konstruktion der Studierendengruppen und dementsprechend auf die Gestaltung des Handlungsraums zu nehmen. Im nachfolgenden soll die Kategorie der *Konstruktion von Studierendengruppen* dargestellt werden, die ich als wesentlich für die auf den Daten basierende Grounded Theory erachte.

Bei der Konstruktion verschiedener Studierendengruppen sind Kenntnisse der deutschen Sprache und dessen Aneignungskontext ein relevanter Aspekt. Die Lehrenden differenzieren auf verschiedene Weise und setzen die (Mehr-)Sprachigkeit der Studierenden in verschiedenem Ausmaß und in verschiedenen Kontexten relevant.

„Manche Studierende haben Deutsch als Zweit-, Dritt- oder Viertsprache gelernt, andere haben Deutsch als Erstsprache gelernt. Es gibt Studierende, die sind in Österreich zur Schule gegangen und haben hier studiert und andere, die kommen für ein Masterstudium aus einem nicht-deutschsprachigen Land.“ (B1, Z. 155-158)

Lehrperson B1 führt die verschiedenen Aneignungskontexte des Deutschen konkret aus und konstruiert die Gruppe von Studierenden, deren Deutsch als ‚Zweitsprache‘ gilt im Kontrast zu jenen, deren Deutsch als ‚Erstsprache‘ gilt, ohne diese zu hierarchisieren. Dass die Studierenden mehrsprachig in dem Sinne sind, dass sie Deutsch auch nach weiteren Sprachen erworben oder erlernt haben, zeigt die Aufzählung *„Zweit-, Dritt- oder Viertsprache“* (Z. 155). Ein wesentlicher Aspekt ist die Berücksichtigung, ob die Studierenden sich Deutsch als Bildungs- bzw. Wissenschaftssprache aneignen konnten, indem die Lehrperson darstellt, dass manche Studierende im amtlich deutschsprachigen Raum ihre Schullaufbahn absolviert und womöglich schon vorher studiert haben und sich entsprechend Deutsch als Bildungs- bzw. Wissenschaftssprache aneignen konnten. Andere Studierende, die extra für ein Studium in ein amtlich deutschsprachiges Land kommen, konnten sich mit großer Wahrscheinlichkeit Deutsch vorher nicht als Bildungs-

und Wissenschaftssprache aneignen und müssen sich nun das Register der Wissenschaftssprache aneignen, ohne auf die Grundlagen der Bildungssprache Deutsch zurückgreifen zu können. Die Lehrperson hat ein Bewusstsein für die verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen der Studierenden sowie migrationsspezifische Sprachaneignung und setzt dies besonders in zwei Kontexten relevant: Der Beurteilung und damit verbunden mit dem Stellenwert, dem sprachliche Korrektheit zukommt sowie auch bei den Formen der Unterstützung beim wissenschaftlichen Schreiben:

„Ja, sonst ist Mehrsprachigkeit nur relevant in dem Sinne, dass es eben Studierende gibt, die andere Erst-, Zweit- oder Drittsprachen haben und/ oder Deutsch als Dritt- oder Viertsprache oder Zweitsprache gelernt haben und insofern ihre eigene Mehrsprachigkeit eine Rolle spielt für den Schreibprozess und es aus meiner Sicht notwendig wäre, sie auf der Basis ihrer Mehrsprachigkeit auch entsprechend zu unterstützen oder ihnen zumindest, falls sie das wollen oder brauchen, ein Angebot zu machen, ja.“ (B1, Z. 294-300)

Die Anerkennung, dass die Mehrsprachigkeit der Studierenden für den Schreibprozess nicht nur relevant, sondern auch unterstützenswert und förderlich ist, wird deutlich. Es wird versucht, mehrsprachige Studierende nicht als defizitär und hilfebedürftig zu konstruieren, indem akzentuiert wird, dass Angebote gemacht werden sollen, falls Interesse und Bedarf seitens der Studierenden bestehen. Die Möglichkeit der Unterstützung *„auf der Basis ihrer Mehrsprachigkeit“* (Z. 298) verdeutlicht die Potentialorientierung, die der Mehrsprachigkeit im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens zugeschrieben wird.

Die Heterogenität der Studierenden wird jedoch nicht nur in Bezug auf Sprache(n) wahrgenommen, sondern auch in Bezug auf das Engagement, das Interesse und die Fähigkeiten. Diese Diversität wird durchaus positiv konnotiert:

„Es ist halt so, dass die Studierenden einfach ganz ganz unterschiedlich sind und das ist halt irgendwie cool auch, auf der anderen Seite/ oder Herausforderung, ich will es jetzt gar nicht so negativ sagen, aber ich glaube, es ist einfach eine Tatsache, dass die Studierenden, auch von dem, was sie investieren, von dem, wie sie es interessiert, von dem, was sie können. (...) Jetzt nicht unbedingt in Bezug auf sprachliche Sachen, sondern überhaupt auf das, was sie schreiben, ganz ganz unterschiedlich sind und das, was wir irgendwie aushalten oder so (lacht). Weil man natürlich gern hätte, dass alle nur Einser schreiben.“ (B4, Z. 419-425)

Sprache wird hier nicht unterschlagen, sondern es wird vielmehr der Versuch unternommen, die sprachliche Heterogenität nicht relevant zu setzen und damit auch der Konstruktion von Studierendengruppen entlang der Differenzlinie Sprache mit

verschiedenen Handlungsmöglichkeiten und Fähigkeiten entgegenzuwirken und Aspekte zu fokussieren, die alle Studierenden unabhängig ihres Sprachvermögens betreffen: Engagement, Interesse und Fähigkeiten. Lehrperson B4 betont die Bedeutung des ‚Aushaltens‘ der Heterogenität der Studierenden durch die Lehrenden und damit auch die Akzeptanz von Faktoren, die schwer beeinflussbar sind und infolge derer nicht jede*r Studierende*r sehr gute Arbeiten schreiben kann, wenngleich dieser Wunsch besteht. Der Heterogenität der Studierenden wird an dieser Stelle wertfrei („*ich will das jetzt gar nicht so negativ sagen*“, Z. 420/421) bis positiv („*das ist halt irgendwie cool auch*“, Z. 419/420) begegnet.

Im Kontrast zu einer potentialorientierten Konstruktion der Gruppe mehrsprachiger Studierender und dem Versuch, explizit keine Gruppen entlang der Differenzlinie Sprache zu konstruieren, steht die Konstruktion von defizitären Studierendengruppen, denen ein Mangel sprachlicher Kompetenzen zugeschrieben wird. Diese Gruppen werden teilweise sehr konkret, jedoch durchaus unterschiedlich differenziert: Zum einen in Erasmus-Studierende, internationale Studierende, die ihr gesamtes Studium in Österreich absolvieren und Studierende ‚mit Migrationshintergrund‘, die jedoch das Schulsystem im amtlich deutschsprachigen Raum durchlaufen haben. Zum anderen etwas allgemeiner in ‚Bildungsausländer*innen‘ und ‚Bildungsinländer*innen‘.

„Beispiel orthografische, interpunktorische, grammatische Korrektheit, das ist jetzt nicht unsere Aufgabe, das den Leuten beizubringen, sondern es ist Voraussetzung für das Studium. Jetzt habe ich/ kommen in den Kursen Erasmus-Studierende, von denen kann man es meiner Ansicht nach nicht verlangen, wozu auch, die sind hier zu Gast und wollen etwas lernen, kommen aus vollkommen anderen universitären Kulturen, wissenschaftlichen Zusammenhängen, haben ganz unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen und ich glaube, dass gerade im Bereich eines internationalen Austausches da sehr stark Rücksicht zu nehmen ist, weil das ja auch eine begrüßenswerte Angelegenheit ist, dass aber Leute, die beispielsweise ihren Abschluss hier vor Ort machen und hier studieren, dass das einfach vorausgesetzt werden kann und muss und dass auch klar sein soll.“ (B2, Z. 351-360)

Als eine Studienvoraussetzung wird von Lehrperson B2 hier exemplarisch normative Sprachrichtigkeit angeführt. Normativ korrektes Deutsch wird von den „Leuten“ (Z. 352), die ihr gesamtes Studium im amtlich deutschsprachigen Raum absolvieren, explizit erwartet bzw. vorausgesetzt. Im Gegensatz zu den ‚Leuten‘ wird die Gruppe Erasmus-Studierender konstruiert, die eine Ausnahme bilden sowie eine Art ‚Gastrecht‘ genießen und mit von der Norm abweichenden sprachlichen Voraussetzungen einen Teil ihres

Studiums im amtlich deutschsprachigen Raum bewältigen können – im Gegensatz zu der anderen Studierendengruppe, die nicht den Erwartungen in Bezug auf Sprachkenntnisse des Deutschen entspricht. Erasmus-Studierende werden als Gäste, Fremde dargestellt. Es wird der Terminus ‚Kultur‘ verwendet, Erasmus-Studierende kommen aus „*vollkommen anderen universitären Kulturen*“ (Z. 355). Diese Andersartigkeit, die Erasmus-Studierenden hier zugeschrieben wird, die mit dem Terminus ‚Kultur‘ auch weit über sprachliche Aspekte hinaus geht, resultiert darin, dass auf sie „*sehr stark Rücksicht zu nehmen ist*“ (Z. 357/358) – somit ist ihre Andersartigkeit defizitär konnotiert.

Es zeigt sich, dass Möglichkeiten Studierender an dieser Stelle hierarchisiert werden, es findet eine Unterscheidung zwischen Erasmus-Studierenden und Studierenden statt, die ihr gesamtes Studium im amtlich deutschsprachigen Raum absolvieren und deren Deutsch von der Norm abweicht. Die Erasmus-Studierenden wollen „*hier*“ (Z. 354), an einer österreichischen Hochschule, etwas lernen – als wäre das ein Gegensatz zu den ‚Leuten‘, regulär Studierenden, die nichts lernen wollten. Es stellt sich dadurch schließlich auch die Frage, welche sprachlichen Voraussetzungen es braucht, um Inhalte nicht nur zu verstehen, sondern auch an Lehrveranstaltungen partizipieren und diese positiv abschließen zu können. Der internationale Austausch und damit in Zusammenhang stehend die Rücksichtnahme auf Erasmus-Studierende, die nicht die gleichen Voraussetzungen wie andere Studierende erfüllen müssen, wird explizit genannt. Damit einher geht ein gewisses Prestige, das dem internationalen Austausch zukommt („*eine begrüßenswerte Angelegenheit*“, Z. 358) und das Studierenden, denen nicht der Status des Deutschen als ‚Erstsprache‘ zugeschrieben wird und die ihr gesamtes Studium an einer deutschsprachigen Hochschule absolvieren möchten, nicht zukommt. Damit werden Studierende an dieser Stelle anhand ihres Status (Erasmus-Studierende*r und nicht-Erasmus-Studierende*r) hierarchisiert, was die Handlungsräume der Lehrenden auf verschiedenen Ebenen bedingt, wie nachfolgend in Kapitel 6.3 dargestellt wird. Abweichungen von der sprachlichen Norm werden in Bezug auf die Gruppe der Erasmus-Studierenden nicht angemerkt.

„Was mir auffällt ist, dass es eben manche Studierende gibt mit Migrationshintergrund, wo ich mir manchmal denke: ‚Die haben es besonders schwer‘, weil ich finde es ist zu merken, dass sie / wie soll ich sagen, dass sie aus einer anderen Lerntradition, Lernkultur kommen, die dann tatsächlich sagen, ‚Ach ich wusste gar nicht, dass ich das mit meinen eigenen Worten diskutieren soll‘, so und einen Kommentar hatte ich mal: ‚Ach, Sie wollen wirklich meine eigenen Worte dazu haben‘. Wo ich denke: ‚Naja, was haben Sie denn bisher im Studium gemacht bei sich, in ihrem Heimatland?‘ Das sind entweder Erasmus-

Studierende, also das fällt mir dann manchmal auf, wenn ich tatsächlich Studierende aus anderen Ländern da habe im Kurs.“ (B5, Z. 269-276)

Zunächst wird eine Gruppe von ‚Bildungsausländer*innen‘ konstruiert, für die das Studium besonders herausfordernd ist („*Die haben es besonders schwer*“, Z. 270), da sie merkbar „*aus einer anderen Lerntradition, Lernkultur kommen*“ (Z. 271/272). Studierende aus einer ‚anderen Lerntradition‘ werden in Kontrast zur ‚eigenen Lerntradition‘ gesetzt, die als Idealbild fungiert und u.a. das Formulieren in eigenen Worten relevant setzt, was in der ‚anderen Lerntradition‘ nicht der Fall zu sein scheint. Dies löst bei der Lehrperson Verwunderung und Unverständnis aus („*was haben Sie denn bisher im Studium gemacht bei sich, in ihrem Heimatland*“, Z. 274/275), da die Studierenden mit der ‚hiesigen Lerntradition‘ nicht vertraut zu sein scheinen.

Als Zuschreibung wird der Gruppe der ‚Bildungsausländer*innen‘, wie bereits im vorherigen Zitat, eine Andersartigkeit in Bezug auf das Lernen und dadurch eng verbunden auch ein Defizit an erwarteten Studiertechniken, wie Gelesenes zu paraphrasieren, attribuiert. Sprachliche Abweichungen von der Norm werden mit dieser Gruppe nicht explizit in Verbindung gebracht, im Vordergrund steht die ‚fremde Lernkultur‘, die diesen Studierenden das Studium erschwert.

In Kontrast dazu stehen Studierende ‚mit Migrationshintergrund‘, die sprachlich nicht den Anforderungen entsprechen, aber ihr gesamtes Studium an einer deutschsprachigen Hochschule⁵⁴ absolvieren:

„Bei Studierenden mit Migrationshintergrund, die im deutschen oder österreichischen System laufen, aber wo ich denke: ‚Oh, da ist (...) da ist sprachlich doch/ ja, ein Nachholbedarf oder einfach da muss sich noch etwas ändern‘, da sage ich das auch in dem persönlichen Gespräch, dass das vom sprachlichen Stand, vom sprachlichen Ausdruck für mich nicht ausreichend ist, weil das inhaltliche Verständnis darunter leidet, ja und dann sage ich verschiedene Möglichkeiten, dass sie sich da Hilfe holen müssen.“ (B5, Z. 277-282)

Bei Studierenden, die ihren Abschluss an einer deutschsprachigen Universität erwerben möchten, spielt der Sprachstand eine weitaus größere Rolle als bei Erasmus-Studierenden. In einem persönlichen Gespräch dirigiert die Lehrperson Studierende, die nicht den sprachlichen Erwartungen entsprechen, an externe Stellen und akzentuiert die Notwendigkeit des Unterstützungsbedarfs. Die Lehrperson identifiziert und artikuliert

⁵⁴ Vielfach werden das deutsche und österreichische Studiensystem zusammengefasst, da beide Länder dominant deutschsprachig sind.

„den Nachholbedarf“ (Z. 278) gegenüber den Studierenden und verweist sie an entsprechende Stellen, die Unterstützung im sprachlichen Bereich bieten. Interessant erscheint hier auch die Formulierung der Notwendigkeit („Hilfe holen müssen“, Z. 282), die Studierenden haben keine andere Wahl, wenn sie das Studium erfolgreich absolvieren möchten. Der Ausdruck „das inhaltliche Verständnis“ scheint hier zweideutig zu sein, da aus dem Kontext nicht hervorgeht, ob das inhaltliche Verständnis der Studierenden im Seminar leidet, d.h. das Verstehen oder das inhaltliche Verständnis der Lehrperson bei der Rezeption der Seminararbeiten, d.h. das verstanden werden. Jedoch wird bei beiden Lesarten sichtbar, wie eng verbunden der sprachliche Ausdruck und das inhaltliche Verständnis aus der Perspektive der Lehrperson ist. Die Konstruktion der Gruppe Erasmusstudierender mit einer ‚anderen Lernkultur‘ und Studierenden, die ihr gesamtes Studium an einer österreichischen Hochschule absolvieren und sprachlich von der erwarteten Norm abweichen, wird von Lehrperson B2 und B5 vorgenommen.

Identifizierte Abweichungen von der erwarteten bzw. vorausgesetzten Sprachkompetenz können jedoch auch zur expliziten Begrenzung des eigenen Handlungsraums führen. Lehrperson B3 beispielsweise formuliert das Auslösen negativer Emotionen in Bezug auf Studierende, deren Deutsch nicht als ‚Erstsprache‘ gilt und die keine Erasmus-Studierenden sind:

„Und ja, bei denen, die nicht deutsche Muttersprache haben, die aber hier regulär schon lange studieren oder vielleicht auch schon im zehnten Semester sind, da gibt es auch ein großes Unbehagen. Wenn man sieht, laut Matrikelnummer (...) schon fünf bis zehn Jahre an der Uni und es stimmt kein Genus, es stimmt kaum ein Kasus und so weiter, Wortwahl (...) das ist so eine Sache. Und schriftlich dann auch nicht viel besser als beim Referat oder bei der Diskussion, das ist dann schon betrüblich, aber was soll ich tun?“ (B3, Z. 221-226)

Die Studierenden werden an dieser Stelle als Langzeitstudierende dargestellt („vielleicht auch schon im zehnten Semester“, „schon fünf bis zehn Jahre an der Uni“, Z. 222, 223/224), die sich auch nach vielen Semestern keine ausreichenden Kompetenzen im Deutschen angeeignet haben. Differenziert wird zwischen ‚Zweitsprecher*innen‘ i.S.v. verschiedenen Aneignungskontexten des Deutschen und dem (Nicht-)Durchlaufen des dominant deutschsprachigen Bildungssystems an dieser Stelle nicht. Es wird eine Gruppe von ‚nicht-Erstsprecher*innen‘ konstruiert, die von der Sprachnorm des Deutschen abweichen. Die erforderlichen Kompetenzen werden dabei v.a. auf der performativen Ebene gesehen, wobei die grammatische Korrektheit nur ein Aspekt von vielen ist, der das Register der Wissenschaftssprache Deutsch ausmacht.

Die einzige Möglichkeit bei dieser Lehrperson vor der Abgabe der schriftlichen Arbeit ein Feedback zu erhalten, ist in Form eines Referats zum gleichen Thema. Der Gruppe Studierender ‚nicht-Erstsprecher*innen‘ wird hier jedoch abgesprochen, sich dabei zu verbessern und das Feedback konstruktiv in die schriftliche Arbeit einzuarbeiten (*„und schriftlich dann auch nicht viel besser als beim Referat“*, Z. 225). Diese Zuschreibungen lösen negative Emotionen aus (*„Unbehagen“*, *„schon betrüblich“*, Z. 223, 226), die Lehrperson sieht ihren Handlungsraum beschränkt (*„aber was soll ich tun?“*, Z. 226). Die Lehrperson sieht Handlungsmöglichkeiten durch die defizitär konstruierte Studierendengruppe, die als wenig lernfähig wahrgenommen wird, determiniert.

Abschließend sollen die konstruierten Studierendengruppen mit den jeweils prominenten Dimensionen, die auch in Bezug auf die Lehre und Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens aus den Interviews herausgearbeitet wurden, zusammenfassend dargestellt werden. Diese Aspekte sind jedoch als Facetten eines umfangreichen Spektrums zu verstehen und werden im nachfolgenden Kapitel konkreter ausgeführt.

Nicht-defizitär konstruierte Studierendengruppen:

- Anerkennung der Heterogenität der Studierenden
- Keine Differenzierung zwischen Erasmus-Studierenden und anderen Studierenden
- Beurteilung als Herausforderung im Spannungsfeld von Ungleichbehandlung, Vergleichbarkeit, Gerechtigkeit und Transparenz
- Produktiver Umgang mit der Heterogenität der Studierenden als Erweiterung des Handlungsraums der Lehrenden
- Anpassung der Lehre an heterogene Studierendenschaft: Förderung der Schreibkompetenzen der Studierenden in der Lehre auf der Grundlage ihrer mitgebrachten Kompetenzen
- Wunsch nach Austausch mit Kolleg*innen zu Themen der Vermittlung und Beurteilung, v.a. in Bezug auf sprachliche Heterogenität

Defizitär konstruierte Studierendengruppen (allgemein):

- Konstruktion von Sprachkompetenzen als Differenzmerkmal
- Defizitorientierung in Bezug auf mitgebrachte, sprachliche Voraussetzungen
- Othering-Prozesse in Bezug auf Sprache und ‚Lernkultur‘

Studierende, die ihr gesamtes Studium im amtlich deutschsprachigen Raum absolvieren:

- Bringschuld der Studierenden: erkennbare Mühe in Textprodukten, erkennbares Engagement durch Aufsuchen von Sprechstunden und direktem Gespräch mit Lehrperson
- Eigenverantwortung der Studierenden: Erfüllung und Aneignung der institutionell geforderten Kompetenzen
- Beurteilung im Spannungsfeld von (Un-)Gleichbehandlung, Gerechtigkeit und Transparenz
- Relevantsetzung des Merkmals ‚mangelnde Sprachkompetenzen‘ als Barriere im Studium
- ‚mangelnde Sprachkompetenzen‘ als Herausforderung und Begrenzung des Handlungsraums der Lehrenden
- Wunsch nach Austausch mit Kolleg*innen zu Themen der Vermittlung und Beurteilung, v.a. in Bezug auf sprachliche Heterogenität

Erasmus-Studierende, die nur temporär im amtlich deutschsprachigen Raum studieren:

- Keine Bringschuld der Studierenden: keine explizierte Bringschuld in Bezug auf Mühe oder Engagement
- Keine Eigenverantwortung der Studierenden: institutionell geforderte, sprachliche Kompetenzen müssen nicht in gleichem Maße erfüllt werden wie von anderen Studierenden
- Beurteilung im Spannungsfeld von Ungleichbehandlung, Gerechtigkeit und Transparenz
- Relevantsetzung des Merkmals ‚andere Lernkultur‘ als Barriere im Studium
- ‚andere Lerntradition‘ begrenzt Handlungsraum von Lehrenden wenig

Die aufgeführten Punkte sind die in den jeweiligen konstruierten Gruppen dominanten Aspekte. Es wird deutlich, dass die Konstruktion von Studierendengruppen kaum trennbar von der Gestaltung des Handlungsraumes in Bezug auf die Vermittlung und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens zu betrachten ist. Relevant ist, dass die einzelnen Punkte als Dimensionen zu verstehen sind und nicht in dem Sinne exklusiv, als

das beispielsweise auch wenn nicht explizit defizitäre Studierendengruppen konstruiert werden, dennoch die Frage nach dem Umgang mit sprachlicher Korrektheit bei der Beurteilung Raum einnimmt, da verschiedene sprachliche Voraussetzungen der Studierenden zwar nicht zur Konstruktion von Gruppen herangezogen, aber dennoch als gegebene Realität an Hochschulen in der Migrationsgesellschaft gesehen werden.

Sichtbar wird allerdings auch, dass die Studierenden in der Migrationsgesellschaft sehr unterschiedlich wahrgenommen werden: diese als Zielgruppe der Lehrenden, d.h. die Teilnehmer*innen an den Lehrveranstaltungen, werden äußerst divers konstruiert.

6.3 Kernkategorie: Gestaltung von Handlungsräumen

Die Kernkategorie beinhaltet die zwei Kategorien *Lehre wissenschaftlichen Schreibens* sowie *Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens*. Sowohl in Bezug auf die Lehre als auch auf die Beurteilung beschreiben Lehrende einen gewissen gestaltbaren Handlungsraum. Auf der Grundlage der Analyse der vorliegenden Interview-Daten wurden Eigenschaften und Dimensionen dieser Kategorien herausgearbeitet, die die Gestaltung dieses Handlungsraums formen und erweiternde oder determinierende Wirkung haben. Die nachfolgende Darstellung illustriert die enge Verbindung zur Kategorie *Konstruktion von Studierendengruppen*.

Die nachfolgenden Kapitel und Unterkapitel sind ident aufgebaut: nach einer kurzen, fallübergreifenden Einführung in die Kategorie werden konkrete Interview-Sequenzen und ihre Interpretation dargestellt.

6.3.1 Gestaltung von Handlungsräumen bei der Lehre wissenschaftlichen Schreibens

Die Lehrenden führen verschiedene Schwerpunkte aus, die sie in Bezug auf die Lehre wissenschaftlichen Schreibens in ihren Lehrveranstaltungen setzen. Dies betrifft vielfach Aspekte wie Zitiervorgaben, Argumentationstechniken, die Informationsdichte von Texten, das Konzeptualisieren von Arbeiten vor dem Schreiben, aber auch das Finden einer geeigneten Forschungsfrage etc. Ein zentrales Dilemma stellt die Vermittlung von Inhalten und Aspekten zur Unterstützung des wissenschaftlichen Schreibens aufgrund mangelnder Ressourcen dar.

Fokussiert werden soll nachfolgend die Gestaltung des Handlungsraums der Lehrenden in Bezug auf die Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens in Verbindung mit der Konstruktion von nicht-defizitären und defizitären Studierendengruppen. Welche

Gruppen auf welche Weise konstruiert werden, scheint neben anderen Aspekten Einfluss darauf zu haben, ob die Lehrenden ihren Handlungsraum als erweiterbar oder determiniert wahrnehmen. Deutlich wird in den Darstellungen der Ergebnisse, dass auch maßgeblich institutionelle Rahmenbedingungen, aber auch die Selbstpositionierung der Lehrenden Einfluss nehmen und die verschiedenen Faktoren nie trennscharf voneinander sein können. Ebenso erscheint Wissen über die Zielgruppe, wissenschaftliches Schreiben, migrationsspezifische Sprachaneignung und migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse in die Konstruktion der Studierendengruppen, aber auch in die Selbstpositionierung der Lehrenden, hineinzuspielen.

Ohne die Konstruktion von defizitären Studierendengruppen wird die Studierendenschaft durch die Lehrenden eher in ihrer Gesamtheit gesehen. Das bedeutet in Bezug auf die Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens werden Aspekte angesprochen, die einerseits alle Studierenden betreffen und von denen alle Studierenden profitieren können. Andererseits werden Handlungsmöglichkeiten in der konkreten Analyse der Voraussetzungen der Studierenden gesehen. Zwar werden Unterstützungsmöglichkeiten der Studierenden als Herausforderung formuliert, es zeigt sich jedoch, dass die Lehrenden ihren Handlungsraum z.B. eher durch institutionelle Rahmenbedingungen beschränkt sehen und nicht durch die Heterogenität der Studierenden. Mit der Konstruktion verschieden hierarchisierter Studierendengruppen werden Herausforderungen eher im Bereich der Lehre angesiedelt gesehen bzw. in der Begrenzung von Handlungsmöglichkeiten u.a. durch die heterogene Studierendenschaft. Die Dimensionen dieser Kategorie werden wie folgt dargestellt:

- Erweiterung des Handlungsraums und Herausforderung: kollektive Verantwortung
- Erweiterung des Handlungsraums: Diagnostik und Unterstützung auf der Basis vorhandener (mehrsprachiger) Kompetenzen
- Begrenzung des Handlungsraums: institutionelle Rahmenbedingungen
- Begrenzung des Handlungsraums: institutionelle Rahmenbedingungen und die Heterogenität der Studierenden
- Begrenzung des Handlungsraums: andere Verantwortungsträger
- Reflexion zur Gestaltung des Handlungsraums

Für eine bessere Nachvollziehbarkeit sei Folgendes ergänzt: Die ersten drei Aspekte werden eher auf der Grundlage der Konstruktion nicht-defizitärer Studierendengruppen durch die Lehrpersonen B1 und B4 bestimmt. Die letzten drei Punkte stehen eng in Verbindung mit der Konstruktion defizitärer und hierarchisierter Studierendengruppen und damit gründen sie sich v.a. auf Aussagen der Lehrenden B2, B3 und B5. Der Fokus an dieser Stelle liegt jedoch nicht auf den Aussagen einzelner Lehrender. Die angeführten Interview-Sequenzen dienen dem Verständnis des Bedingungsgefüges der Gestaltung der Handlungsräume Lehrender und der Konstruktion von Studierendengruppen und fokussieren ein fallübergreifendes Verständnis für die vorgestellte Thematik.

6.3.1.1 Erweiterung des Handlungsraums und Herausforderung: kollektive Verantwortung

Handlungsmöglichkeiten und Verantwortungsbereiche im Rahmen der Lehre wissenschaftlichen Schreibens können individuell, aber auch kollektiv gedacht werden. Kollektives Handeln kann in den einzelnen Arbeits- und Fachbereichen, aber auch in größerem Rahmen innerhalb eines Instituts angesiedelt sein. Kollektivität in Handlungsentscheidungen könnte dazu beitragen, den Handlungsraum Lehrender dahin gehend zu erweitern, als dass für bestehende Probleme bzw. Herausforderungen gemeinsame Lösungen gefunden werden. Auf diese Weise würde eine kollektive Verantwortungsübernahme entstehen, die Lehrende in ihrer individuellen Verantwortung entlasten und Studierende in der Aneignung wissenschaftlichen Schreibens unterstützen könnte. Doch nicht alle Lehrenden sehen eine kollektive Verantwortung der Schreibvermittlung. Zwar wird bspw. das Schreibmentoring auch von anderen Lehrpersonen erwähnt, aber z.T. eher als willkommenes, externes Angebot, das Studierende bei der Schreibentwicklung unterstützt.

Die Verantwortung für die Unterstützung der Studierenden bei der Bewältigung der gestellten Schreibaufgaben sieht Lehrperson B1 in einem größeren Rahmen und damit im Fachbereich sowie am gesamten Institut angesiedelt, zu denen sich die Lehrperson zugehörig und dadurch ebenso in der Verantwortung fühlt („*wir als Fachbereich oder als Institut*“ Z. 178). Schreiben wird hier weit gefasst und meint sämtliche Schreibaufgaben, die Studierenden im Laufe des Studiums gestellt werden. Die Lehrperson benennt explizit einen Mangel an vorhandenen Angeboten sowohl am Fachbereich als auch am Institut, um Studierende beim (wissenschaftlichen) Schreiben

zu unterstützen. Auch Angebote wie das Schreibmentoring⁵⁵, das als externes Unterstützungsangebot nur an bestimmten Instituten angesiedelt ist, wird exemplarisch genannt – gleichzeitig wird akzentuiert, dass diese Angebote noch nicht ausreichend seien. Es wird wiederholt betont, dass der Fachbereich bzw. das gesamte Institut Verantwortung für die Unterstützung der Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben übernehmen müssten.

„(...) aber eine ganz andere, noch viel wichtigere Herausforderung aus meiner Perspektive ist die Frage welche Möglichkeiten der Unterstützung haben wir als Fachbereich oder als Institut für Studierende im Hinblick auf die Schreibaufgaben, die ihnen gestellt werden. Das kann das wissenschaftliche Schreiben sein, das können andere Schreibaufgaben auch sein, es gibt aus meiner Sicht hier zu wenig Angebote, die wir als Institut oder als Fachbereich auch machen, um Studierende entsprechend zu unterstützen dabei. Also Stichwort Schreibcoaching oder Schreibmentoring. Das gibt es in Ansätzen, aber VIEL zu wenig, ja.“ (B1, Z. 177-183)

Die Handlungs- und Unterstützungsmöglichkeiten werden hier kollektiv gedacht: innerhalb des Fachbereichs und fachbereichsübergreifend soll die Frage nach Unterstützungsmöglichkeiten mit dem Ziel diskutiert werden, den Schreibenden Unterstützungsangebote zu machen, die ihnen beim Bewältigen gestellter Schreibaufgaben helfen. Der Status quo ist für die Lehrperson nicht zufriedenstellend und sie sieht dringenden Verbesserungsbedarf („zu wenig Angebote“, Z. 181, „VIEL zu wenig“, Z. 183). Das Beantworten der Frage nach fachbereichsinternen oder -übergreifenden Unterstützungsmöglichkeiten wird als Herausforderung formuliert. Es wird nicht ganz deutlich, ob die Unterstützungsangebote, die entwickelt werden sollen, innerhalb oder außerhalb der Lehre angesiedelt sein sollen. Durch die Relevantsetzung der Unterstützung bei konkret gestellten Schreibaufgaben kann aber durchaus davon ausgegangen werden, dass die Unterstützungsmöglichkeiten zumindest teilweise in der Lehre gesehen werden, um spezifisch an bestimmten Textsorten und Schreibaufgaben anzusetzen („im Hinblick auf die Schreibaufgaben, die ihnen gestellt werden“, Z. 179).

Fachbereichsübergreifende Unterstützungsmaßnahmen für Studierende könnten den Handlungsraum der Lehrenden erweitern, da an dieser Stelle von einem kollektiven Austausch sowie einer kollektiven Erarbeitung von Maßnahmen ausgegangen wird und die Lehrenden dadurch nicht mit der Verantwortung, Studierenden Unterstützungsmöglichkeiten zu bieten, allein sind. Lehrende können verschiedene Wissensbestände zu

⁵⁵ Siehe Ausführungen in Kapitel 2.2.

sämtlichen Aspekten, die das wissenschaftliche Schreiben an Hochschulen in der Migrationsgesellschaft betreffen, einbringen, reflektieren und fruchtbar machen.

6.3.1.2 Erweiterung des Handlungsraums: Diagnostik und Unterstützung auf der Basis vorhandener (mehrsprachiger) Kompetenzen

Die Diagnostik und damit die Unterstützung auf der Basis vorhandener Kompetenzen impliziert zum einen die Entwicklung von förderdiagnostischen Instrumenten sowie zum anderen auch ein individuelles Eingehen auf die Voraussetzungen Studierender. Dies geht v.a. aus den Aussagen von Lehrpersonen B1 und B4 hervor. Ein Anliegen dieser Lehrenden ist es, bei veränderten Rahmenbedingungen individueller auf die Kompetenzen und Bedürfnisse der Studierenden einzugehen. Mit dieser Perspektive geht der Wunsch einher, einerseits den institutionellen Rahmen zu erweitern und andererseits auch Verantwortungsübernahme durch die Institution in Gang zu setzen.

Lehrperson B1 benennt das Desiderat der Diagnostik der vorhandenen Kompetenzen der Studierenden. Es wird Kritik daran geübt, dass an der Universität vielfach davon ausgegangen wird, dass die Studierenden die institutionell erwarteten Kompetenzen bereits mitbringen, ohne tatsächlich in Erfahrung zu bringen, in welchem Verhältnis vorhandene und institutionell erwartete Kompetenzen stehen.

„Und damit im Zusammenhang steht auch etwas, was ein Desiderat eigentlich ist, nämlich dass (...) oft aus meiner Perspektive und in meiner Wahrnehmung vorausgesetzt wird, dass Studierende das ja schon KÖNNEN, (...) was von ihnen verlangt wird. Und aber viel zu wenig Wert darauf gelegt wird, sich auch damit auseinanderzusetzen, erstens ob sie das können und zweitens WIE ich sie dabei unterstützen kann, sich zu professionalisieren im Hinblick darauf, ja. Also man müsste aus meiner Sicht noch viel mehr hier auch an Angeboten machen, seitens des Instituts, was die Unterstützung hinsichtlich des Schreibens betrifft.“ (B1, Z. 183-189)

Handlungsmöglichkeiten werden darin gesehen, die Studierenden ausgehend von ihren Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben zu unterstützen (*„sich auch damit auseinanderzusetzen, erstens ob sie das können und zweitens WIE ich sie dabei unterstützen kann“*, Z. 186/187). Die Lehrperson beschreibt die eigene Wahrnehmung und sieht auf zwei Ebenen Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Professionalisierung des Schreibens der Studierenden: Einerseits die Diagnostik von Kompetenzen und davon ausgehend das Ergreifen von Unterstützungsmaßnahmen. Hier sieht die Lehrperson sich selbst in der Verantwortung, sieht aber auch Potential in der fachbereichsübergreifenden Verantwortungsübernahme und somit auf institutioneller

Ebene („Also man müsste aus meiner Sicht noch viel mehr hier auch an Angeboten machen, seitens des Instituts“, Z.188/189).

An einer anderen Stelle desselben Interviews wird nochmals auf die Möglichkeiten und Potentiale einer Diagnostik verwiesen, dieses Mal jedoch explizit in Bezug auf die Mehrsprachigkeit und die sprachlichen Voraussetzungen der Studierenden. Auch dies wäre eine Möglichkeit als Lehrperson einerseits einen konkreten Einblick in die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen zu erhalten und darauf aufbauend die Studierenden bei der Aneignung der Wissenschaftssprache Deutsch zu unterstützen. Andererseits können davon ausgehend eine Methodik für die eigene Lehrveranstaltung und passende Schreibaufträge entwickelt werden.

„Ich glaube, dass es zweitens eine stärkere Auseinandersetzung geben sollte unter den Lehrenden in Bezug auf die Mehrsprachigkeit der Studierenden. Welche Sprachen bringen sie eigentlich mit, wie sind die sprachlichen Voraussetzungen, wie kann ich mir auch ein Bild von den Voraussetzungen machen, die die Studierenden mitbringen und wie reagiere ich darauf mit der Gestaltung der Lehrveranstaltungen und im Hinblick auf die Schreibaufträge, die ich stelle, ja? Dass es darüber eigentlich viel mehr Diskussion, Reflexion und Auseinandersetzung geben müsste. Das ist glaube ich schon ein ganz wichtiger Punkt.“ (B1, Z. 337-343)

Hier wird die Verantwortung der Lehrenden auf verschiedenen Ebenen verortet: die Auseinandersetzung mit den sprachlichen Ressourcen der Studierenden i.S. der individuellen Mehrsprachigkeit sowie der sprachlichen Voraussetzungen insgesamt. Doch darüber hinausgehend auch die (Entwicklung einer) Diagnostik der sprachlichen Voraussetzungen der Studierenden und damit zusammenhängend Handlungsentscheidungen in Bezug auf die eigene Lehre und die gestellten Schreibaufträge. Dieser Punkt erscheint besonders relevant, da hier nicht nur die Verantwortung der Lehrenden, sondern mit der Beschäftigung und Diagnostik der (Mehr-)Sprachigkeit der Studierenden und den daraus abgeleiteten Konsequenzen für die eigene Lehre eine Erweiterung des eigenen Handlungsraumes einhergeht, weil es ein konstruktives Handeln innerhalb einer heterogenen Studierendenschaft ermöglicht. Im Prinzip wird an dieser Stelle eine Analyse der mitgebrachten Voraussetzungen der Studierenden gefordert und davon ausgehend gilt es, die Lehre anzupassen. Die Verknüpfung von sprachlichen Aspekten und dem Schreiben in der Lehre hat die Aneignung des Registers der Wissenschaftssprache im Blick, die nicht getrennt von wissenschaftlicher Textkompetenz gedacht werden kann. Das erscheint besonders im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens sehr gewinnbringend, denn so kann die Auswahl der Schreibaufträge und zu rezipierenden Textsorten auch danach getroffen werden, was die Studierenden ausgehend von ihren

Voraussetzungen besonders brauchen. Zum einen knüpft eine derartige Vorgehensweise an die Schreibentwicklung der Studierenden an, um in Erfahrung zu bringen, in welchem Verhältnis die institutionell erwarteten und vorhandenen Kenntnisse der Studierenden stehen und wie diese unterstützend durch Schreibaufträge weiterentwickelt werden können. Zum anderen wird so die Möglichkeit eröffnet, mit Schreiben Lernprozesse anzuregen und Schreiben nicht als nur als Instrument der Leistungsüberprüfung einzusetzen, sondern es auch aktiv als Instrument des Lernens nutzen. Die Lehrperson fordert von dem Kollegium nicht nur eine Auseinandersetzung mit den Kompetenzen der Studierenden, sondern auch eine Reflexion und einen Austausch und macht somit ein vielfach in den Interviews angesprochenes Desiderat sichtbar.

Das produktive Nutzen mehrsprachiger Ressourcen der Studierenden für das wissenschaftliche Schreiben wird in anderen Interviews nicht explizit erwähnt. Zwar wird die Mehrsprachigkeit der Studierenden durchaus als Realität gefasst, jedoch vielfach einhergehend mit ‚mangelhaften‘ Deutschkenntnissen und damit eher als Barriere.

6.3.1.3 Begrenzung des Handlungsraums: institutionelle Rahmenbedingungen

Von den institutionellen Rahmenbedingungen fühlen sich alle Lehrenden determiniert, das betrifft v.a. die Anzahl der Studierenden pro Lehrveranstaltung, curriculare Vorgaben und damit verbunden welche Art von Leistungen in den Lehrveranstaltungen erbracht werden müssen sowie zeitliche Aspekte und damit das Dilemma der Vermittlung von Fachinhalten und Schreibkompetenzen. In hohem Maße von den institutionellen Rahmenbedingungen scheint das Geben von ausführlichem Feedback auf schriftliche Arbeiten betroffen zu sein. Feedback und dessen Bedeutung für die Schreibentwicklung der Studierenden wird von allen Lehrenden in den Interviews als äußerst relevant und gewinnbringend für die Studierenden und das Schreibprodukt erachtet, jedoch stehen die eigenen Erwartungen bezüglich des Gebens von Feedback in einem Spannungsverhältnis zu den zeitlichen Ressourcen der Lehrenden.

Ohne die Konstruktion von Studierendengruppen, wird auch keine Gruppe konstruiert, die in besonderem Maße Feedback benötigt. Die Lehrperson akzentuiert die Bedeutung, die ein intensives Feedback in Verbindung mit der individuellen Auseinandersetzung an den Texten der Studierenden haben könnte und hebt auf diese Weise den individuellen Aspekt des Schreibens und der Schreibentwicklung hervor. Es existiert eine konkrete Vorstellung, wie die Studierenden am besten beim wissenschaftlichen Schreiben unterstützt werden können, die jedoch an institutionellen Rahmenbedingungen scheitern.

„Was irgendwie wirklich, wenn man so an idealen Unterricht denkt, um wissenschaftliches Schreiben zu vermitteln/, das Optimum wäre einfach wirklich ein Intensiv-Feedback und irgendwie wirklich intensiv an Texten arbeiten zu können, mit Personen persönlich. Das finde ich einfach/ das wäre super, das ist halt nicht machbar in dem Rahmen, in dem irgendwie diese Kurse stattfinden.“ (B4, Z. 355-359)

Die Formulierungen „Intensiv-Feedback“ (Z. 356) und „intensiv an Texten arbeiten“ (Z. 357) verdeutlicht auch einen gewissen Zeitrahmen, den es braucht, um aus der Perspektive der Studierenden das eigene Schreiben zu entwickeln und auch aus Lehrendenperspektive wissenschaftliche Schreibkompetenzen zu vermitteln und die Schreibentwicklung zu unterstützen. Die Idealvorstellung „mit Personen persönlich“ (Z. 357) an Texten zu arbeiten, spielt einerseits auf den Betreuungsschlüssel an. Der Status quo ermöglicht ein derartiges Vorgehen aus Sicht der Lehrperson nicht. Andererseits betont diese Idealvorstellung auch die hohe Individualität, die Schreibprozessen und der Schreibentwicklung zukommt. Die Bezugnahme darauf in der Lehre erscheint auf dieser Basis äußerst sinnvoll.

Zwar wird ein Szenario entwickelt, dass aufgrund des institutionellen Rahmens nicht in die Realität umsetzbar ist, dennoch illustriert es, dass die Lehrperson konkrete Vorstellungen von einer idealen Schreibvermittlung hat und diese Verantwortung durchaus unter idealen Rahmenbedingungen bei sich selbst sieht.

6.3.1.4 Begrenzung des Handlungsraums durch institutionelle Rahmenbedingungen und die Heterogenität der Studierenden

Lehrende, die defizitäre Studierendengruppen konstruieren, formulieren ebenfalls institutionelle Rahmenbedingungen, durch die ihr Handlungsraum begrenzt wird, jedoch wird deutlich, dass auch die Heterogenität der Studierenden selbst den Handlungsraum determiniert. Die Unterstützung heterogener Studierender wird als Mehrarbeit formuliert, die aufgrund hoher Studierendenzahlen in den Lehrveranstaltungen kaum realisierbar ist. Die Existenz didaktischer Modelle und exemplarisch das Geben verschiedener Schreibaufgaben, um mit Studierenden mit verschiedenen Voraussetzungen umzugehen, werden explizit genannt, doch deren Einbindung in die Lehre wird aufgrund der vielen Studierenden als nicht umsetzbar erachtet.

„Berücksichtigung von Vielfalt auf der Seite der Studierenden, also die/ es gibt ja unterschiedliche didaktische Modelle, um so etwas zu machen und so individualisierte Schreibaufgaben beispielsweise. Ich sehe bei uns am Institut nicht die Ressourcen, so etwas im großen Stil zu machen, weil wenn dreißig, vierzig oder gar fünfzig Leute in einer prüfungsimmanenten Lehrveranstaltung sind, kann es eine einzelne Lehrperson nicht

betreuen, würde ich sagen. (...) Insofern ist es, was Vielfalt betrifft, vielleicht auch nicht/ kann man das sagen, ich muss kurz überlegen/ (...) Ich glaube, manchmal erledigt es sich von selbst.“ (B2, Z. 362-369)

Dass die Unterstützung von Studierenden, deren (sprachliche) Voraussetzungen von der institutionell erwarteten Norm abweichen, mit Mehraufwand und Mehrarbeit verbunden ist, determiniert den Handlungsraum der Lehrperson im Kontext einer heterogenen Studierendenschaft. Den determinierten Handlungsraum sieht die Lehrperson nicht nur in der eigenen Lehre, sondern am gesamten Institut. Eine einzelne Lehrperson in einer Lehrveranstaltung könne der Heterogenität der Studierenden nicht gerecht werden. Die Konsequenz, die sich daraus ergibt, ist, dass es zumindest eine weitere Person in der Lehre bräuchte, um die Schreibentwicklung der Studierenden zu unterstützen. Jene Studierende, die in Bezug auf wissenschaftliches Schreiben Unterstützung bräuchten, die unter den gegebenen Umständen jedoch durch die Lehrperson nicht geleistet werden kann, nehmen nicht mehr an den Lehrveranstaltungen teil oder finden eigene Wege, sich geforderte Kompetenzen anzueignen (*„Ich glaube, manchmal erledigt es sich von selbst“*, Z. 369).

Die Konstruktion einer defizitären Studierendengruppe, deren Deutsch als ‚Zweitsprache‘ gilt, die wenige Fortschritte auf der sprachlichen Ebene macht und lange studiert, führt dazu, dass die Lehrperson auf verschiedenen Ebenen keinen Handlungsraum im Umgang mit diesen Studierenden sieht: einerseits auf der Ebene der Verantwortung (*„unser Bereich“*, Z. 233), auf der Ebene der Autorisierung (*„unsere Befugnisse“*, Z. 233) und der Ebene der Handlungsmöglichkeiten (*„unseren Handlungsspielraum“*, Z. 234).

„Ja, die Möglichkeiten, die (...) gehen eigentlich über unseren Bereich, über unsere Befugnisse und so weiter, über unseren Handlungsspielraum weit hinaus.“ (B3, Z. 233-234)

Die Frage nach Möglichkeiten im Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft beantwortet die Lehrperson mit der Begrenzung des Handlungsraums u.a. auf einer institutionellen Ebene (*„unsere Befugnisse“*, Z. 233). Die Begrenzung der Möglichkeiten und des Handlungsspielraums kann sich grundsätzlich auf verschiedene Aspekte beziehen: z.B. einen Mangel an Gelegenheiten oder Mitteln.

Die Lehrperson spricht an dieser Stelle im Plural und somit in einer Art Kollektiv, sie ist entsprechend nicht die einzige Lehrperson, deren Handlungsraum begrenzt ist. Ähnlich verhält es sich auch bei Lehrperson B2, die keine Ressourcen am gesamten Institut sieht

und auf diese Weise ein Kollektiv schafft. Das Zusammenspiel der Begrenzung des Handlungsraums im Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft und verschiedenen Voraussetzungen wird bei der Heterogenität selbst aufgrund von Mehraufwand, aber auch im institutionellen Rahmen gesehen. Dieser Mehraufwand könnte sich auf zeitliche oder personelle Faktoren beziehen. An dieser Stelle wird deutlich, dass Lehrende, die Studierendengruppen konstruieren und ihnen verschiedene Eigenschaften zuschreiben, vor allem im Bereich der Lehre Herausforderungen sehen. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Voraussetzungen der Studierenden und den institutionellen Rahmenbedingungen erscheint als Begrenzung des Handlungsraums.

6.3.1.5 Begrenzung des Handlungsraums: andere Verantwortungsträger

Die Determiniertheit des Handlungsraums geht auch mit anderen Verantwortungsträgern einher. Andere Verantwortungsträger für die Vermittlung oder Aneignung wissenschaftlicher Schreibkompetenz lassen sich in den Interviews auf drei Ebenen festmachen: Zum einen die Schule, die in der Verantwortung gesehen wird, Schüler*innen und insbesondere zukünftige Studierende mit Schreibkompetenzen und Schreiberfahrung auszustatten. Auf bildungsinstitutioneller Ebene werden aber auch andere Lehrende, die z.B. in Bachelorstudien lehren, in der Verantwortung gesehen, Schreibkompetenzen zu vermitteln. Entsprechend wird bei Masterstudierenden teilweise eine ‚abgeschlossene‘ Schreibentwicklung erwartet. Zum anderen wird die Verantwortung aber durchaus auch bei den Studierenden selbst gesehen, besonders wenn von Erwartungen abgewichen wird, die (wissenschafts-)sprachliche Kompetenzen betreffen.

Auf die Frage nach Aspekten, die Lehrperson B3 bei der Vermittlung oder Lehre von wissenschaftlichem Schreiben wichtig sind, verweist sie einerseits individuell auf die Studierenden, die durch die Matura schon Schreibtechniken kennen sollten und andererseits auf die Verantwortung der Schule, Schüler*innen Schreibkompetenz zu vermitteln. Das heißt, ein nicht näher definierter ‚Umfang‘ an Schreibkompetenzen wird von der Lehrperson vorausgesetzt, die Verantwortung dafür wird auf die individuelle, aber auch die institutionelle Ebene delegiert. Die Lehrperson betont, dass sie keinen Schreibunterricht erteilen kann. Die Reifeprüfung, die Matura, die Studierende als Voraussetzung für ein Hochschulstudium abgelegt haben müssen, wird somit zu einem Instrument, das Schreibkompetenzen im Studium als vorhanden voraussetzt. Die Vermittlung von Schreibkompetenzen liegt außerhalb des möglichen Rahmens.

„Welche Aspekte sind mir wichtig? Ja, natürlich muss ich irgendwie davon ausgehen, dass die Leute sowas wie eine Reifeprüfung gemacht haben auf jeden Fall und damit mit Schreibtechniken schon irgendwie vertraut sind, dass sie auch (...) durch Lehre und Feedback in der Schule schon eine Vorbildung haben. Was ich nicht tun kann ist natürlich Schreibunterricht geben.“ (B3, Z. 63-67)

Nun bringt eine heterogene Studierendenschaft sogenannte ‚Bildungsausländer*innen‘ mit sich, die zum einen keine Reifeprüfung im amtlich deutschsprachigen Raum gemacht haben und somit nicht von einer homogenen „Vorbildung“ (Z. 66) ausgegangen werden kann. Zum anderen sind die Reifeprüfungen z.B. in Deutschland aufgrund des föderalen Bildungssystems schon innerhalb verschiedener Bundesländer nicht vergleichbar, sodass kaum von einer – auch nur annähernden – homogenen Vorbildung in Bezug auf Schreiben ausgegangen werden kann. Die vorwissenschaftliche Arbeit, die in Österreich erst 2015 eingeführt wurde, soll Schüler*innen zwar dabei unterstützen, vorwissenschaftliche Schreibkompetenzen zu entwickeln, jedoch sind auch da, wie im theoretischen Teil kurz dargestellt wurde, weder einheitliche Kriterien noch konkrete Textsortenmerkmale festgeschrieben, die klare, zu erwartende Kompetenzen als Konsequenz hätten.

Die Erweiterung der Erwartungen, neben schriftlichen Kompetenzen auch die entsprechenden sprachlichen Kompetenzen mitzubringen, werden im nachfolgenden Zitat deutlich. Es steht im Kontext des Ansuchens um Unterstützung bei Lehrperson B3 durch Studierende, deren Texte die Anforderungen der Lehrperson nicht erfüllen. Nach der Empfehlung eines Korrektorats vor der Abgabe der Arbeit, ergänzt die Lehrperson die Voraussetzungen, die vor dem Besuch des Seminars erfüllt sein sollten. An dieser Stelle fällt auf, dass es nun um zwei verschiedene Kompetenzbereiche geht, die vorausgesetzt werden. Von der Schule wird die Vermittlung von Schreibkompetenz sowie Kompetenzen in der deutschen Sprache an die Schüler*innen erwartet. Schreib- und (deutsche) Sprachkompetenzen fungieren hier als Studienvoraussetzung sowie Ausschlusskriterium, wenn sie nicht erfüllt werden.

„Aber sonst ist das natürlich etwas, was schon vor dem Besuch meiner Lehrveranstaltung stattfinden müsste, entsprechend in der Schule oder entsprechende Einübung etc. der deutschen Sprache.“ (B3, Z. 253-255)

Zwar werden zu Studieneingang keine Schreibkompetenzen geprüft, jedoch werden diese von der Lehrperson erwartet. Was die Sprachkompetenzen zum Studienbeginn betrifft, so müssen Studierende, die ein Fach mit der Unterrichtssprache Deutsch studieren, das

Niveau C1 nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen nachweisen⁵⁶. Das bedeutet, dass Studierende, deren Deutsch als ‚Fremd- oder Zweitsprache‘ gilt, bereits zu Beginn des Studiums ein hohes Sprachniveau vorweisen müssen. Nun ergibt sich daraus das Dilemma, dass mit dem Niveau C1 nicht zwangsläufig wissenschaftssprachliche Kenntnisse einhergehen. Die Aneignung der Wissenschaftssprache findet im Laufe des Studiums durch die Rezeption und Produktion wissenschaftlicher Texte statt und kann nur schwer in Sprachkursen angeeignet werden. Studierende, die ihre Schullaufbahn in einem nicht-deutschsprachigen Land absolviert haben und an einer deutschsprachigen Hochschule studieren möchten, stehen vor der Situation, sich nicht nur das Register der Wissenschaftssprache, das nicht in (Fremd-)Sprachkursen vermittelt wird, anzueignen, sondern von ihnen werden bereits (wissenschaftliche) Schreibkompetenzen erwartet, die sie auf Deutsch ohne das Register der Bildungssprache erlernt zu haben, kaum erbringen können. Studierende, die sich nicht Deutsch als Bildungssprache angeeignet haben, müssen also mehrere Kompetenzen gleichzeitig erwerben.

Das Dilemma der Vermittlung von inhaltlichen Aspekten und Schreibkompetenzen zieht sich auf verschiedene Weise durch die Interviews, wird aber insbesondere bei Lehrperson B5 sichtbar. Damit eng verbunden ist auch der Aspekt der Verantwortungsübernahme für die Unterstützung der Schreibentwicklung bzw. der Vermittlung von Schreibkompetenzen.

Ja, also wie das jetzt wäre, wenn ich tatsächlich mehr in Studienanfängerkursen wäre, aber auch da würde ich sagen, ich/ die thematische, also der Inhalt (...) ich weiß es nicht, ob ich da so viel Wert auf Studientechniken an sich legen würde, ob ich denken würde: ‚Ja, das ist meine Aufgabe‘. Für mich ist es/ Ich erwarte eigentlich eher, die haben schon alle ihre Kompetenzen und wenden die dann an auf meinen Stoff.“ (B5, Z. 448-452)

Die Lehrperson imaginiert die Situation, mehr bei Studienanfänger*innen zu unterrichten und reflektiert, ob sie dann mehr auf „*Studientechniken*“ (Z. 450) eingehen würde und kommt zu dem Ergebnis, dass sie von Studierenden eher erwartet, dass sie bereits alle erforderlichen Kompetenzen besitzen („*Ich erwarte eigentlich eher, die haben schon alle ihre Kompetenzen*“, Z. 451/452). Aus diesem Ausschnitt geht nicht hervor, ob die Studierenden selbst, die Schule oder andere Universitätslehrende die Verantwortung übernehmen müssten. Es wird deutlich, dass die Lehrperson die Vermittlung von Inhalt relevant setzt und die Verbindung Inhalt und ‚*Studientechniken*‘ nicht als Möglichkeit erachtet.

⁵⁶ Zu den erforderlichen Deutschkenntnissen siehe: <https://slw.univie.ac.at/studieren/deutschkenntnisse/>

Es wird deutlich, dass wenn keine defizitären Studierendengruppen konstruiert werden, Lehrende sich, aber auch den Fachbereich und das Institut in der Verantwortung sehen, Studierende bei der Aneignung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen zu unterstützen. Dabei wird wissenschaftliches Schreiben eher prozesshaft und die Aneignung wissenschaftlichen Schreibens als eine das gesamte Studium durchziehende Entwicklung wahrgenommen, die auf der Basis vorhandener Kompetenzen unterstützt werden kann. Werden Studierende als äußerst heterogen, v.a. in Bezug auf ihre sprachlichen Voraussetzungen gesehen, so wird der eigene Handlungsraum determiniert wahrgenommen, da das, was die Lehrenden an Unterstützung leisten müssten, außerhalb des Realisierbaren liegt. Es bräuchte aus dieser Perspektive Unterstützung von außen oder auf institutioneller Ebene, um z.B. der großen Studierendenanzahl in Form von Feedbackmaßnahmen zum wissenschaftlichen Schreiben gerecht zu werden.

6.3.1.6 Reflexion zur Gestaltung des Handlungsraums in der Lehre wissenschaftlichen Schreibens

Wie Lehrende ihren Handlungsraum in Bezug auf die Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens gestalten, ist auch Raum umfassender Reflexion. In den Interviews wird deutlich, dass die Erwartungen an Studierende und Kriterien an von Studierenden verfassten Texten vielfach sehr explizit beschrieben werden, der Vermittlungsaspekt hingegen ist durchaus Gegenstand selbstreflexiver und -kritischer Momente:

„Na, ich überlege mir schon immer, ob ich genügend (...) wie soll ich sagen, Vorbildfunktion habe und auch genügend deutlich mache jetzt in den Kursen gegenüber den Studierenden ‚Das erwarte ich und wie kommen sie dahin.‘ Dass ich also nicht nur sage: ‚Und dann schreiben Sie eine Seminararbeit‘, sondern dass ich über den Kurs hinweg eigentlich aufzeige, was ich mir so vorstelle, was ich da für einen Anspruch habe, aber an sich steht bei mir/ Ich will in den Lehrveranstaltungen die Inhalte erarbeiten, es geht mir um die fachlichen Inhalte, die Form und die Art mit der will ich weniger auseinandersetzen und das sehe ich eigentlich auch gar nicht/ nein, im Moment/ ich sehe das/ finde ich, das ist gar nicht meine Aufgabe (lacht). Es ist für mich wichtiger, den Inhalt zu transportieren, darin sehe ich auch den Anspruch ‚Oh, ich muss diesen Seminarinhalt durchkriegen oder transportieren‘, das ist das, was ich machen möchte im Kurs. Die Studienkompetenzen der Studierenden zu fördern, zu erweitern, da lege ich sehr viel weniger/ nein, da gebe ich weniger Zeit dafür. Ja, und schon gar nicht für die ganze Gruppe, sondern das ist dann so in Einzelgesprächen.“ (B5, Z. 433-445)

Die Lehrperson hinterfragt ihre eigenen Handlungspraktiken dahin gehend, ob der Schreibprozess durch sie ausreichend begleitet wird. Dabei geht es über die Kommunikation von Kriterien hinaus hin zu konkreten Techniken, wie der

Schreibprozess gestaltet werden kann. Die Anforderung der Lehrperson an sich selbst wird an dieser Stelle äußerst explizit gemacht: die Begleitung des Schreibprozesses im Laufe des Seminars („*sondern dass ich über den Kurs hinweg eigentlich aufzeige, was ich mir so vorstelle*“, Z. 436/437) und die Transparenz von Beurteilungskriterien („*was ich da für einen Anspruch habe*“, Z. 437). Entsprechend ist es grundsätzlich das Ziel der Lehrperson, den Weg zum Schreibprodukt transparent zu unterstützen. Das Dilemma wird jedoch darin deutlich, dass die Lehrperson ihre Hauptaufgabe in der Vermittlung von Inhalten sieht und nicht in der Vermittlung studienrelevanter Kompetenzen, wie Schreibkompetenzen, denen sie explizit weniger Zeit einräumt. In diesem Kontext wird auch sichtbar, dass Schreibvermittlung nicht in einer heterogenen Gruppe denkbar ist, sondern v.a. in Form von Einzelgesprächen.

Der Handlungsraum Lehrender könnte dadurch erweitert werden, sie mit Methoden und Techniken bekannt zu machen, die zum einen nicht viel (Vorbereitungs-)Zeit in Anspruch nehmen und die zum anderen Seminarinhalte mit Schreibtechniken verbinden. So könnten Aspekte auf institutioneller Ebene („*ich muss diesen Seminarinhalt durchkriegen oder transportieren*“, Z. 442) und auf der Ebene des eigenen Anspruchs („*Es ist für mich wichtiger, den Inhalt zu transportieren*“, Z. 441), die den Handlungsraum in Bezug auf die Schreibvermittlung determinieren, dahin gehend weniger gewichtig zu machen, indem Schreibvermittlung stattfinden kann, die nicht auf die Kosten der inhaltlichen Aspekte geht und die zusätzlich in verschiedenen Sozialformen und damit auch in Gruppen, möglich ist.

6.3.1.7 Zusammenfassung der Kategorie Gestaltung von Handlungsräumen in der Lehre wissenschaftlichen Schreibens

Handlungsmöglichkeiten und der Handlungsraum, den Lehrende in Bezug auf die Lehre wissenschaftlichen Schreibens gestalten, sind durchaus divers. Auf der Grundlage der Daten lässt sich festhalten, dass Lehrende, die keine Studierendengruppen mit verschiedenen hierarchisierenden Zuschreibungen konstruieren, ihren Handlungsraum v.a. durch institutionelle Rahmenbedingungen determiniert sehen. Dies betrifft v.a. die Größe von Studierendengruppen innerhalb von Lehrveranstaltungen. Die Lehrenden haben eher den Anspruch, sich individuell(er) mit den mitgebrachten Kompetenzen der Studierenden auseinanderzusetzen und von da ausgehend die Studierenden bei der Aneignung wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu unterstützen und die wissenschaftliche Schreibentwicklung der Studierenden zu fördern. Aufgrund

institutioneller Rahmenbedingungen lässt sich das allerdings kaum realisieren. Das illustriert das Spannungsfeld zwischen den eigenen Ansprüchen an die Lehre und die Begrenzung des Handlungsraums durch institutionelle Rahmenbedingungen. Das Relevantsetzen der individuellen Kompetenzen der Studierenden und die Bedeutung, die u.a. individuellem Feedback beigemessen wird, verdeutlicht das Verständnis von Schreiben als äußerst individuellen Prozess und die Anerkennung der spezifischen, verschiedenen Voraussetzungen, die Studierende auch in Bezug auf Schreibkompetenzen mitbringen.

Es hat sich in den Daten außerdem gezeigt, dass der Aspekt der Verantwortung zentral ist. Die Verantwortung für die Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens wird sehr divers dargestellt. Zum einen nehmen die Lehrenden die Verantwortung für die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz entweder als kollektive Verantwortung innerhalb des Fachbereichs oder sogar fachbereichsübergreifend oder als individuelle Verantwortung wahr. Beide Formen werden jedoch als Herausforderung dargestellt. Zum anderen wird Verantwortung auch bei Akteur*innen anderer Bildungsinstitutionen gesehen: in der Schule und damit eng in Verbindung stehend mit der Absolvierung der Matura. In diesem Zusammenhang erscheint jedoch wesentlich, dass wissenschaftliche Schreibkompetenz noch nicht in der Schule entwickelt wird, sondern erst im Studium Einzug hält. Daraus ergibt sich auch ein Dilemma, das sich v.a. am Übergang von Bildungsinstitutionen ergibt: die Diskrepanz zwischen institutionell erwarteten und von Studierenden mitgebrachten (Schreib-)Kompetenzen.

Den Handlungsraum sehen die Lehrenden zum einen explizit durch institutionelle Rahmenbedingungen eingeschränkt. Durch die Konstruktion defizitärer Studierendengruppen wird jedoch deutlich, dass Abweichungen von erwarteten Normen in Bezug auf Deutschkenntnisse gerade in Verbindung mit der Vermittlung von Schreibkompetenzen die Gestaltung des Handlungsraums einschränken, da dies u.a. als Mehraufwand gedacht wird, für den es kaum Ressourcen gibt. Da das Eingehen auf die verschiedenen Voraussetzungen der Studierenden, v.a. auch im Hinblick auf (wissenschafts-)sprachliche Aspekte als höherer Zeitaufwand wahrgenommen wird, geht damit auch vielfach das Dilemma der Inhaltsvermittlung und der Vermittlung von (wissenschafts-)sprachlichen Elementen, aber auch in Bezug auf die Schreibvermittlung einher.

Seitens der Lehrenden werden vielfach Reflexionen zur Gestaltung des Handlungsraums deutlich, in der nicht nur die eigenen, dargestellten Handlungspraktiken reflektiert werden, wo aber auch Strategien und Möglichkeiten entwickelt werden, die allgemein in der Lehre, aber auch mit Bezug zu wissenschaftlichem Schreiben fruchtbar gemacht

werden könnten. Die Unterstützung der eigenen Professionalisierung durch das CTL in Form von Workshops, aber auch das Schreibmentoring- und Schreibassistenzenprogramm werden in zahlreichen Interviews dahin gehend angemerkt, als dass diese Angebote als gewinnbringend sowohl für die Lehrenden als auch für die Studierenden sind.

Die Wissenschaftssprache Deutsch bleibt im Kontext der Aneignung wissenschaftlicher Schreibkompetenz, der wissenschaftlichen Schreibentwicklung und der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens fast ausschließlich unerwähnt. Das verdeutlicht den im Kontext von Academic Literacies ausgeführten Transparenz-Diskurs um (Wissenschafts-)Sprache. Diese wird vielfach als transparent und deren Konventionen als nachvollziehbar angenommen. Entsprechend werden sprachliche Aspekte sichtbar, wenn von der Norm abgewichen und Konventionen nicht eingehalten werden und somit vielfach erst bei der Problematisierung von (Wissenschafts-)Sprache. Dies zeigt sich in der Kategorie *Gestaltung von Handlungsräumen bei der Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens*. Wenngleich sprachliche Aspekte bei der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens kaum präsent sind, so sind (Abweichungen von) sprachliche(n) Normen im Kontext der Beurteilung äußerst zentral.

6.3.2 Gestaltung von Handlungsräumen bei der Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens

Besonders im Bereich der Beurteilung werden zahlreiche Dilemmata deutlich, in denen sich die Lehrenden befinden, da hier das Spannungsfeld institutioneller Vorgaben, institutioneller Verantwortung und Fragen nach Gerechtigkeit und Vergleichbarkeit besonders virulent wird. Die Handlungsräume im Kontext der Beurteilung wissenschaftlicher, von Studierenden verfassten Texten sind ebenso wie jene in der Lehre von den vier bereits aufgeführten Faktoren geprägt, die bei der Gestaltung des Handlungsraums zusammenwirken: die Konstruktion von Studierendengruppen, die institutionellen Rahmenbedingungen, die Selbstpositionierung der Lehrenden, Wissen über die Zielgruppe, wissenschaftliches Schreiben sowie Wissen um migrations-spezifische Sprachaneignung und migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse. Bevor die bedeutsame Verschränkung der Konstruktion von Studierendengruppen und der Gestaltung von Handlungsräumen im Zuge der Beurteilung anhand ausgewählter Sequenzen dargestellt wird, soll zunächst ein allgemeiner Überblick über relevant gesetzte Aspekte gegeben werden. In Bezug auf die Beurteilung wissenschaftlicher Texte nennen die Lehrenden zunächst eher allgemeine Kriterien, wie die Struktur der Arbeit, die Existenz und Beantwortung der Forschungsfrage, eine erkennbare Argumentation,

korrekte Zitierweise etc. Feedback wird sowohl im Kontext der Lehre als auch in der Beurteilung als wesentlich empfunden. Die Bedeutung von Feedback in Verbindung mit der Beurteilung wird von allen Lehrenden angesprochen und anerkannt. Eigene Ansprüche i.S.v. individualisierten, schriftlichen Feedbacks oder gar persönlichen Gesprächen mit Studierenden werden in besonderem Maße durch institutionelle Rahmenbedingungen begrenzt. Dass Feedback nicht nur die Studierenden in ihrer Schreibentwicklung unterstützt, sondern auch zu besseren Schreibprodukten führt und den Schreibprozess sinnvoll begleiten kann, darüber scheint bei den Lehrenden Einigkeit zu herrschen. An zahlreichen Stellen hat sich gezeigt, dass Lehrende Unzufriedenheit damit äußern, wie sie Feedbackpraktiken (nicht) umsetzen. Trotz besseren Wissens und Anforderungen an sich selbst können sie v.a. aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen vielfach nicht leisten, was sie theoretisch gern umsetzen würden.

Darüber hinaus hat sich in den Daten in hohem Maße das Bedingungsgefüge der Konstruktion von Studierendengruppen und der Gestaltung von Handlungsräumen bei der Beurteilung abgezeichnet. Einerseits werden in diesem Zusammenhang Fragen und Herausforderungen im Kontext von Gerechtigkeit, (Un-)Gleichbehandlung, Vergleichbarkeit und Transparenz virulent, andererseits werden Strategien im Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft mit verschiedenen Konsequenzen sichtbar. Dabei nimmt v.a. die Bedeutung von und der Umgang mit sprachlicher Korrektheit und Abweichungen von sprachlichen Normen eine prominente Stellung in den Interviews ein. Lehrende, die der Heterogenität der Studierenden neutral bis positiv begegnen und keine defizitären Studierendengruppen konstruieren, scheinen basierend auf den vorliegenden Daten gewisse Strategien in Bezug auf die Beurteilung, die Gewichtung von Beurteilungskriterien und das Stellen geeigneter Schreibaufträge zu haben. Es zeigt sich allerdings auch, dass die Lehrenden jene Aspekte, die mit der Beurteilung einhergehen, durchaus als herausfordernd wahrnehmen. Lehrende, die verschiedene hierarchisierte Studierendengruppen konstruieren, akzentuieren vielfach die Bedeutung sprachlicher Korrektheit sowie die Verbindung von Gerechtigkeit und Gleichbehandlung. Dabei wird allerdings deutlich, dass die Gleichbehandlung der Studierenden und das Ansetzen gleicher Kriterien mit gleicher Gewichtung innerhalb einer heterogenen Studierendenschaft schwer umsetzbar ist.

Insgesamt kristallisiert sich heraus, dass Gerechtigkeit ein Aspekt ist, den alle Lehrenden in Verbindung mit der Beurteilung relevant setzen, d.h. sie möchten ihren Handlungsraum gerecht gestalten. Jedoch wird die Frage danach, wie gerechte Beurteilung aussehen kann bzw. was Gerechtigkeit in diesem Kontext ausmacht, äußerst

divers beantwortet. Ganz allgemein wird Gerechtigkeit in der Beurteilung seitens der Lehrenden durch verschiedene Strategien und Maßnahmen versucht herzustellen. Diese resultieren in unterschiedlichen Formen der Gleich- und Ungleichbehandlung im Relevantsetzen und der Gewichtung von Beurteilungskriterien. Besonders verschiedene Handlungsbeschreibungen und Strategien, die in Formen von Ungleichbehandlung resultieren, nehmen sowohl in den Interviews als auch in der vorliegenden Darstellung einen größeren Raum ein, da sie besonders eng mit der Konstruktion von Studierendengruppen zusammenzuhängen scheinen und unterschiedliche Konsequenzen für die Studierenden mit sich bringen.

Weiters werden u.a. Fragen danach aufgeworfen, ob und wie auch nicht-schriftliche Leistungen erbracht werden können und es werden Strategien formuliert, mit denen der Heterogenität der Studierenden und damit einhergehend verschiedenen Kompetenzen begegnet werden kann. Die Daten zeigen konkrete Handlungsbeschreibungen sowie Reflexionen über Handlungsentscheidungen und Gedankenexperimente, z.B. in Bezug auf Möglichkeiten nicht-schriftbasierte Leistungen zum Absolvieren eines Seminars anzuerkennen. Nachfolgend werden die Eigenschaften und Dimensionen der Kategorie *Gestaltung von Handlungsräumen bei der Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens* dahin gehend vorgestellt, als dass das Bedingungsgefüge zwischen ebendieser und *der Konstruktion verschiedener Studierendengruppen* sichtbar wird:

- Handlungsmöglichkeit: Ungleichbehandlung
- Handlungs(un)möglichkeit: Gleichbehandlung
- Erweiterung des Handlungsraums: Erbringung von Leistungen zusätzlich zu oder anstelle von wissenschaftlichen Texten
- Erweiterung des Handlungsraums: Relevantsetzen individueller Kriterien
- Beschränkung des Handlungsraums: institutionelle Verantwortung

6.3.2.1 Handlungsmöglichkeit: Ungleichbehandlung

Auf der Grundlage der Daten wird deutlich, dass die Lehrenden bei der Beurteilung wissenschaftlicher Texte Kriterien in Bezug auf verschiedene Studierendengruppen auf unterschiedliche Weise relevant setzen. Das betrifft v.a. das Kriterium ‚sprachliche Korrektheit‘ und ob bzw. inwiefern es bei der Beurteilung bedeutsam ist. Diese Vorgehensweise wird als Ungleichbehandlung im Versuch Gerechtigkeit herzustellen mit unterschiedlichen Konsequenzen verstanden. In diesem Kontext werden Fragen virulent, die verschiedene Studierendengruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen betreffen:

- Wie werden Studierende beurteilt, deren Deutschkenntnisse von der (erwarteten) Norm abweichen?
- Wird das Kriterium „sprachliche Korrektheit“ bei allen Studierenden gleichermaßen bei der Beurteilung relevant gesetzt?
- Unter welchen Umständen werden Abweichungen von der sprachlichen Norm (nicht) akzeptiert?

Nachfolgend werden aus den verschiedenen Interviews konkrete Sequenzen dargestellt und interpretiert, die v.a. den Umgang mit (Abweichungen von) sprachlicher Korrektheit fokussieren. Die Beispiele illustrieren einerseits, wie divers der Handlungsraum gestaltet wird und andererseits, wie unterschiedlich die Auswirkungen auf Studierende sind.

Lehrperson B4 konstruiert keine defizitären Studierendengruppen und beschreibt anhand eines konkreten Szenarios zwei Dilemmata, in dem sie sich im Kontext der Beurteilung befindet: Die Gleichbehandlung aller Studierenden wird zwar als Ideal erachtet, doch die Ungleichbehandlung erscheint als eine unvermeidbare Realität zur Berücksichtigung der individuellen Situation Studierender, deren Deutschkompetenzen von der erwarteten Norm abweichen. Das zweite Dilemma ergibt sich aus dem ersten: Die Berücksichtigung des individuellen Hintergrunds der Studierenden bei der Beurteilung ist im institutionellen Rahmen großer Studierendengruppen in Seminaren eine besonders große Herausforderung.

Die nachfolgende, umfangreiche Interviewsequenz dient vor allem der Darstellung dieser zwei Dilemmata und der Ausführung eines konkreten Beispiels durch Lehrperson B4, wobei bei der Analyse ausschließlich die relevanten Aspekte in Bezug auf die Beurteilung herausgearbeitet werden. Das Zitat ist zur besseren Verständlichkeit der Beziehung zwischen den Textteilen und der Interpretation in drei Teile geteilt.

„Also angenommen man hat eine Person, wo man es merkt, dass/ oder wo wirklich sprachliche Probleme da sind, sagen wir es so. Dann versucht man halt einerseits darauf einzugehen, dass natürlich das für die Person schwerer ist, weil es eben nicht die Muttersprache ist. Andererseits muss man, irgendwie im Sinne der Fairness, kann man irgendwie auch nicht so sehr drauf eingehen, weil die Anforderungen eigentlich für alle gleich sein sollten. Also, es ist/ ich finde es ist wirklich eine schwierige Entscheidung, das ist vielleicht auch sowas, wo man so versucht die Waage zu halten zwischen alle gleich behandeln, weil im Prinzip ist es unsere Aufgabe, die Arbeiten zu beurteilen, die da vorliegen. Und auf der anderen Seite irgendwie so ein bisschen die Hintergründe der Person zu sehen und zu berücksichtigen, was natürlich dann leicht wird, wenn man nicht irgendwie riesen Seminare hat, sondern irgendwie kleinere Gruppen hat usw. usf. (...)/“ (B4, Z. 208-218)

Die Lehrperson formuliert ein grundsätzliches Verständnis dafür, dass das Schreiben in einer Sprache, die nicht die Erstsprache ist, in Bezug auf sprachliche Aspekte herausfordernd ist („[...] *dass natürlich das für die Person schwerer ist*“, Z. 210). Werden sprachliche Probleme identifiziert, so wird der Versuch unternommen, dies in der Beurteilung zu berücksichtigen. Das führt jedoch zu einem Dilemma, da Gleichbehandlung und gleiche Anforderungen für alle Studierenden als Ideal gedacht werden („*Dann versucht man halt einerseits darauf einzugehen [...] Andererseits muss man irgendwie im Sinne der Fairness, kann man irgendwie auch nicht so sehr drauf eingehen*“, Z. 209-212). Somit würden ungleiche Anforderungen und das Berücksichtigen verschiedener Aneignungskontexte des Deutschen zu weniger Fairness führen. Die Lehrperson akzentuiert die Herausforderung, gleichermaßen fair zu bewerten und Studierende mit sprachlichen Schwierigkeiten durch Gleichbehandlung nicht zu benachteiligen. Sie sieht ihre Aufgabe darin, die abgegebenen Textprodukte zu beurteilen, andererseits berücksichtigt sie bis zu einem gewissen Grad auch den Hintergrund der*des Studierenden. Dies führt jedoch zum zweiten Dilemma: Der Wunsch, den Hintergrund der*des Studierenden zu berücksichtigen ist aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen schwierig, da die Studierendengruppen i.d.R. relativ groß sind („[...] *was natürlich dann leicht wird, wenn man nicht irgendwie riesen Seminare hat, sondern kleinere Gruppen hat*“, Z. 217/218). An dieser Stelle wird das Spannungsfeld der Lehrperson besonders deutlich: eigene Idealvorstellungen von Fairness stehen im Gegensatz zu den beschriebenen Handlungspraktiken im Kontext einer heterogenen Studierendenschaft, die wiederum durch den institutionellen Rahmen eingeschränkt werden.

Weiters führt Lehrperson B4 ein konkretes Beispiel an und beschreibt, wie sie in dieser Situation handeln würde. Es werden zwei Studierende imaginiert, deren Deutsch ‚als Zweitsprache‘ gilt und die sich während des Schreibprozesses verschieden verhalten: Ein*e Studierende*r kommt in die Sprechstunde und beschreibt ihre*seine Situation und bittet darum, vorher einen Entwurf abgeben zu können, die andere Person nimmt vorher keinen Kontakt mit der Lehrperson auf, reicht ihre*seine Arbeit normal und fristgerecht ein. Die Kontaktaufnahme mit der Lehrperson durch die*den Studierende*n wird mit hoher Wahrscheinlichkeit im Zuge der Bewertung positiv berücksichtigt.

„Aber was grundsätzlich einfach halt/ was natürlich wichtig ist und ich glaube, wie gesagt, es ist immer so ein/ Es macht zum Beispiel einen Unterschied, wenn jemand in die Sprechstunde kommt, glaube ich. Also so Sachen wie, ich sage jetzt nicht ob das irgendwie gut oder schlecht ist, keine Ahnung, ob es gut oder schlecht ist, wenn ich da beeinflusst werde

dadurch, dass jemand in die Sprechstunde kommt. Es ist dann halt irgendwie nicht mehr so dieses/ es ist dann halt natürlich noch weniger objektiv, wenn ich jemanden kenne, der irgendwie vorher kommt und sagt: ‚Hey, ich tue mich echt schwer, aber ich versuche mein Bestes‘ und zum Beispiel ‚Kann ich vorher irgendwie so einen Draft abgeben?‘, solche Sachen. Das macht sicher einen Unterschied für (...) einerseits für die Leute, weil einfach die Arbeiten besser werden, andererseits macht es glaube ich auch für die Beurteilung einen Unterschied. Ich glaube, wenn ich jetzt jemanden hätte, der/ beide Leute können ungefähr gleich gut Deutsch und haben Deutsch als Zweitsprache und eine Person kommt zu mir und sagt: ‚Deutsch ist nicht meine Muttersprache, ich bemühe mich. Ich hoffe, es ist okay und so.‘ Und der anderen Person ist es quasi so egal und beide geben dann ab. Ich kann mir einfach vorstellen, dass man dann unterschiedlich beurteilt, dass man die Leute irgendwie/ die Person, die da war und die sich irgendwie bemüht hat, dass man das einfach nicht ignoriert. (B4, Z. 219-235)

Kommt ein*e Studierende*r in die Sprechstunde der Lehrperson und verbalisiert ihre*seine Mühe und Engagement („*ich tue mich echt schwer, aber ich versuche mein Bestes*“, Z. 225/226, „*Kann ich vorher irgendwie so einen Draft abgeben?*“, Z. 226), so führt sie weiterhin aus, beeinflusst das die Beurteilung positiv. Dabei betont sie, dass diese Handlungsentscheidung zwar nicht wirklich objektiv ist („*natürlich noch weniger objektiv*“, Z. 224), jedoch positive Konsequenzen mit sich bringt: Die Arbeit wird an sich besser, wovon die Studierenden profitieren und es wirkt sich zusätzlich positiv auf die Beurteilung aus. Kommt ein*e Studierende*r nicht in die Sprechstunde, hat jedoch ähnliche sprachliche Probleme, so geht die Lehrperson davon aus, würde sie diese Person anders beurteilen („*Also ich kann mir einfach vorstellen, dass man dann unterschiedlich beurteilt*“, Z. 233/234). Dieses Beispiel illustriert eine gewisse Erwartungshaltung an Studierende, deren Deutsch ‚als Zweitsprache‘ gilt: Es muss ein besonders hohes Maß an Mühe und Engagement sichtbar werden, indem z.B. vorab persönlicher Kontakt hergestellt und womöglich vorher ein Entwurf oder eine Rohfassung abgegeben wird. Dies wird auch in Sequenzen anderer Interviews deutlich. Für die Studierenden bedeutet dies einen Mehraufwand, eine Sprechstunde zu besuchen bzw. eine kürzere Bearbeitungsfrist von Arbeiten, wenn vorab ein Entwurf abgegeben wird. Wiederum macht es auch deutlich, dass die Lehrperson prinzipiell offen gegenüber Studierenden ist, die vorab Teile ihrer Arbeit abgeben, um auf der Grundlage eines Feedbacks die Arbeit nochmals zu überarbeiten. Im Kontext der Mehrarbeit für Studierende ist die Lehrperson bereit, selbst Mehrarbeit dahin gehend zu leisten, Studierenden zu ermöglichen, einen Teil der Arbeit früher abzugeben und diesen zu befeedbacken. Darüber hinaus zeigt dies auch die Prozessorientierung der Lehrperson und das Sehen eines positiven Einflusses von Feedback auf die Schreibentwicklung der Studierenden.

Was die Bewertung des eigenen Handelns in diesem konkreten Beispiel betrifft, so ist die Lehrperson ambivalent, ob diese Handlungsentscheidung positiv oder negativ zu beurteilen ist.

Und wo ich gar nicht irgendwie sagen kann, ob das positiv oder negativ ist, weil/ es ist nicht unbedingt fair und es ist halt trotzdem was, was einfach passiert und was glaube ich schon auch seine Berechtigung hat/ irgendwie so Sachen jemand engagiert sich, mit einzubeziehen in eine Note. Aber wie gesagt, das sind Sachen, wo ich nicht entscheiden kann, ist es jetzt negativ oder positiv, es ist auf jeden Fall etwas, was passiert und was man glaube ich fast nicht vermeiden kann.“ (B4, Z. 235-240)

Die Lehrperson beurteilt ihre beschriebene Handlungspraktik als „nicht unbedingt fair“ (Z. 236), beschreibt sie jedoch als etwas, das eine gewisse Legitimation hat („was glaube ich schon auch seine Berechtigung hat“, Z. 236/237). Der positive Miteinbezug von besonderem Engagement oder Mühen Studierender erscheint als etwas, worauf die Lehrperson selbst wenig Einfluss hat („es ist auf jeden Fall etwas, was passiert und was man glaube ich fast nicht vermeiden kann“, Z. 239/240).

Die Ungleichbehandlung wird auf zwei Ebenen sichtbar: Zum einen durch das Berücksichtigen des Aneignungskontextes von Studierenden, deren Deutsch ‚als Zweitsprache‘ gilt und deren Deutsch von der erwarteten Norm abweicht. Auf einer individuellen Ebene versucht die Lehrperson durch eine persönliche Auseinandersetzung den Hintergrund der*des Studierenden in Erfahrung zu bringen. Diese Ungleichbehandlung betrifft zunächst Studierende, deren Deutsch nicht von der erwarteten Norm abweicht und Studierende, deren Deutsch von der Norm abweicht. Zum anderen findet Ungleichbehandlung zwischen den Studierenden statt, deren Deutsch von der erwarteten Norm abweicht, indem bei ähnlichen Leistungen jene Studierenden, die vorab Kontakt zur Lehrperson aufgenommen haben und Engagement signalisiert haben, insofern anders bewertet werden, als ihr Engagement positiv in die Beurteilung einbezogen wird.

Diese Form der Ungleichbehandlung kann als positive Diskriminierung bezeichnet werden, die zum Vorteil jener ungleich behandelten Studierenden ist, deren Aneignungskontext des Deutschen berücksichtigt wird und deren sichtbare Mühe sich positiv auf die Beurteilung auswirkt. Das Kriterium ‚sprachliche Korrektheit‘ und Abweichungen davon erscheinen auf diese Weise als flexibel in Bezug auf den Stellenwert innerhalb der Beurteilung.

Für Lehrperson B1 erscheint die Beurteilung und insbesondere die Bedeutung sprachlicher Korrektheit und der Umgang mit Abweichungen davon vor allem im Spannungsfeld von Vergleichbarkeit und Heterogenität als Herausforderung wahrgenommen zu werden. Die Lehrperson nimmt die Studierenden als heterogen wahr, ohne Gruppen zu konstruieren, die verschieden hierarchisiert werden. Die Aneignungskontexte des Deutschen werden anerkannt und machen die erbrachten Leistungen schwer vergleichbar. Die Frage nach dem Umgang mit sprachlicher Korrektheit bei der Beurteilung wird v.a. im Zusammenhang mit der Berücksichtigung der verschiedenen Aneignungskontexte des Deutschen virulent. Dadurch wirft die Lehrperson die Frage danach auf, welche Kriterien es bräuchte, um Vergleichbarkeit in einer heterogenen Studierendenschaft herzustellen und ob es Kriterien geben könnte, die unter verschiedenen Bedingungen nicht für alle gültig sind.

„Also eine Herausforderung ist sicher, wie gehe ich mit der Frage um, welche Bedeutung sprachliche Korrektheit hat. Das ist sicher eine Herausforderung, weil ich Studierende habe, die einen sehr unterschiedlichen Hintergrund haben, sprachlich gesehen. Manche Studierende haben Deutsch als Zweit-, Dritt- oder Viertsprache gelernt, andere haben Deutsch als Erstsprache gelernt. Es gibt Studierende, die sind in Österreich zur Schule gegangen und haben hier studiert und andere, die kommen für ein Masterstudium aus einem nicht-deutschsprachigen Land. Und hier eine Vergleichbarkeit herzustellen, das halte ich für eine große Herausforderung, eine Vergleichbarkeit einerseits, aber andererseits Kriterien festzumachen, die dann tatsächlich für den Großteil oder alle gültig sind bzw. die Frage dann zu beantworten, für wen sind dann mitunter bestimmte Kriterien nicht relevant oder gültig. Also damit richtig umzugehen, mit dieser Frage der sprachlichen Korrektheit und den unterschiedlichen Voraussetzungen, die die Studierenden mitbringen, das halte ich für sehr schwierig, auch im Hinblick auf eine Vergleichbarkeit nicht nur innerhalb einer Studierendengruppe, die ich ein Semester habe, sondern auch im Sinne der Vergleichbarkeit mit anderen Lehrveranstaltungen und anderen Lehrenden.“ (B1, Z. 152-166)

Herausforderungen sieht Lehrperson B1 auf zwei Ebenen: Einerseits bei der Bedeutung sprachlicher Korrektheit bei der Beurteilung und andererseits beim Herstellen von Vergleichbarkeit im Kontext einer Studierendenschaft, die sich Deutsch auf unterschiedliche Weisen angeeignet hat. Die Vergleichbarkeit wird auf drei verschiedenen Stufen gesehen: der Vergleichbarkeit innerhalb der Studierendengruppe, mit anderen Lehrveranstaltungen und auch mit anderen Lehrenden. Außerdem werden Fragen danach aufgeworfen, was (un-)gleiche Beurteilung bedeuten würde.

Die Lehrperson erkennt die verschiedenen Voraussetzungen der Studierenden dahin gehend an, als dass explizit geäußert wird, dass die Studierenden sich nicht alle gleichermaßen Deutsch als Bildungs- und Wissenschaftssprache aneignen konnten. Diese unterschiedlichen, primär sprachlichen Voraussetzungen, erschweren aus dieser

Perspektive die Herstellung von Vergleichbarkeit. Eng mit der Vergleichbarkeit ist das Festlegen von Beurteilungskriterien verbunden: An dieser Stelle wirft die Lehrperson die Möglichkeit auf, Kriterien festzulegen, die unter bestimmten Umständen nicht für alle Studierenden gleichermaßen Gültigkeit besitzen, jedoch mit der dringenden Notwendigkeit, dabei dann in Erfahrung zu bringen, für wen welche Kriterien (nicht) gültig sind (*„andererseits Kriterien festzumachen, die dann tatsächlich für den Großteil oder alle gültig sind bzw. die Frage dann zu beantworten, für wen sind dann mitunter bestimmte Kriterien nicht relevant oder gültig“*, Z.159-161). Es wird der Wunsch nach dem richtigen Umgang im Spannungsfeld von sprachlicher Heterogenität und der Bedeutung sprachlicher Korrektheit artikuliert.

Die Vergleichbarkeit, die die Lehrperson auf drei Ebenen relevant setzt, akzentuiert die Bedeutsamkeit einer Legitimation der Note nach außen, d.h. die Nachvollziehbarkeit und Transparenz der gegebenen Note über die Lehrveranstaltung hinaus und in Bezug auf andere Lehrende. Damit einher geht der Wunsch nach Beurteilungskriterien, die auch einer möglichen Willkür entgegenwirken, indem klar und transparent ist, wie eine Note zustande gekommen ist. Dabei sind für die Lehrperson nicht nur die Festlegung einheitlicher Kriterien denkbar, sondern auch die Festlegung ungleicher Kriterien unter ganz bestimmten Bedingungen. Hier wird der Versuch unternommen, die Beurteilung wissenschaftlicher Texte an die verschiedenen (sprachlichen) Voraussetzungen der Studierenden anzupassen. Es zeigt sich, dass der *richtige* Umgang im Zuge der Bewertung relevant gesetzt und als herausfordernd wahrgenommen wird.

Die Lehrpersonen B1 und B4 formulieren Dilemmata und Herausforderungen v.a. im Kontext der Beurteilung wissenschaftlicher Texte und sprechen Aspekte wie Gerechtigkeit und Fairness sowie Vergleichbarkeit an, die im Zuge von Beurteilungen bedeutsam werden. Somit ist der Anspruch an ihre eigenen Beurteilungspraktiken als fair, gerecht, Vergleichbarkeit herstellend und transparent zu beschreiben.

Auch die in den Interviews beschriebenen Beurteilungspraktiken von Lehrenden, die Studierendengruppen konstruieren und diese hierarchisieren, haben die Herstellung von Gerechtigkeit zum Ziel und implizieren Vorgehensweisen, die die ungleiche Relevantsetzung von Beurteilungskriterien aufzeigen. Lehrperson B5, die Gruppen von ‚Zweitsprecher*innen‘ anhand des statistischen Merkmals Schulabschluss und somit ‚Bildungsinländer*in‘ und ‚Bildungsausländer*in‘ konstruiert, geht mit Abweichungen von der sprachlich erwarteten Norm dementsprechend verschieden um. Dabei führen die beschriebenen Handlungsentscheidungen in den unterschiedlichen Gruppen von

„Zweitsprecher*innen“ zu verschiedenen Konsequenzen für die Beurteilung wissenschaftlicher Texte, v.a. wenn Noten sehr knapp zur besseren oder schlechteren tendieren.

B5: Ja, also sonst in der Bewertung denke ich schon, wenn ich merke, dass jemand sprachlich kämpft oder aufgrund von einer Lerntradition, kommt vom Studium irgendwo anders her, sich mit Inhalten oder Formen oder so schwertut, dass ich da trotzdem immer noch (...) da eigentlich noch Vor-/ also den, besser bewerte ja nicht, nein, das/ (Z. 355-358)

I: Meinen Sie jetzt Erasmusstudierende oder/? (Z. 359)

B5: Ja, z.B. ich hatte Erasmusstudierende oder dann die, die jetzt nicht immer nur mit Erasmus, aber die einfach aus dem Ausland kommen und dann hier wohnen, also/? (Z. 360-361)

I: Also das komplette Studium/? (Z. 362)

B5: Das komplette Studium, aber eigentlich nicht die/eben nicht jetzt als tatsächlich Zweitsprachige oder hier aufgewachsen sind oder in Deutschland. Ja, dass ich da schon/ so denke, ja, noch so einen Bonus noch vergebe oder vielmehr weniger kritisch/ nein, nicht weniger kritisch, aber immer noch so, wie sagt man denn? (...) so, immer noch zum Vorteil/ also wenn es auf der Kippe/ also wenn ich denke "Was meint er denn jetzt?" oder denke schon "Na, er wird schon das und das meinen" oder so etwas oder meinen Sie (unverständlich). (...) Dass ich da immer noch so eher gutwillig bin, wobei ich dann bei deutschen oder österreichischen Studierenden sehr viel kritischer wäre oder sehr fragen würde: "Meinen Sie WIRKLICH das?" (Z. 364-372)

„Bildungsausländer*innen“ wird ein gewisser „Bonus“ (Z. 366) in dem Sinne gegeben, dass gerade bei knappen Noten und bei inhaltlichem Unverständnis zugunsten der*des Studierenden beurteilt wird. Diese Form der Ungleichbehandlung kann ebenfalls als positive Diskriminierung von „Bildungsausländer*innen“ bezeichnet werden und hat dahin gehend einen Vorteil für die Betroffenen zur Folge, da das Beurteilungskriterium sprachliche Korrektheit weniger Gewichtung erhält. Dem gegenüber stehen nun „Bildungsinländer*innen“, die jedoch ebenso wie „Bildungsausländer*innen“ (sprachlich) heterogene Voraussetzungen mit sich bringen. Innerhalb der Gruppe der „Bildungsinländer*innen“ findet keine Differenzierung statt. „Zweitsprecher*innen“, die das komplette Studium im amtlich deutschsprachigen Raum absolvieren oder in diesem aufgewachsen sind – was für Lehrende z.B. weder durch den Namen noch durch die Matrikelnummer identifizierbar wäre – werden ebenso bewertet wie Studierende, deren Deutsch „als Erstsprache“ gilt. Innerhalb der Gruppe der „Bildungsausländer*innen“ wird der Aneignungskontext des Deutschen anerkannt und bei der Beurteilung berücksichtigt, bei der Gruppe der „Bildungsinländer*innen“ jedoch nicht. Wenn „Bildungs-

ausländer*innen‘, aus einer ‚anderen Lerntradition‘ kommend, „*sprachlich kämpfen*“ (Z. 356), wird „*zum Vorteil*“ (Z. 367) bewertet.

Bedeutsam erscheint hier, dass an dieser Stelle (noch) keine Unterscheidung zwischen Studierenden gemacht wird, die ihr gesamtes Studium an einer deutschsprachigen Hochschule absolvieren und jenen, die nur für einen begrenzten Zeitraum ohne Abschluss an einer deutschsprachigen Hochschule studieren. Abweichungen von der sprachlich erwarteten Norm wird Studierenden, die Deutsch im Ausland als Fremdsprache gelernt haben eher nachgesehen als Studierenden, die sich im amtlich deutschsprachigen Raum Deutsch ‚als Zweitsprache‘ angeeignet haben. Diese verschiedene Handhabung bei der Beurteilung führt für einen Teil der Studierenden zu positiven Konsequenzen bei der Beurteilung und bei dem anderen Teil zu negativen Konsequenzen. Die Beurteilung im Kontext einer heterogenen Studierendenschaft wird nicht wie bei den anderen beiden Lehrenden als Herausforderung formuliert, da klare Vorstellungen davon zu herrschen scheinen, welche Beurteilungskriterien bei welchen Studierenden wie zu wichten sind.

Auch Lehrperson B3 konstruiert verschiedene Studierendengruppen, die als defizitär beschrieben und verschieden hierarchisiert werden. Wie in Kapitel 6.2 dargestellt, wird einerseits eine sprachlich defizitäre Studierendengruppe konstruiert, die lange studiert und wenige Fortschritte macht. Im Kontext der Beurteilung wird ausführlicher auf den Umgang mit Erasmus-Studierenden eingegangen, die zwar durchaus auch von den erwarteten sprachlichen Normen abweichen, sprachliche Korrektheit jedoch ebenso weniger Bedeutung einnimmt. Die Lehrperson beschreibt das Dilemma in der Beurteilung von Texten Erasmus-Studierender: Einerseits möchte sie keine schlechten Noten aufgrund von Abweichungen von der erwarteten Sprachnorm geben, andererseits möchte sie aber auch keine ungerechtfertigt guten Noten geben.

„Ja, also was letzteres betrifft, mit den Deutschkenntnissen, also ich bin kein scharfer Hund was (lacht) Erasmus-Studierende und so betrifft. (...) Ich habe nichts davon, wenn ich denen eine schlechte Note, eine gerechte schlechte Note aufdrücke. Also ‚Sehr gut‘ gibt man dann auch nicht gern, ja, wenn’s auch sonst keines ist. Mal ist auch von jemanden festgestellt wurden, also die Erasmus-Studierenden wollen lauter ‚Sehr gut‘, das kann ja nicht so sein. Seid’s doch gerechter! Also man versucht irgendetwas (...) dazwischen, normalerweise nicht die Noten nachwerfen oder nicht das/ gleich so mit scharfen Waffen zu schießen.“
(B3, Z. 211-217)

An dieser Stelle zeigt sich, dass sprachliche Korrektheit bei Erasmus-Studierenden im Rahmen der Beurteilung wissenschaftlicher Texte auch hier weniger relevant gesetzt wird als bei anderen Studierenden. Auch wenn eine schlechte Note gerechtfertigt wäre, steht

die Frage des persönlichen Nutzens für die Lehrperson im Raum, sodass versucht wird, ein Mittelweg zu finden: nicht zu streng in Bezug auf die sprachliche Korrektheit zu bewerten, aber „*nicht die Noten nachwerfen*“ (Z. 217). Eine Diskrepanz in Bezug auf die vermeintlichen Wünsche der Erasmus-Studierenden nach sehr guten Noten („*die Erasmus-Studierenden wollen lauter ‚Sehr gut‘*“, Z. 215) und dem Appell von außen an die Lehrperson nach gerechter Bewertung („*Seid’s doch gerechter!*“, Z. 216) werden hier sichtbar. Es wird daraufhin nochmals wiederholt, dass die Lehrperson Erasmus-Studierende in Bezug auf die Deutschkenntnisse und damit in Bezug auf die sprachliche Korrektheit weniger streng bewertet („*ich bin kein scharfer Hund*“, „*nicht [...] gleich so mit scharfen Waffen zu schießen*“, Z. 211, 217).

Im Kontext der Bewertung wissenschaftlicher Texte von Studierenden wird an dieser Stelle auch der Aspekt der Gerechtigkeit virulent: Im Spannungsfeld von Bewertung und Gerechtigkeit geht nicht hervor, ob der gegangene Mittelweg („*Also man versucht irgendetwas (...) dazwischen*“, Z. 216) für die Lehrperson nun ein gerechter ist. Hier wird – wie in anderen Interviews auch – deutlich, dass die eigenen Handlungspraktiken in Bezug auf Gerechtigkeit durchaus hinterfragt werden. Dies zeigt sich an dieser Stelle besonders durch den Appell von außen („*Seid’s doch gerechter!*“, Z. 216) und der Lösung, die die Lehrperson für sich selbst gefunden hat, ohne jedoch konkret auszuführen, was eine gerechtere Beurteilung impliziert oder implizieren könnte.

Es zeichnet sich ab, was an zahlreichen Stellen in anderen Interviews ebenfalls deutlich wird, dass der Wunsch nach Austausch zum Thema Beurteilung und Gewichtung von ausgewählten Kriterien existiert. Lehrperson B3 beschreibt an dieser Stelle zwar die individuelle Vorgehensweise bei der Beurteilung Erasmus-Studierender in Verbindung mit der Aufforderung nach gerechter Bewertung von außen, in diesen Ausführungen scheinen die Handlungsentscheidungen jedoch auch mit einer Herausforderung („*Also man versucht irgendetwas (...) dazwischen*“, Z. 216) verbunden zu sein, die mit einer Form von Austausch mit anderen Kolleg*innen oder gar der Ausarbeitung von Beurteilungskriterien innerhalb des Fachbereichs oder fachbereichsübergreifend gemeistert werden könnte, da die Handlungsentscheidungen in diesem Spannungsfeld dann nicht mehr individuell getroffen werden müssen. Herausforderungen werden besonders in jenen Spannungsfeldern deutlich, in denen Gerechtigkeit eine Rolle spielt und in der die eigenen Handlungen im Hinblick auf Gerechtigkeit hinterfragt werden.

6.3.2.2 Handlungs(un)möglichkeit: Gleichbehandlung

Eine weitere Handlungsmöglichkeit in Bezug auf die Beurteilung Studierender ist die Gleichbehandlung: Alle Studierende werden anhand der gleichen Kriterien gemessen und beurteilt. Als Gleichbehandlung kann zudem auch der Umstand gesehen werden, im Kontext einer heterogenen Studierendenschaft von gleichen Voraussetzungen auszugehen, v.a. auch im Hinblick auf sprachliche Aspekte. Die Erwartung gleicher Voraussetzungen legitimiert in diesem Fall die Gleichbehandlung der Studierenden. Dies kann jedoch zum Nachteil jener Studierenden werden, die die institutionell erwarteten Kompetenzen nicht erfüllen oder von der nicht explizit gemachten Norm abweichen. Das Ansetzen gleicher Kriterien für alle Studierenden erfolgt mit dem Ziel der Herstellung von Gerechtigkeit.

In den vorliegenden Daten wurden sprachliche Voraussetzungen bzw. normativ korrektes Deutsch dahin gehend exponiert, als dass es u.a. als unbedingte Voraussetzung gesehen oder als Differenzmerkmal relevant gesetzt wird. So wird in zwei Interviews explizit angesprochen, dass bspw. alle Studierenden von einem Korrekturlesen ihrer Arbeit profitieren und dass die Abgabe sprachlich korrekter Arbeiten von allen Studierenden verlangt wird – dass jedoch Erasmus-Studierende eine Ausnahme bilden.

Lehrperson B5 geht an dieser Stelle allgemein auf die Bewertung ein und stellt klar, dass die Bewertung für alle gleich ist. Dabei spricht sie nicht direkt sprachliche Kriterien an, aber nennt konkret „*Migrationshintergrund*“ (Z. 302) und „*Erasmusseminar*“ (Z. 303); diesen Gruppen wurden vorher im Interview Abweichungen von der sprachlichen Norm zugeschrieben.

„Also, an sich sage ich auch bei den Seminararbeiten, also jetzt, was die Bewertung angeht, dass die Kriterien für alle zutreffen und dass Migrationshintergrund oder ein Erasmusseminar oder so etwas ist kein Freifahrtschein. Das sage ich schon, es wird gleich bewertet.“ (B5, Z. 301-304)

Zunächst formuliert die Lehrperson das Transparentmachen der Anforderungen bzw. des Umgangs mit den Studierenden: Alle Kriterien treffen ausnahmslos auf alle zu. Das bedeutet, die Studierenden wissen vor dem Verfassen und der Abgabe ihrer (Pro-) Seminararbeit, dass alle Bewertungskriterien gleichermaßen für alle gültig sind. Die Lehrperson expliziert, „*dass Migrationshintergrund oder ein Erasmusseminar oder so etwas [...] kein Freifahrtschein [ist]*“ (Z. 302/303). Mit der Akzentuierung Studierender, denen die Lehrperson u.a. Abweichungen von der sprachlichen Norm zuschreibt, geht zumindest implizit die Relevantsetzung sprachlicher Aspekte einher und damit die Information, dass die verschiedenen Aneignungskontexte des Deutschen im Zuge der

Beurteilung nicht berücksichtigt werden (können). Auffällig ist hier die Formulierung ‚Freifahrtschein‘, als wäre es für Studierende eine Selbstverständlichkeit, dass gewisse Kriterien auf sie nicht zutreffen oder ihnen Abweichungen von der erwarteten sprachlichen Norm nachgesehen werden.

Interessanterweise betont Lehrperson B5 an dieser und einer weiteren Stelle, dass sie alle Studierenden gleich bewertet, allerdings wird an anderen Stellen des Interviews deutlich, dass sie zum einen die Gruppe der ‚Bildungsausländer*innen‘ nicht so streng wie alle anderen Studierenden bewertet und zum anderen nicht-schriftliche Prüfungsleistungen anspricht, um den verschiedenen Potentialen Studierender gerecht zu werden. Die Verbalisierung von Handlungspraktiken und die Reflexion ebendieser kann dazu beitragen, die Handlungsräume in Bezug auf die Lehre und Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens zu erweitern.

Die Rolle sprachlicher Korrektheit und normativ korrektem Deutsch wird in den vorliegenden Daten vielfach im Zuge der Beurteilung angesprochen – kaum jedoch in Bezug auf die Vermittlung, obwohl die Wissenschaftssprache Deutsch ein Register ist, dem Studierende erst im Studium ausgesetzt sind und dessen Aneignung im Laufe des Studiums stattfindet. Daraus ergibt sich grundsätzlich eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen an sprachliche Aspekte im Zusammenhang mit der Beurteilung von Texten und den relevant gesetzten Aspekten der Lehre wissenschaftlichen Schreibens. Lehrperson B2 konstruiert eine Gruppe von Erasmus-Studierenden, denen Abweichungen von der sprachlichen Norm nachgesehen werden und allen anderen Studierenden, bei denen normativ korrektes Deutsch eine (Studien-)Voraussetzung ist. Somit liegt die Vermittlung dessen außerhalb des Verantwortungsbereichs der Hochschule. Die Lehrperson trennt grammatikalisch korrektes Deutsch von der Wissenschaftlichkeit eines Textes: Die grammatische Korrektheit eines Textes bedingt nicht seine Wissenschaftlichkeit, jedoch sieht es die Lehrperson als unbedingte Voraussetzung, dass der Text grammatisch einwandfrei ist. Abweichungen von der Sprachnorm fungieren als Ausschlusskriterium für die Beurteilung.

„Also ein Aspekt, der mir wichtig ist, ist das orthografische, interpunktorische und grammatische Richtigkeit des Textes nichts mit der Wissenschaftlichkeit eines Textes zu tun hat. Also, dass eine unbedingte Voraussetzung korrekter Textproduktion ist, aber nicht über den Grad ihrer Wissenschaftlichkeit (...) Auskunft gibt. Das heißt, ich beziehe soweit das auch nicht in die Beurteilung mit ein, sondern nehme das als unbedingte Voraussetzung. Also Texte, die orthografisch hochgradig inkorrekt sind, beurteile ich nicht.“ (B2, Z. 173-178)

Sprachliche Korrektheit ist für die Lehrperson eine Voraussetzung für alle Studierenden gleichermaßen, die ihren Abschluss an einer Hochschule in Österreich absolvieren möchten und kein Beurteilungskriterium, da es eine Bedingung für die Beurteilung darstellt.

Mit Blick auf die vorherigen Daten ergeben sich in Bezug auf sprachliche Korrektheit im Zusammenhang mit der Beurteilung die folgenden drei Handlungsmöglichkeiten:

- Sprachliche Korrektheit wird bei der Sichtbarkeit von Engagement und Mühen bei der Beurteilung weniger relevant gesetzt.
- Sprachliche Korrektheit wird nur bei einer bestimmten Studierendengruppe (Erasmus-Studierenden) bei der Beurteilung weniger relevant gesetzt.
- Sprachliche Korrektheit wird in Bezug auf alle Studierenden als Voraussetzung gesehen und wird deshalb nicht in die Beurteilung einbezogen.

Dadurch, dass sprachliche Korrektheit als Voraussetzung gesehen wird und aus diesem Grund weder direkt vermittelt noch in die Beurteilung einbezogen wird, bleibt der Handlungsraum der Lehrperson diesbezüglich unberührt. Eine Gleichbehandlung der Studierenden zeigt sich dadurch, dass trotz existenter Unterschiede gleiche Voraussetzungen erwartet werden.

Die Gleichbehandlung Studierender kann auf der Grundlage der Daten dahin gehend als unmögliche Handlungspraktik bezeichnet werden, da sie, wie die dargestellten Beispiele zeigen, einerseits weder durchgehend praktiziert wird bzw. werden kann. Auch wenn Gleichbehandlung z.T. als gerechtes Ideal konstruiert wird, so zeigt sich in den Handlungsbeschreibungen der Lehrenden, dass nicht bei allen Studierenden die gleichen Kriterien gleichermaßen angesetzt werden (können). Andererseits wird deutlich, dass bei Erwartungen an gleiche sprachliche Voraussetzungen der Handlungsraum nicht angetastet zu werden scheint, da sie explizit weder die Lehre noch die Beurteilung betreffen.

Es zeigt sich, dass die Frage nach ‚richtiger‘ und ‚gerechter‘ Beurteilung keine einfache ist. Sowohl das Anlegen der gleichen Kriterien für alle als auch das Anlegen verschiedener Kriterien wird von den Lehrpersonen als gerecht wahrgenommen. Hier bedürfte es einer weiteren Auseinandersetzung damit, was Gerechtigkeit im institutionellen Rahmen der Universität bedeutet. Bedeutet Gerechtigkeit, dass alle das Gleiche, unabhängig von ihren Vorbedingungen, leisten müssen oder nicht? Bedeutet Gerechtigkeit die Bevorzugung oder die Benachteiligung einzelner Studierendengruppen, indem verschiedene Kriterien nur in Bezug auf einen Teil der Studierenden

relevant gesetzt wird? (Wie) können Lehrende handeln, ohne Studierendengruppen zu bevorzugen oder zu benachteiligen? Was heißt gerechte Beurteilung bei verschiedenen Voraussetzungen? Was bedeutet Gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft?

Im Rahmen dieser Arbeit können diese Fragen nicht beantwortet werden. Nachfolgend werden jedoch Strategien und Maßnahmen vorgestellt, die zur Erweiterung des Handlungsraums im Blick auf eine heterogene Studierendenschaft führen können.

6.3.2.3 Erweiterung des Handlungsraums: Erbringung von Leistungen zusätzlich zu oder anstelle von wissenschaftlichen Texten

Die Bedeutung wissenschaftlicher Textkompetenz zur Absolvierung eines Studiums ist unbestritten. Wissenschaftliche Textprodukte sind vielfach zumindest Teilleistungen in Lehrveranstaltungen, besonders in schreibintensiven Studien. Textsortenvielfalt in Bezug auf zu erbringende Leistungen in Lehrveranstaltungen kann eine Handlungsmöglichkeit sein, um der Vielfalt in Bezug auf die Voraussetzungen der Studierenden zu begegnen. Mehrfach wird in Interviews zwischen freieren Textsorten und Textsorten unterschieden, die zur Absolvierung einer Lehrveranstaltung dienen und „*stark formal reguliert*“ (B2, Z. 4) sowie „*institutionell sanktioniert*“ (B2, Z. 76) sind. Freiere Textsorten, wie z.B. Essays oder kreative Schreibaufgaben dienen u.a. dazu, Reflexionsprozesse anzuregen oder auch Abwechslung in die Lehre zu bringen. Im Schreiben verschiedener Textsorten wird eine Vielzahl an Vorteilen gesehen, explizit in Bezug auf die Beurteilung hervorgehoben wird es durch Lehrperson B1. Die Diversität von Textsorten bezieht sich an dieser Stelle auf einzelne Teilleistungen, die für die Absolvierung einer Lehrveranstaltung zu erbringen sind: so sollen zu erbringende schriftliche Leistungen nicht ausschließlich wissenschaftliche Textsorten implizieren, sondern auch andere, nicht-wissenschaftliche.

Textsortenvielfalt als Handlungsmöglichkeit bei Lehrperson B1 scheint einem Gedanken von Gerechtigkeit und dem Eruiere von Handlungsräumen zugrunde zu liegen, denn es geht dabei u.a. darum, die Stärken von Studierenden sichtbar zu machen. Dabei vollzieht sich die Aushandlung von Handlungsräumen ohne die Konstruktion von Studierendengruppen: Der Fokus liegt auf den unterschiedlichen Stärken, die die Studierenden mitbringen und die Ermöglichung des Erbringens positiver Leistungen trotz unterschiedlicher Voraussetzungen.

„Also die Vorteile sind, dass damit unterschiedliche Kompetenzen angesprochen werden, einerseits haben somit Lernende, Studierende die Möglichkeit, sich entsprechend ihren Stärken auch einzubringen, also sprich Studierende, denen das wissenschaftliche Schreiben eher liegt, die haben dann die Gelegenheit, sich darin zu beweisen, auch wenn ihnen vielleicht die kreativen Schreibaufgaben nicht so liegen. Auf der anderen Seite können auch Studierende, die jetzt/ deren wissenschaftliche/ bei denen das wissenschaftliche Schreiben nicht zu den Stärken zählt, auch (...) gute Leistungen sozusagen erbringen, indem sie dann andere Textsorten schreiben.“ (B1, Z. 80-87)

Diese Herangehensweise ermöglicht zunächst die Partizipation aller Studierenden (*sich entsprechend ihren Stärken auch einzubringen*“, Z. 81/82) und weiters eröffnet es Studierenden, für die wissenschaftliches Schreiben herausfordernd ist, die Möglichkeit gute Seminarleistungen zu erbringen (*„Auf der anderen Seite können auch Studierende [...] bei denen das wissenschaftliche Schreiben nicht zu den Stärken zählt, auch (...) gute Leistungen sozusagen erbringen*“, Z. 85-87). Auf diese Weise können Studierende, die Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben haben, dies durch das Verfassen anderer Textsorten ausgleichen und umgekehrt. Diese Perspektive auf Schreiben an der Universität und dem erfolgreichen Absolvieren von Seminaren durch das Einbringen verschiedener Schreibkompetenzen hat einen stark inklusiven Charakter. Die Lehrperson erkennt die Heterogenität der Studierenden an und reagiert darauf mit einer Vielfalt an Schreibaufgaben, die es ermöglichen kann, auch Studierenden, denen wissenschaftliches Schreiben eher schwerfällt, das Abschließen der Lehrveranstaltung zu ermöglichen, indem sie z.B. bei kreativen Schreibaufgaben reüssieren.

Mit dem Angebot, verschiedene Textsorten als Leistungsnachweise zu verfassen, findet auch einer Form der Anerkennung des wissenschaftlichen Schreibens als äußerst spezialisierte Schreibkompetenz statt, die Aspekte umfasst, die anderen Formen des Schreibens nicht inhärent ist. Dazu gehört u.a. auch der Aspekt der Wissenschaftssprache Deutsch. Davon ausgehend, dass Lehrperson B1 die komplexen und diversen Aneignungskontexte des Deutschen berücksichtigt, kann die Umsetzung von Textsortenvielfalt im Seminar auch als darauf reagierende Handlungsentscheidung gesehen werden. Die verschiedenen Kompetenzen der Studierenden als Ausgangspunkt nehmend, wird die Lehre entsprechend gestaltet.

Die Gestaltung des Handlungsraums scheint die Stellung, die wissenschaftliche Textsorten zur Absolvierung von Lehrveranstaltungen haben, sogar ein wenig aufzuweichen; möglicherweise wird hier sogar eine Art Spielraum dahin gehend sichtbar, welcher Stellenwert wissenschaftlichen Textsorten innerhalb von Lehrveranstaltungen

zukommt. Es besteht die Möglichkeit, eine Lehrveranstaltung zu absolvieren, wenn auch die Produktion wissenschaftlicher Textsorten nicht ausreichend beherrscht wird.

Wie die Ausführungen im theoretischen Teil dieser Arbeit zeigen konnten, so ist Schriftlichkeit und die Aneignung wissenschaftlicher Schreibkompetenz ein relevantes Studienziel. Dies zeigt sich darüber hinaus auch in den vorliegenden Daten und der darin beschriebenen Relevanz, der der Aneignung wissenschaftlicher Schreibkompetenz zukommt. Im Kontext einer heterogenen Studierendenschaft wurde jedoch auch deutlich, dass Lehrende mit Herausforderungen in den Bereichen Lehre und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens konfrontiert sind und individuell verschiedene Hürden und Fragestellungen in diesem Kontext relevant setzen, sich aber auch verschiedene Strategien im Umgang mit Heterogenität erarbeiten.

Lehrperson B5 setzt, wie oben ausgeführt, sprachliche Korrektheit im Kontext der Beurteilung v.a. bei ‚Bildungsinländer*innen‘ relevant und sieht die Verantwortung der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz u.a. bei Lehrenden von vorab absolvierten Studien. Im weiteren Verlauf des Interviews werden jedoch bemerkenswerte Reflexionsmomente sichtbar. So werden von der Lehrperson gegen Ende des Interviews, auf meine Nachfrage, ob es noch etwas gibt, was sie grundsätzlich ergänzen oder noch zum Thema wissenschaftliches Schreiben sagen möchte, Handlungsmöglichkeiten zum Ausdruck gebracht, die den Fokus weg von schriftlichen Leistungen hin zu anderen nicht-schriftlichen Formen der Leistungsüberprüfung legen. Die Lehrperson beschreibt Überlegungen zur Erweiterung von Möglichkeiten zur Absolvierung von Seminaren, indem Alternativen zu schriftlichen Leistungen in Seminaren formuliert werden.

„Ja, und ich denke für mich darüber nach, wie ich andere Formen des Leistungsnachweises auch anbieten kann, die nicht so stark schriftbasiert sind, um zum einen die Studierenden, die da Schwächen haben, oder die einfach andere Vorlieben oder andere Potentiale haben, ja, das einfach/ dem auch einen Raum zu geben. Wenn ich jetzt sage, bringe ich das jetzt wirklich fertig, dass jemand seine Dokumentation bildlich macht zum Beispiel oder irgendwie Podcast macht. Dass ich noch mehr auf andere mediale Formen/ dass ich mir die überlege und auf die ausweiche, um weg von diesem Primat des Schriftlichen zu kommen, und dann weniger, weil ich denke, vielleicht weil es jemand nicht kann, sondern weil es eben auch eine wichtige Form ist der Darstellung, der Äußerung, weil wir an sich sehr viel Wert legen/ Also die Schrift ist irgendwie alles, Lesen und Schreiben und dass ich denke, na, was kann man da noch mehr an Alternativen anbieten, die auch mal den Fokus auf etwas anderes setzen.“ (B5, Z. 462-472)

Ohne die Konstruktion von Studierendengruppe wird nach Leistungsnachweisen gesucht, die „andere Vorlieben oder andere Potentiale“ (Z. 464) von Studierenden anerkennen und somit auch auf heterogene Voraussetzungen der Studierenden eingehen. Dabei akzentuiert die Lehrperson, dass es nicht darum geht, Studierenden abzusprechen, dass sie nicht (wissenschaftlich) schreiben können, sondern dass auch andere Ausdrucksformen ihre Berechtigung haben können. Es wird festgestellt, welch hohen Stellenwert Literalität hat („die Schrift ist irgendwie alles“, Z. 470/471) und dass es seitens der Lehrperson durchaus denkbar ist, den Fokus im Kontext der Leistungsüberprüfung auf andere bzw. weitere Modi, wie z.B. das Erstellen eines Podcasts zu einem bestimmten Thema, zu verschieben.

Andere Formen des Leistungsnachweises im universitären Kontext relevant zu setzen, erscheint als ein spannender Ansatz, um Studierenden neue Möglichkeiten zu eröffnen, die Aneignung von Wissen und Kompetenzen unter Beweis zu stellen. Die Möglichkeiten nicht-schriftlicher Leistungsnachweise ist womöglich nicht in sämtlichen Fächern und Studien möglich, doch als Ansatz, um im Rahmen des Möglichen und in Zusammenhang mit Lehrveranstaltungsinhalten andere Wege zu beschreiten, wirken die Ausführungen fruchtbar. Andere bzw. weitere Modi von Leistungsnachweisen in Erwägung zu ziehen, kann auch bedeuten, die Rolle und Relevantsetzung sprachlicher Korrektheit neu zu verhandeln. Dies könnte dazu beitragen, den Handlungsraum Lehrender dahin gehend zu erweitern, als dass sie auch im Austausch miteinander grundsätzlich über Leistungsnachweise sprechen und diese verhandeln. Damit werden auch curriculare und somit institutionelle Rahmenbedingungen virulent, die Einfluss auf die Formen der möglichen Leistungsnachweise nehmen und somit auch die Möglichkeiten Lehrender beschränken.

6.3.2.4 Erweiterung des Handlungsraums: Relevantsetzen individueller Kriterien

Lehrende an Hochschulen bewegen sich in einem Spannungsfeld von institutionellen Rahmenbedingungen, institutioneller Verantwortung sowie Möglichkeiten zur individuellen Schwerpunktsetzung sowohl in der Lehre als auch in der Beurteilung. Diese in einem Spannungsfeld befindliche Autonomie wird unter dem nächsten Punkt als Form der Beschränkung des Handlungsraums durch institutionelle Verantwortung konkreter ausgeführt. Das Relevantsetzen von Beurteilungskriterien, die den eigenen Handlungsraum erweitern und vom institutionellen Rahmen unberührt bleiben, wird von Lehrenden z.B. dahin gehend umgesetzt, dass manche Kriterien positiv in die Bewertung einbezogen werden, die als eher individuell betrachtet werden können, da sie nur von

einzelnen Lehrpersonen formuliert wurden, wie z.B. die Anerkennung von Engagement und Mühe bei Studierenden, deren Deutschkenntnisse von der erwarteten Norm abweichen als positiver Faktor bei der Beurteilung. Auch die Textsortenvielfalt als Möglichkeit, den Handlungsraum in Bezug auf die Gesamtbeurteilung der Seminarleistung zu erweitern, erscheint in diesem Rahmen bedeutsam, da verschiedene Textsorten durchaus verschiedene Kriterien bedingen, die es Studierenden ermöglichen, wenn nicht in allen, dann zumindest in Teilen zu reüssieren. Diese von Lehrenden beschriebenen Handlungspraktiken sind im Kontext der Berücksichtigung und des Eingehens auf die Heterogenität der Studierenden zu sehen. Die Handlungsentscheidungen von Lehrperson B2 sind jedoch im Kontext von Gleichbehandlung und der Konstruktion von Studiengruppen zu verstehen, wobei die Voraussetzungen der Studierenden – mit Ausnahme von Erasmus-Studierenden – homogenisiert werden. Abweichungen von der sprachlichen Korrektheit berühren den Handlungsraum von Lehrperson B2 nicht, sie setzt jedoch sprachungebundene Kriterien relevant. Diese greifen, wenn die Arbeit zur Beurteilung angenommen wird, d.h. wenn keine groben Verstöße gegen die erwartete sprachliche Norm vorliegen. Dabei werden Kriterien relevant gesetzt, die unter dem Aspekt der Autor*innenschaft gefasst werden könnten.

„Und dann ein Punkt, den ich wichtig finde, ist, dass es die Möglichkeit gibt, nicht nach einem starren Raster zu beurteilen, sondern einen Aspekt zu haben, der sowas wie Originalität oder Eigenständigkeit mit einbezieht. Das heißt jetzt nicht, dass ich immer beurteilen kann, ob etwas besonders originell ist oder besonders eigenständig, aber einfach der Umstand, dass man einem Text anmerkt, dass er aus eigener gedanklicher Arbeit entstanden ist und ein bestimmter Impetus dahintersteht. Ich glaube, das merkt man manchen Texten sehr stark an und ich finde es gut, wenn man so etwas positiv in eine Beurteilung mit einbeziehen kann. Also, eine Form von eigenständiger Auseinandersetzung, wo auch Unerwartetes und Unkonventionelles aufkommen darf, also nicht/ wiederum nicht das sklavische Befolgen von Regeln, sondern selber denken oder arbeiten oder wie man so etwas nennt.“ (B2, Z. 293-302)

Die Lehrperson betont die Bedeutung, die einer gewissen Autonomie bei der Beurteilung über ein starres Raster hinaus, zukommen. Die für Lehrperson B2 relevanten Aspekte sind „sowas wie Originalität oder Eigenständigkeit“ (Z. 294/295). Dabei verdeutlicht sie, dass es einerseits schwer ist, diese Aspekte in Texten zu identifizieren, andererseits erscheint es als etwas, dass man „*einem Text anmerkt*“ (Z. 297), d.h. als etwas, dass man aus einem Text herauslesen kann. Die Sichtbarkeit eigener Gedanken der Studierenden wird positiv in die Beurteilung einbezogen, dabei gesteht die Lehrperson auch das Aufkommen von „*Unerwartete[m] und Unkonventionelle[m]*“ (Z. 300/301) zu und honoriert es, wenn in Arbeiten erkennbar ist, dass nicht nur Regeln wissenschaftlichen

Arbeitens befolgt wurden, sondern wenn eigene Gedanken und Erkenntnisse Niederschlag in den Texten finden. Die eigene Stimme der Studierenden und somit auch die Übernahme von Autor*innenschaft werden explizit gewürdigt.

Vereinzelte Aspekte, die dem Feld der Autor*innenschaft zugeordnet werden, auch von anderen Lehrenden genannt, jedoch erscheint sich dies insofern zu unterscheiden, als dass Lehrperson B2 dieses Kriterium besonders exponiert. Die Übernahme von Autor*innenschaft findet sich in verschiedenen wissenschaftlichen Schreibkompetenzmodellen und wird beispielsweise auch im förderdiagnostischen Instrument von Knappik (2013) als wichtiger Aspekt benannt. Mit dem Relevantsetzen von Autor*innenschaft und damit explizit dem Hervorheben von Aspekten, die über die Darstellung und Reproduktion von bestehendem Wissen hinausgehen, wird wissenschaftliches Schreiben auch als epistemisches Schreiben gefasst. Das positive Einbeziehen dieses Aspekts in die Bewertung kann für Studierende durchaus motivierend und ermächtigend sein, sich von Beginn an zu trauen, eigene Erkenntnisse in Texten zu verbalisieren und Schreiben als epistemisch zu verstehen.

6.3.2.5 Beschränkung des Handlungsraums: institutionelle Verantwortung

Wie bereits ausgeführt, ist die Hochschule ein Ort diverser Spannungsverhältnisse, in denen Lehrende operieren und sich selbst, den Studierenden und der Hochschule gegenüber gerecht werden müssen. Dass dieses Spannungsfeld auch beschränkende Wirkung haben kann, soll abschließend dargestellt werden. Institutionelle Rahmenbedingungen werden vielfach als den Handlungsraum einschränkend beschrieben: hohe Studierendenzahlen in den Seminaren und zu wenig Zeit. Die eigenen Ansprüche, v.a. was das Geben von Feedback betrifft und dieses Feedback bspw. auch persönlich mit den Studierenden zu besprechen, erscheinen im gegebenen institutionellen Rahmen fast unmöglich. In Bezug auf das Beurteilen von Texten, in denen sich die Lehrenden durchaus als relativ frei sehen, wird jedoch ein weiteres Dilemma deutlich. In diesem Zusammenhang zeigt sich in den Ausführungen von Lehrperson B1 ein Spannungsverhältnis zwischen der Freiheit, Beurteilungskriterien individuell festzulegen und der Beschränkung durch die Verantwortung als Lehrperson innerhalb des Instituts. Einerseits ist die Lehrperson autonom darin, Kriterien entsprechend ihrer Sinnhaftigkeit festzulegen, jedoch unterliegt sie Standards und Maßstäben des Instituts. Im Hinblick auf den vielfach formulierten Mangel an Austausch zwischen den Lehrenden sowie dem Mangel an einheitlichen Kriterien, scheint es sich hier um nicht genauer definierte Standards und Maßstäbe zu handeln, was auch an den Formulierungen „genügt“ und

„üblich“ (Z. 212) deutlich wird. An keiner Stelle des Interviews werden allgemeine oder fachbereichsübergreifende Standards oder Maßstäbe zur Beurteilung wissenschaftlicher Arbeiten genannt. Es wird formuliert, dass die geforderten Beurteilungskriterien den Studierenden dabei helfen sollen, ihr Studium zu absolvieren, dabei werden jedoch keine konkreteren Beispiele für Kriterien genannt.

„Natürlich, ich bin ja sozusagen/ ich bin als Lehrender recht frei in der Festlegung der Kriterien, nach denen ich Arbeiten beurteile, nach denen ich überhaupt zu Noten komme und insofern kann ich die Kriterien der Leistungsbeurteilung auch so festlegen, wie sie aus meiner Sicht sinnvoll sind und habe hier eigentlich einen relativ großen Handlungsspielraum, ja. Ich bin als Lehrender ziemlich autonom eigentlich, ja.“ (B1, Z. 199-203)

Für die Lehrperson erscheint die Freiheit in der Kriterienfestlegung und Notengebung eine Selbstverständlichkeit zu sein („Natürlich [...] ich bin als Lehrender recht frei“ Z. 199). Zwar schränkt sie die Aussage durch ‚recht‘ ein, jedoch bekräftigt sie auch am Ende der Aussage nochmals, „eigentlich einen relativ großen Handlungsspielraum“ (Z. 202/203) zu haben. Das heißt, die Lehrperson kann die Kriterien in Bezug auf die Beurteilung wissenschaftlicher Texte zum einen selbst auswählen und die Gewichtung ebendieser festlegen. Zum anderen kann sie auch den Stellenwert, den das Textprodukt für die Gesamtnote einnimmt, bestimmen. Die Formulierungen deuten darauf hin, dass die Lehrperson nicht komplett frei ist, es also beschränkende Faktoren gibt, die sie anschließend ausführt.

„GLEICHzeitig aber habe ich ja/ denke ich, dass ich als Lehrender eine bestimmte Verantwortung innerhalb eines Fachbereiches oder Instituts habe, Kriterien auch so festzulegen, und Anforderungen so zu stellen, dass sie einigermaßen/ oder dass sie den Studierenden dabei helfen auch, ihr Ziel letztendlich nämlich die Absolvierung des Studiums zu erreichen und insofern sind meine Kriterien und die Anforderungen, die ich stelle oder können sie nicht beliebig sein, sondern müssen eben sehr wohl auch das widerspiegeln, was an Normen, an bestimmten Standards oder Maßstäben innerhalb des Instituts oder des Fachbereichs genügt und üblich ist.“ (B1, Z. 206-212)

Was also die vorab beschriebene Freiheit in der Festlegung und Gewichtung von Beurteilungskriterien und Textprodukten betrifft, so ist die Lehrperson durch ihre institutionelle Verantwortung und die Verantwortung den Studierenden gegenüber beschränkt. Die institutionelle Verantwortung bezieht sich auf den Fachbereich oder das Institut und damit einhergehend auf bestimmte Normen und Standards, die nicht weiter ausgeführt werden, die jedoch innerhalb des Instituts bzw. Fachbereichs „üblich“ (Z. 212) sind. Hier wird im Kontext der Benotung die Rechtfertigung nach außen insofern

virulent, als dass Kriterien nicht beliebig sein können, sondern die Beurteilung institutionelle Normen und Erwartungen widerspiegeln muss. In Bezug auf die Verantwortung gegenüber Studierenden muss die Notengebung und das Festlegen der Kriterien insofern sinnvoll sein, als dass sie dem Absolvieren des Studiums dienen. Das bedeutet, dass die Kriterien, die zur Beurteilung festgelegt werden, die Studierenden nach Möglichkeit bei ihrer Schreibentwicklung unterstützen, damit sie ihr Studienziel erreichen. Dabei wird das Studienziel als die „*Absolvierung des Studiums*“ (Z. 209/210) formuliert, welches mit einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit einhergeht. Dadurch wird der Handlungsraum auch dahin gehend bestimmt, die Studierenden mit den angelegten Kriterien auf ihre wissenschaftlichen Abschlussarbeiten vorzubereiten. Damit wird die Verantwortung als Lehrender über die Lehrveranstaltung hinaus gedacht und auf alle Studierenden gleichermaßen bezogen. Dies zeigt, dass Handlungsentscheidungen und Handlungsräume Lehrender über individuelle Lehrveranstaltungen hinaus durchaus in größerem Rahmen – innerhalb von Fachbereichen und Instituten – betrachtet gehören, da sie in diesen situiert sind. Damit einher gehen auch auf der Grundlage der Daten abgeleitete Handlungsmöglichkeiten, die Lehrenden die Möglichkeit bieten, ihre Handlungsräume einerseits zu erweitern und diese andererseits v.a. im Hinblick auf eine heterogene Studierendenschaft mit unterschiedlichen Voraussetzungen inklusiv zu gestalten.

6.3.2.6 Zusammenfassung der Kategorie Gestaltung von Handlungsräumen bei der Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens

Es hat sich gezeigt, dass die Kategorie *Gestaltung von Handlungsräumen bei der Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens* in hohem Maße von Spannungsverhältnissen geprägt ist. Diese Spannungsverhältnisse werden insbesondere im Bedingungsgefüge mit der Konstruktion von Studierendengruppen virulent, denn in Bezug auf die Studierenden wird der Handlungsraum v.a. im Kontext von Gerechtigkeit, Vergleichbarkeit und Transparenz verhandelt. Dabei wurden verschiedene Strategien zur Herstellung von Gerechtigkeit deutlich, die jedoch je nach Verständnis von Gerechtigkeit variieren und durchaus auch Gegenstand von Reflexion sind. Die Herstellung von Gerechtigkeit in einer heterogenen Studierendenschaft ist kein leichtes Unterfangen. Die Strategien im Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft im Spannungsfeld von Gerechtigkeit und Beurteilung sind divers. Neben sehr konkreten Beschreibungen, wie mit Bezug auf die Studierendengruppen beurteilt wird, werden in den Interviews auch sehr grundsätzliche Fragen verhandelt: Welchen Stellenwert muss/kann/soll sprachliche

Korrektheit bei der Beurteilung haben? Was bedeutet gerechte Beurteilung im Hinblick auf eine heterogene Studierendenschaft? Aus welchen Teilleistungen setzt sich die Gesamtleistung für die Lehrveranstaltung zusammen? Welchen Stellenwert hat das wissenschaftliche Textprodukt für die Gesamtnote der Lehrveranstaltung? In diesem Kontext wird auch das Bedürfnis nach Austausch, durchaus auch über den eigenen Fachbereich hinaus, sichtbar.

Zentral und in allen Interviews relevant gesetzt wird auch der Umgang mit (Abweichungen von) sprachlicher Korrektheit, v.a. im Zusammenhang mit Gerechtigkeit und Vergleichbarkeit. Die Handlungsentscheidungen diesbezüglich können als durchaus divers bezeichnet werden. Lehrende, die keine defizitären Studierendengruppen konstruieren, nehmen die Beurteilung als besonders herausfordernd wahr und scheinen sich stets im Aushandlungsprozess von Beurteilungskriterien zu befinden. Dies kann damit in Zusammenhang stehen, dass jene Lehrenden die Heterogenität der Studierenden anerkennen und den Versuch unternehmen, mit dieser produktiv umzugehen. Die Heterogenität der Studierenden scheint im Handeln für die Lehrenden äußerst präsent zu sein. Lehrende, die defizitäre Studierendengruppen konstruieren, nehmen die Heterogenität ebenso wahr, jedoch ist der Umgang eher ein anderer: Mit dem Anwenden gleicher Kriterien auf Gruppen mit verschiedenen Voraussetzungen werden die Studierendengruppen einerseits ‚homogenisiert‘. Andererseits wird bei Lehrenden, die Studierendengruppen mit hierarchisierten Zuschreibungen konstruieren, auch deutlich, dass sie Herausforderungen eher in der Lehre als in der Beurteilung sehen.

Als Erweiterung des Handlungsraums der Lehrenden werden Strategien wie das Einbeziehen verschiedener Textsorten in die Gesamtbeurteilung der Lehrveranstaltung und das Relevantsetzen nicht-sprachlicher Aspekte wie Eigenständigkeit oder Engagement sichtbar. In der Gestaltung ihres Handlungsraums sind die Lehrenden relativ autonom, jedoch innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen. Dabei wird der institutionelle Rahmen eher als Verantwortung wahrgenommen, nicht näher definierte, institutionelle Standards durch die Beurteilung widerzuspiegeln und die Beurteilung auf diese Weise auch nach außen zu rechtfertigen.

6.4 Zusammenfassung der Grounded Theory

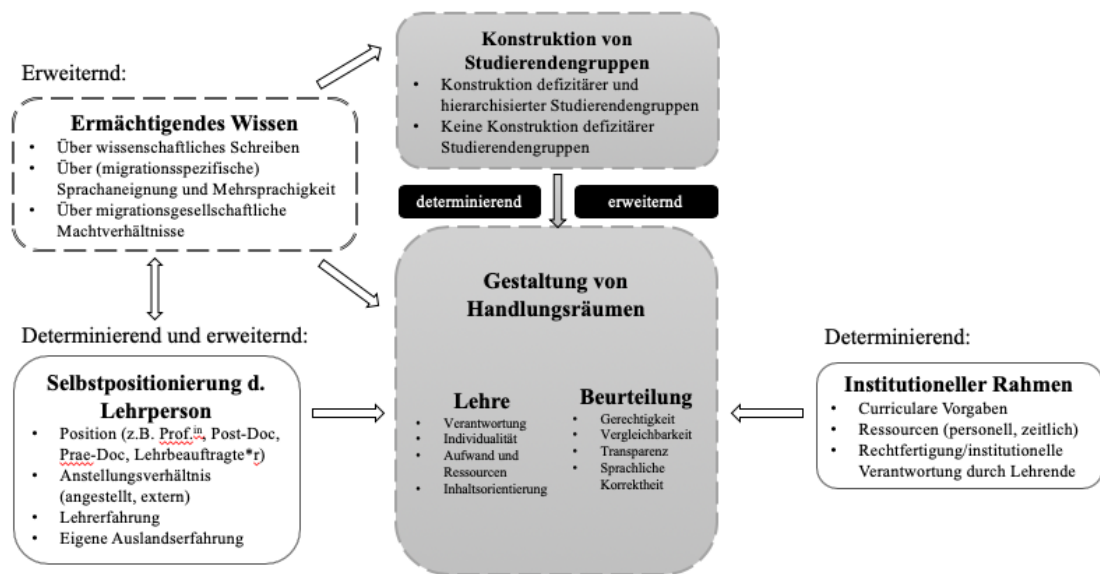


Abb. 3: Darstellung der Grounded Theory

Die Faktoren, die auf die Gestaltung der Handlungsräume in Bezug auf die Lehre und Beurteilung wirken, sind *Ermächtigendes Wissen*, die *Selbstpositionierung der Lehrenden*, der *institutionelle Rahmen* sowie die *Konstruktion von Studierendengruppen* (siehe Abb. 3). Grau hinterlegt und dadurch exponiert ist das Bedingungsgefüge zwischen der Kategorie *Konstruktion von Studierendengruppen* und der *Gestaltung von Handlungsräumen* als Kernkategorie der Grounded Theory, das innerhalb der Daten in hohem Maße von Bedeutung ist. Weitere Kategorien wirken sowohl determinierend als auch erweiternd in Bezug auf die Gestaltung des Handlungsraums. Kategorien mit einer durchgehenden Linie sind nicht bzw. kaum veränderbar und jene mit einer gestrichelten Linie sind durchaus flexibel gestaltbar.

Die Kategorie *ermächtigendes Wissen* kann sowohl Einfluss auf die Konstruktion von Studierendengruppen als auch die Gestaltung von Handlungsräumen nehmen, in geringerem Maße kann sie auch die Selbstpositionierung der Lehrenden beeinflussen. Die Kategorie *ermächtigendes Wissen* enthält die Dimensionen Wissen über Schreiben, über die Zielgruppe und Wissen über (migrationsspezifische) Sprachaneignung, Mehrsprachigkeit und migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse. Es hat sich in den Daten gezeigt, dass Lehrende, die über ermächtigendes Wissen verfügen, eher keine defizitären Studierendengruppen konstruieren. Zudem nehmen sie ihre Handlungsräume im Bereich der Lehre tendenziell als erweiterbar wahr bzw. haben sie Strategien zur Erweiterung der Handlungsräume.

Die Beziehung zwischen den Kategorien *ermächtigendes Wissen* und der *Selbstpositionierung der Lehrenden* ist dahin gehend wechselseitig, als dass bspw. Wissen um migrationsspezifische Machtverhältnisse auf die Selbstpositionierung der Lehrenden wirkt, dieses Wissen aber wieder auch erweiternd auf die weitere Aneignung von Wissen wirken kann, was weitere Aspekte in diesem Zusammenhang betreffen, wie z.B. Aneignungskontexte des Deutschen. Viel Lehrerfahrung oder eine gewisse Position gehen jedoch nicht zwangsläufig mit ermächtigendem Wissen einher, die Wechselseitigkeit bedingt entsprechend v.a. die Offenheit der Lehrenden sich mit ermächtigenden Wissensbereichen auseinanderzusetzen.

Die Selbstpositionierung der Lehrenden betrifft vorrangig professionelle Aspekte, wie die Position, sprich ob die Lehrperson eine Professur innehat, als wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in arbeitet oder als Lehrbeauftragte*r. Damit eng in Verbindung steht auch das Anstellungsverhältnis und damit, ob die Lehrperson angestellt oder als Externe*r einen Lehrauftrag ohne Anstellung hat. Mit der Position einher geht der Umfang der Lehrerfahrung und damit zum einen, wie viel Lehrerfahrung die Person bereits hat und zum anderen auch wie viele Lehrveranstaltungen die Lehrperson pro Semester hält. Damit hängt folglich auch der Umfang von zu beurteilenden schriftlichen Arbeiten zusammen. Auch eigene Auslandserfahrung der Lehrenden, die ihr eigenes Studium ganz oder teilweise im Ausland absolviert haben, bedingt die Gestaltung der Handlungsräume auf einer empathischen Ebene, die Konstruktion der Studierendengruppen scheint davon jedoch weitgehend unberührt zu bleiben.

Die Kategorie *institutionelle Rahmenbedingungen* wird von allen Lehrenden als determinierend wahrgenommen und das größtenteils in Bezug auf curriculare Vorgaben, zeitliche und personelle Ressourcen, die sich vielfach direkt in der Gestaltung von Handlungsräumen in der Lehre und Beurteilung niederschlagen sowie das Wahrnehmung einer Verantwortung gegenüber der Institution. Dies betrifft vor allem den Aspekt der Beurteilung, in der es z.B. relevant wird, Bewertungen nach außen zu rechtfertigen und implizite institutionelle Maßstäbe und Standards anzusetzen sowie zu reproduzieren.

7 Reflexion und Implikationen der Ergebnisse

Die Lehre und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens aus der Perspektive Lehrender zu erforschen, ermöglicht tiefe Einblicke über individuelle Handlungsentscheidungen hinaus. Die Ergebnisse erscheinen bedeutsam, wenngleich sie in einem sehr spezifischen Kontext erhoben wurden: in schreibintensiven, deutschsprachigen Studien, in denen die Auseinandersetzung mit Texten und Sprache eine wichtige Rolle spielt. Sie beleuchten ein Feld, das einerseits in hohem Maße institutionell geprägt ist, das andererseits jedoch auch relativ autonom durch die Lehrenden gestaltbar ist. In den Daten entfaltet sich ein diverses Spektrum an Strategien und Methoden, die Lehrende nutzen, um wissenschaftlichem Schreiben im Rahmen des Möglichen innerhalb der Lehre Raum zu geben. Im Kontext der Beurteilung erscheinen Lehrende zwar in der Gewichtung von Beurteilungskriterien bei Textsorten wie (Pro-)Seminararbeiten ein gewisses Maß an Autonomie zu haben, allerdings ist diese Textsorte auch institutionell stark reglementiert. Es konnten Faktoren herausgearbeitet werden, die Einfluss auf die Lehre und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens nehmen sowie gleichzeitig Dilemmata, die sich u.a. im Spannungsfeld von konstruierten Studierendengruppen, gestaltbaren Handlungsräumen, Gerechtigkeit, Transparenz und institutionellen Rahmenbedingungen ergeben. Auf der Grundlage der Daten sollen an dieser Stelle abschließend Möglichkeiten eruiert werden, die Ergebnisse für die Lehre und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens fruchtbar zu machen, um den Handlungsraum der Lehrenden zu erweitern und sie in ihrer Arbeit unterstützen zu können. Dabei wird der Fokus v.a. auf Desiderata und Dilemmata gelegt, die aus den Daten ersichtlich werden.

In den Interviews hat sich gezeigt, dass die Studierendenschaft sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Die Studierendengruppen werden von den Lehrenden auf verschiedene und äußerst uneinheitliche Weisen konstruiert. Manche Lehrende betrachten die Studierenden eher als Ganzes, andere differenzieren zwischen ‚Bildungsausländer*innen‘ und ‚Bildungsinländer*innen‘, wieder andere unterscheiden zwischen Studierenden, die nur temporär in Österreich studieren und jenen, die ihren Abschluss an einer österreichischen Hochschule machen möchten. Diesen Gruppen werden unterschiedliche Attribute und Handlungsmöglichkeiten zugeschrieben, an sie werden z.T. auch divergente Erwartungen gestellt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer grundlegenden Auseinandersetzung mit der Zielgruppe mit einem Fokus auf die sprachlichen Vorbedingungen der Studierenden sowie (migrationsspezifische) Sprachaneignung.

Damit einher geht die Professionalisierung Lehrender in Bezug auf förderdiagnostische Maßnahmen im Kontext der Vermittlung von Schreibkompetenzen und der Unterstützung der Studierenden in ihrer Schreibentwicklung. Das betrifft implizit auch die Aneignung der Wissenschaftssprache Deutsch, welche ebenso einen Teil der Schreibentwicklung darstellt.

Vielfach wurde das Dilemma von Inhaltsvermittlung und der Vermittlung von Schreibkompetenzen sichtbar. Im Sinne einer Professionalisierung bräuchte es auch hier institutionelle Unterstützung in der Aneignung von Methoden und didaktischen Werkzeugen zur integrierten Vermittlung von Inhalten und Schreibkompetenzen. Dies ist auch mit der Begrenzung des Handlungsraums in Bezug auf Feedback durch den institutionellen Rahmen verflochten. Das Kennenlernen von (Peer-)Feedbackmethoden, die für Lehrende keinen nennenswerten Mehraufwand bedeuteten, sei hier exemplarisch genannt. Das Center for Teaching and Learning bietet u.a. Services zur Professionalisierung in der Lehre an, für den vorliegenden Gegenstand relevante Themen sind z.B. Feedback in der Lehre⁵⁷, Lehre wissenschaftlichen Schreibens⁵⁸ und diversitätsgerechte Lehre⁵⁹. Letzteres betrifft vor allem die Unterstützung Studierender mit Deutsch als ‚Zweitsprache‘. Bei diesen Angeboten handelt es sich um Workshops mit Expert*innen. Sie werden gegenwärtig allerdings eher vereinzelt angeboten und finden lediglich einmal pro Semester statt.

In diesem Zusammenhang stellt m.E. die Übernahme von Verantwortung durch die Universität einen relevanten Aspekt dar, da die Institution mehr Möglichkeiten zur Professionalisierung der Lehrenden schaffen müsste. Denn so wie wissenschaftliches Schreiben lernbar ist, ist auch wissenschaftliche Schreibvermittlung lernbar, dazu bräuchte es jedoch institutionelle Förderung und den Ausbau geeigneter Weiterbildungsangebote.

In den Interviews wurde deutlich, dass Lehrende mit Wissen über die verschiedenen Aneignungskontexte des Deutschen, wissenschaftliches Schreiben und Feedbackmethoden ihren Handlungsraum eher wenig determiniert durch die Vielfalt der Studierendenschaft wahrgenommen haben. Das heißt, Wissen über (migrations-spezifische) Sprachaneignung, migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse und wissenschaftliches Schreiben kann als ermächtigendes Wissen fungieren, das die

⁵⁷ <https://ctl.univie.ac.at/qualifizierung/teaching-competence/feedback/> [letzter Zugriff: 27.08.2019]

⁵⁸ <https://ctl.univie.ac.at/qualifizierung/teaching-competence/wissenschaftliches-schreiben-lehren/> [letzter Zugriff: 27.08.2019]

⁵⁹ <https://ctl.univie.ac.at/qualifizierung/teaching-competence/diversitaetsgerechte-lehre/> [letzter Zugriff: 27.08.2019]

Lehrenden dabei unterstützen kann, ihre Handlungsräume zu erweitern und die Mehrsprachigkeit der Studierenden anzuerkennen und produktiv in die Lehre einzubeziehen.

Sowohl in Bezug auf die Vermittlung als auch auf die Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens wurde vielfach der Wunsch nach institutionalisiertem Austausch geäußert. Auch dies ist ein Raum, der im Rahmen von Weiterbildungsmöglichkeiten geschaffen werden könnte: die Diskussion von Lehrenden untereinander sowie mit Expert*innen erscheint fruchtbar, um Beurteilungskriterien zu reflektieren, Strategien in Bezug auf die Lehre und Beurteilung auszutauschen und (weiter) zu entwickeln.

Aus den Daten geht ebenso eine Diskrepanz zwischen institutionell geforderten und von den Studierenden mitgebrachten Kompetenzen einher. Dies illustriert einen gewissen ‚Bruch‘ am Übergang zwischen Bildungsinstitutionen: In der theoretischen Auseinandersetzung mit Schreibkompetenzen (siehe Kapitel 3.1) wurde ausgearbeitet, dass zum einen nicht klar ist, mit welchen (Schreib-)Kompetenzen Schüler*innen die Schulen verlassen. Zum anderen wurde in Österreich 2015 zwar flächendeckend die vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) eingeführt, diese ist als Textsorte jedoch noch nicht eindeutig definiert. Somit lässt sich auch schwer festhalten, welche Kompetenzen Schüler*innen besitzen, die eine VWA verfasst haben und die sich bspw. für ein (schreibintensives) Studium inskribieren.

An der Universität Wien gibt es seit dem Wintersemester 2017/18 das Projekt *VWA Werkstatt*⁶⁰, eine Lehrveranstaltung am Fachbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, geleitet von Dr. Beatrice Müller und Dr. Hannes Schweiger. Darin unterstützen und begleiten Studierende Schüler*innen, deren Deutsch nicht als Erstsprache gilt, von der Themenfindung bis hin zur Präsentation der VWA. Dabei steht die Auseinandersetzung mit durchgängiger Sprachbildung am praktischen Beispiel der VWA im Fokus. Das unterstützt nicht nur die Schüler*innen in ihrer Schreibentwicklung, sondern sensibilisiert auch die Studierenden für die Aneignungsprozesse der Bildungssprache Deutsch sowie (vor-)wissenschaftlicher Schreibkompetenz. Darüber hinaus zeigt das Projekt allerdings auch folgendes: die Verwobenheit von Sprachaneignung und Schreibentwicklung sowie die Möglichkeit der Unterstützung ebendieser. In der Beschreibung der Lehrveranstaltung lässt sich bei den Inhalten folgendes nachlesen: Auseinandersetzung mit „*Bildungssprachliche[n] Anforderungen*

⁶⁰ <http://www.brgorg15.at/vwa-werkstatt/> [letzter Zugriff: 27.08.2019], die Projekt-Homepage <http://vwa.univie.ac.at> ist am 27.08.2019 leider nicht erreichbar.

im Kontext der VWA“⁶¹. Gerade beim Übergang von Bildungsinstitutionen erscheint es fruchtbar, durchgängige Sprachbildung auch im Kontext Hochschule weiterzudenken, da insbesondere Studierende, deren Deutsch nicht als Erstsprache gilt und die sich Deutsch nicht oder nicht durchgängig als Bildungssprache angeeignet haben, vor der Herausforderung stehen, wissenschaftssprachliche Kompetenzen und wissenschaftliche Schreibkompetenzen erwerben zu müssen, ohne auf (ausreichende) bildungssprachliche Kompetenzen zurückgreifen zu können.

Durchgängige Sprachbildung fokussiert als Konzept sprachlicher Bildung im schulischen Kontext den kumulativen Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen (vgl. Gogolin/Lange 2010: 14f.). Dabei soll die durchgängige Unterstützung von Kindern und Schüler*innen beim Aufbau und der Aneignung von Bildungssprache der schrittweisen Entwicklung dieses Registers dienen. Übergeordnetes Ziel dieses Konzepts ist die Annäherung an Chancengleichheit im Kontext von Bildung: *„Es geht bei der Sprachbildung letzten Endes um den Versuch, Kinder in ihren Bildungschancen vom Zufall ihrer Herkunft unabhängiger zu machen [...]“* (ebd.: 17). In diesem Zusammenhang akzentuieren die Autorinnen die Relevanz vertikaler Schnittstellen und damit die Herstellung von Kontinuität und Zusammenarbeit, v.a. am Übergang von Bildungsinstitutionen (vgl. ebd.: 18). Zwar liegt der Fokus dieses Konzepts auf der sprachlichen Bildung in Kindergärten und Schulen, jedoch ließe es sich z.T. für die Universität weiterdenken: vielfach erscheint gerade der Übergang von der Schule in die Universität als herausfordernd, da Studierende plötzlich mit neuen Textsorten, Inhalten und sprachlichen Merkmalen konfrontiert sind. Eine stärkere Zusammenarbeit von Schulen und Universitäten in Bezug auf schriftliche und sprachliche Kompetenzen erscheint dabei besonders bedeutsam. Dies wird nun in Ansätzen in Form der VWA als verpflichtende Leistung in der Sekundarstufe II und z.B. mit dem Projekt VWA-Werkstatt umgesetzt, dabei kristallisiert sich jedoch auch der hohe Bedarf an Professionalisierung der Lehrkräfte heraus, die VWA zu begleiten.

Horizontale Schnittstellen im Kontext durchgängiger Sprachbildung sind u.a. die Kooperation von Lehrenden verschiedener Fächer (vgl. Gogolin/Lange 2010: 18). Dies erscheint ebenso im Zusammenhang mit Hochschulen von Bedeutung, denn sprachliche Bildung könnte in allen Fächern stattfinden. Dafür bräuchte es v.a. Austausch mit Expert*innen und eine kollektive Übernahme von Verantwortung.

⁶¹ Siehe: <https://www.univie.ac.at/germanistik/lva/?lv=100192&semester=2018W> [letzter Zugriff: 27.08.2019]

Somit erscheint eine Auseinandersetzung mit wissenschaftssprachlichen Anforderungen beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten und darüber hinaus sowie dessen Begleitung und Unterstützung als äußerst relevant. Wesentlich ist es dabei auch, die diversen Aneignungskontexte des Deutschen zu berücksichtigen, da der Zugriff auf Sprache(n) und auf Schreibstrategien je nach Aneignungskontext variiert (vgl. Knappik 2018a: 46f.). Die Macht, der Sprache in Bildungsinstitutionen zukommt, wird in den Daten auch dahingehend sichtbar, als dass Sprachvermögen ein Differenzmerkmal darstellt. Das wird in besonderem Maße bei der Konstruktion von Studierendengruppen entlang von Kategorien wie ‚Erstsprecher*innen‘ und ‚Zweitsprecher*innen‘ deutlich, aber ebenso ist der Kategorisierung in ‚Bildungsinländer*innen‘ und ‚Bildungsausländer*innen‘ das Differenzmerkmal Sprache inhärent. Dadurch werden die Studierenden mit unterschiedlichem symbolischen Kapital mit selektierenden Konsequenzen ausgestattet. Mit Blick auf die theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept Academic Literacies wird in den Daten auch der Transparenz-Diskurs und die Diskrepanz zwischen der Vermittlung (wissenschafts-)sprachlicher Aspekte und der Beurteilung ebendieser virulent. Solange Konventionen und Normen im Kontext der Wissenschaftssprache Deutsch in der Lehre als transparent wahrgenommen oder vorausgesetzt werden, stellt dies für einen Teil der Studierenden eine Barriere dar. Um Barrieren abzubauen und die bestmögliche Partizipation aller Studierenden zu ermöglichen, müssten wissenschaftssprachliche Konventionen sichtbar gemacht und deren Aneignung professionell unterstützt werden. Um pädagogische Handlungsfähigkeit in diesem Kontext über individuelle Lösungsstrategien hinaus zu forcieren, bräuchte es hier ebenso Angebote und Möglichkeiten zur Professionalisierung durch die Universität.

Wie die Grounded Theory und die daraus entwickelten Implikationen darlegen, erscheint es wesentlich, beim *ermächtigenden Wissen* anzusetzen, um Konzepte (weiter) zu entwickeln und Angebote auszubauen, da dieses Wissen sowohl Einfluss auf die Konstruktion der Studierendengruppen nimmt als auch auf die Gestaltung von Handlungsräumen. Dadurch wirkt dieses Wissen besonders produktiv, da es die Konstruktion defizitärer und hierarchisierter Studierendengruppen minimieren und so die Gestaltung der Handlungsräume erweitern könnte.

Conclusio und Ausblick

Die Analyse der vorliegenden Daten und die daraus abgeleiteten Implikationen legen die Verantwortung der Universität nahe, Lehrende dahin gehend zu unterstützen, im Kontext einer heterogenen und von Mehrsprachigkeit geprägten Studierendenschaft professionell handeln zu können. Das betrifft den Ausbau von Professionalisierungs- und Weiterbildungsangeboten mit Bezug auf (migrationsspezifische) Sprachaneignung sowie (mehrsprachige) Schreibentwicklung. Als Ausgangspunkt braucht es jedoch eine Beschäftigung damit, wer die Studierenden an österreichischen Hochschulen eigentlich sind und mit welchen Voraussetzungen und Kompetenzen sie Studien beginnen. Darauf aufbauend könnten Möglichkeiten eruiert werden, die Partizipation aller Studierenden in gleichem Maße zu ermöglichen.

Es hat sich gezeigt, dass ermächtigendes Wissen in den Bereichen wissenschaftliches Schreiben, (migrationsspezifische) Sprachaneignung und (mehrsprachige) Schreibentwicklung dazu beitragen kann, die Handlungsräume Lehrender zu erweitern und potentialorientiert mit der Vielfalt der Studierenden umzugehen. Es müsste das Ziel der Universität sein, mit Angeboten die Vielfalt Studierender anzuerkennen und zu fördern, sodass es sich – wie im Titel dieser Arbeit – eben nicht von selbst erledigt.

Die auf der Grundlage der Datenanalyse und -interpretation abgeleiteten Implikationen zeigen, dass vereinzelt Professionalisierungsangebote für Lehrende existieren, dass jedoch sowohl der Ausbau dieser Angebote und die Fruchtbarmachung von schulischen Sprachbildungskonzepten für den wissenschaftssprachlichen Hochschulkontext noch ausstehen. Die gesellschaftliche Vielfalt spiegelt sich in Bildungssystemen wider und diese müssten der Vielfalt der Studierenden insofern Rechnung tragen, als dass (sprachliche) Barrieren abgebaut und Unterstützungs- und Begleitungsmaßnahmen im Aneignungsprozess der Wissenschaftssprache Deutsch und der wissenschaftlichen Schreibentwicklung verschränkt ausgebaut werden. Dafür sind Services außerhalb der regulären Lehre wichtige Angebote, doch die in die Fachlehre integrierte Förderung von wissenschaftlichen Sprach- und Schreibkompetenzen erscheint ebenso unerlässlich. Darüber hinaus ist Schreiben auch im Zuge der Herausbildung eines wissenschaftlichen ‚Nachwuchses‘ von Bedeutung: wissenschaftliche Texte zu verfassen, bedeutet, neues Wissen zu produzieren, wissenschaftliche Texte zu veröffentlichen, bedeutet, sich in den Diskurs einzuschreiben. Auch, damit in Diskursen verschiedene Perspektiven und unterschiedliches Wissen sichtbar werden, braucht es Vielfalt und als ersten Schritt deren Anerkennung an Hochschulen.

Literaturverzeichnis

- Beaufort, Anne (2007): *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Logan: Utah State University Press.
- Beaufort, Anne (2000): Learning the Trade. A Social Apprenticeship Model for Gaining Writing Expertise. In: *Written Communication*, Vol. 17, No. 2. S. 185-233.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibkompetenz. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.): *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Opladen et al.: Budrich Verlag. S. 51-71.
- Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung- Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster/New York: Waxmann. S. 21-36.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwing R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. London/New York: Routledge. S. 73-93.
- Bourdieu, Pierre (2015 [1982]): *Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tauschs*. Wien: New Academic Press.
- Breuer, Franz (2010): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brinkschulte, Melanie (2018): DaZ-Schreibdidaktik an der Hochschule. In: Grieshaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine et al. (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch*. Berlin/Boston: DeGruyter. S. 380-394.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Busch, Brigitta (2015): Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher_innen. Zur Dekonstruktion von Sprachstatistiken. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript. S. 45-67.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles et al.: Sage Publications.
- Curry, Mary Jane/Lillis, Theresa (2003): Issues in academic writing in higher education. In: Coffin, Caroline et al. (Hrsg.): *Teaching Academic Writing. A toolkit for higher education*. London/New York: Routledge. S. 1-18.
- Dannerer, Monika (2018): Mehrsprachigkeit als Programm – Mehrsprachigkeit wider Willen? Universitäre Mehrsprachigkeit zwischen Verpflichtung und Unwissenheit. In: Dannerer, Monika/Mausser, Peter (Hrsg.): *Formen der*

Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenberg. S. 421-440.

Dannerer, Monika/Mausser, Peter (2018): Innere und äußere Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen – vom Nutzen einer übergreifenden Perspektive. In: Dannerer, Monika/Mausser, Peter (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten.* Tübingen: Stauffenberg. S. 9-26.

Dirim, İnci (2013): Ich schäme mich etwas zu sagen, weil ich viel zu viele Fehler mache. Überlegungen zum integrierten Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in der akademischen Lehre. In: Clar, Peter et al. (Hrsg.): *Zeitgemäße Verknüpfungen. Ergebnisse des DoktorkrandsInnenworkshops der Wiener Germanistik 10.11.-12.11.2012.* Wien: Praesens Verlag. S. 409-425.

Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung.* Münster et al.: Waxmann. S. 91-111.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): *Migrationspädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 99-120.

Dreo, Klara et al. (2018): Herausforderungen für die Schreibdidaktik: Ein Erfahrungsbericht über schreibdidaktische Einzelberatungen für Studierende mit nicht-deutscher Erstsprache. In: *Ö-DaF Mitteilungen* 2/2018, Jg. 34. S. 138-145.

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.* Marburg: Eigenverlag.

Dvorecky, 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 et al. (Hrsg.): *Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch methodische Konzepte, linguistische Überlegungen.* Wien: Praesens Verlag. S. 157-187.

Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF* Nr. 1, 26. Jg., S. 3-24.

- Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (2008). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 13-29.
- Flowerdew, John (2000): Discourse Community, Legitimate Peripheral Participation, and the Nonnative-English Speaking Scholar. In: *TESOL Quarterly*, 34(1), S. 14-27.
- Girgensohn, Katrin (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sarah/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107-127.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Leske/Budrich: Opladen. S. 321-341.
- Grieshammer, Ella et al. (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Grabowski, Joachim (2014): Kompetenz: ein Bildungswissenschaftlicher Begriff. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.): *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Opladen et al.: Budrich Verlag. S. 9-28.
- Grieshammer, Ella (2011): Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung. In: Girgensohn, Karin (Hrsg.): *Schreiben im Zentrum. Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung*. Verfügbar unter: [https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/deliver/index/docId/49/file/Schreiben im Zentrum 3 Ella Grieshammer.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/deliver/index/docId/49/file/Schreiben_im_Zentrum_3_Ella_Grieshammer.pdf) [letzter Zugriff: 08.07.2019]
- Gruber, Helmut/Wetschanow, Karin (2006): Rahmenbedingungen des studentischen Schreibens: Institutionelle, soziale und individuelle Faktoren. In: Gruber, Helmut

- et al.: *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben. Eine empirische Untersuchung studentischer Texte*. Wien: Lit Verlag. S. 27-62.
- Hayes, John R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, Michael C./Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. New Jersey: LEA. S. 1-27.
- Hayes, John R./Flower, Linda (1980): The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Hillsdale. S. 31-50.
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huemer, Birgit/Rheindorf, Markus/Wetschanow, Karin (2013): *Studie zur Etablierung eines mehrsprachigkeitsorientierten Schreibzentrums an der Universität Wien*. Eine Studie im Auftrag des Dekanats der Philologisch Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Wien.
- Huemer, Birgit/Rheindorf, Markus/Wetschanow, Karin (2014): *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit: Eine Herausforderung für universitäre Schreibzentren*. In: Wegner, Anke/Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen et al.: Budrich UniPress. S. 229-242.
- Ivanič, Roz (1998): *Writing and Identity: The discursal construction of writer identity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Jakobs, Eva-Maria/Kruse, Otto (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*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand. S. 19-34.
- Kalpaka, Annita (2015): »Wir behandeln alle gleich«: Zwischen Gleichheitsanspruch und Diskriminierungswirklichkeit. Prozesse der Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Hochschulalltag. In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hrsg.): *Dominanzkultur reloaded: neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld: Transcript. S. 255-268.

- Kilomba, Grada (2010): *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast.
- Knappik, Magdalena (2018a): *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv.
- Knappik, Magdalena (2018b): Schreiben als soziale Praxis fassen: Potenziale für Schreibforschung und Lehrer_innenbildung. In: *ÖDaF-Mitteilungen*. Nr. 2, 34. Jg., S. 33-43.
- Knappik, Magdalena (2016): Ist Autor*innenschaft möglich? Subjektivierungsreflexive Unterstützung von Studierenden im Prozess der Aneignung des wissenschaftlichen Schreibens. In: Hummrich, Merle et al. (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 235-246.
- Knappik, Magdalena (2013): Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachen_sfrp_broschuere_26_215.pdf?4dzgm2 (letzter Zugriff: 13.06.2019)
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2018): Diagnose zweitsprachlichen Schreibens. In: Grieshaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine et al. (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch*. Berlin/Boston: DeGruyter. S. 167-182.
- Knappik, Magdalena/Thoma, Nadja (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Eine Einführung. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript. S. 9-23.
- Knorr, Dagmar (2018): Schreibentwicklung in der Hochschule: wissenschaftliche Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Grieshaber, Wilhelm/Schmölzer Eibinger, Sabine et al. (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch*. Berlin/Boston: DeGruyter. S. 135-148.
- Krumm, Hans-Jürgen (2014): Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderung für das österreichische Bildungswesen. In: Wegner, Anke/Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen et al.: Budrich UniPress. S. 23-40.
- Kruse, Otto (2007): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium

- entlassen? In: Becker, Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag. S. 117-143.
- Kruse, Otto/Chitez, Madalina (2012): Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle, Assessment. In: *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 57-83.
- Lange, Imke/Gogolin, Ingrid: *Durchgängige Sprachbildung: Eine Handreichung*. Münster et al.: Waxmann.
- Lea, Mary R. (1999): Academic Literacies and Learning in Higher Education. Constructing knowledge through texts and experience. In: Jones, Carys/Turner, Joan/Street, Brian V. (Hrsg.): *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 103-124.
- Lea, Mary R./Street, Brian V. (2006): The „Academic Literacies“ Model: Theory and Applications. In: *Theory Into Practice*, 45(4), 386-377.
- Lea, Mary R./Street, Brian V. (1998): Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach. In: *Studies in Higher Education*, 23:2, S. 157-172.
- Lillis, Theresa (1999): Whose ‚Common Sense‘? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: Jones, Carys/Turner, Joan/Street, Brian V. (Hrsg.): *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 127-147.
- Lillis, Theresa/Scott, Mary (2007): Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. In: *Journal of Applied Linguistics*, 4.1. S. 5-32.
- Lillis, Theresa/Turner, Joan (2001): Student Writing in Higher Education: Contemporary confusion, traditional concerns. In: *Teaching in Higher Education*, 6:2, S. 57-68.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 7-22.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann. S. 355-381.
- Meißner, Cordula/Wallner, Franziska (2019): *Das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften. Lexikalische Grundlagen für die wissenschaftspropädeutische Sprachvermittlung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Messerschmidt, Astrid (2010): Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In: Klein, Regina (Hrsg.): *Standardisierung der Bildung: zwischen Subjekt und Kultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 223-235.
- Mohseni, Maryam/Merl, Thorsten/Mai, Hanna (2018): Wer Wissen schafft: Zur Positionierung von Wissenschaftler*innen. In: Mohseni, Maryam/Merl, Thorsten/Mai, Hanna (Hrsg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. S. 19-36.
- Niederdorfer, Lisa/Ebner, Christopher/Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz von SchülerInnen in der Zweitsprache. In: Grieshaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine et al. (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch*. Berlin/Boston: DeGruyter. S. 121-134.
- Pohl, Thorsten. (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Nimeyer.
- Pokitsch, Doris/Steinberg, Lisa (2018): İngilizce biliyorsunuz değil mi? Der Monolingualisierung der Wissenschaft begegnen. Ein Plädoyer für die Demokratisierung von Wissen durch die Forcierung mehrsprachigen wissenschaftlichen Arbeitens. In: Dirim, İnci/Köck, Johannes/ Springsits, Birgit (Hrsg.): *Sprache(n) und Diskriminierung in (Hoch-)Schule und Gesellschaft. Linguizismuskritik als international-interdisziplinäre Perspektive*. Istanbul: Yeni İnsan Yayınevi. S. 283-313.
- Pokitsch, Doris/Steinberg, Lisa/Zernatto, Eva (2018): „Keine Panik! Es bringt nix.“ Grundrisse einer mehrsprachigkeitssensiblen Didaktik wissenschaftlichen Schreibens. In: Gessner, Elisabeth et al. (2018): *Atlas der Mehrsprachigkeit in Europa. Mehrsprachigkeit als Chance*. Leipzig: Universitätsverlag. S. 103-117.
- Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (2012): Literale Kompetenzen an der Hochschule-eine Einleitung. In: *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 7-33.
- Roth, Hans-Joachim (2013): Sprache – Sprechen – Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt. In: Roth, Hans-Joachim/Terhart, Henrike/Anastasopoulos, Charis (Hrsg.): *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll*. Wiesbaden: Springer VS. S. 13-42.

- Römmer-Nossek, Brigitte et al. (2018): Pilotprojekt Schreibassistenz in der Lehre. Die Wiener Writing-Fellows-Implementierung. In: Schmölzer-Eibinger et al. (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster/New York: Waxmann. S. 219-240.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schnöningh. S. 33-45.
- Springsits, Birgit (2012): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In: *ÖDaF-Mitteilungen*. Nr 1, S. 93-103.
- Steinhoff, Torsten. (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Street, Brian V. (1999): Academic Literacies. In: Jones, Carys/Turner, Joan/Street, Brian V. (Hrsg.): *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 193-227.
- Strübing, Jörg et al. (2018): *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47(2): 83-100.
- Struger, Jürgern (2012): Von der Frage zum Text. Empirische Befunde und didaktische Ansätze zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in Schule und Hochschule. In: *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 185-200.
- Universität Wien (2018): *Universität Wien 2025. Entwicklungsplan*. Verfügbar unter: <https://www.univie.ac.at/rektorenteam/ug2002/entwicklung.pdf> (letzter Zugriff: 15.06.2019)
- Vollmer, Helmut Johannes/Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann. S. 41-56.
- Völker, Susanne (2013): Legitimes und illegitimes Sprechen – Klassifikationen und Praktiken der Desidentifikation. In: Roth, Hans-Joachim/Terhart, Henrike/Anastasopoulos, Charis (Hrsg.): *Sprache und Sprechen im Kontext von*

Migration. Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll.
Wiesbaden: Springer VS. S. 43-60.

Wetschanow, Karin (2013): Die Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens zwischen Anspruch und Wirklichkeit nach der Bologna Architektur. In: Doleschal, Ursula et al. (Hrsg.): *Writing across the Curriculum at Work. Theorie, Praxis und Analyse.* Wien: Lit Verlag. S. 67-93.

Witzel, Andreas. (2000): *Das problemzentrierte Interview.* In: Forum: Qualitative Sozialforschung 1(1), Art. 22, verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (letzter Zugriff: 4.12.2018)

Wojciechowicz, Anna Aleksandra: *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen.* Wiesbaden: Springer VS.

Zaussinger, Sarah et al. (2016a): *Internationale Studierende. Zusatzbericht der Studierenden Sozialerhebung 2015.* Verfügbar unter: [https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4269/1/100329_Sola15_Zusatzbericht Internationale Studierende.pdf](https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4269/1/100329_Sola15_Zusatzbericht_Internationale_Studierende.pdf) (letzter Zugriff: 15.06.2019)

Zaussinger, Sarah et al. (2016b): *Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Band 2: Studierende.* Verfügbar unter: [http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden Sozialerhebung 2015 Band2 Studierende.pdf](http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden_Sozialerhebung_2015_Band2_Studierende.pdf) (letzter Zugriff: 15.06.2019)

Anhang 1: Interviewleitfaden

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen, mich in Form eines Interviews bei meiner Masterarbeit zu unterstützen.

1. Welche Schreibaufträge erteilen Sie in Ihren Lehrveranstaltungen? Welche Textsorten sind von Studierenden am Institut für Germanistik bzw. an Ihrem Fachbereich häufig zu verfassen?
2. Welche Aspekte sind Ihnen bei der Lehre von wissenschaftlichem Schreiben wichtig?
3. Welche Aspekte sind Ihnen bei der Beurteilung von studentischen Texten wichtig?
4. Welche Herausforderungen sehen Sie im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens?
5. Welche Rolle spielen Sprachen außer Deutsch in Ihren Kursen (auch in Bezug auf wissenschaftliches Schreiben)?
6. Welche Möglichkeiten (und Herausforderungen) sehen Sie im Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt an Universitäten?
7. Hat sich Ihre Lehre in Bezug auf wissenschaftliches Schreiben bzw. der Umgang damit in (Pro-)Seminaren in den letzten Jahren verändert?
8. Haben sich Ihre Beurteilungskriterien für schriftliche, studentische Texte in den letzten Jahren verändert?
9. Inwiefern besteht ein Austausch bzw. eine Diskussion mit Kolleg*innen bezüglich der Lehre von wissenschaftlichem Schreiben und/oder der Beurteilung von studentischen Texten?
10. Gibt es noch etwas, das Sie gern hinzufügen möchten?

Abstract

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, auf der Grundlage von Interviews mit Lehrenden schreibintensiver Studiengänge, in denen Texte und Sprache eine wichtige Rolle spielen, Implikationen für die Lehre und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens abzuleiten, die einer heterogenen Studierendenschaft in der Migrationsgesellschaft gerecht werden. Dabei wird der Versuch unternommen, wissenschaftliche Schreibentwicklung aus einer migrationspädagogischen Perspektive so zu fassen, dass verschiedene Voraussetzungen und Mehrsprachigkeit bei der Unterstützung durch Lehrende fruchtbar gemacht werden können.

Fünf Interviews wurden in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie analysiert und interpretiert. Dabei haben sich im Rahmen der Vermittlung und Beurteilung wissenschaftlichen Schreibens verschiedene Spannungsfelder und Dilemmata gezeigt, die eine weitere Auseinandersetzung mit der Zielgruppe *Studierende in der Migrationsgesellschaft* unter Bezugnahme des Aspekts der Sprachaneignung nahelegen. Darauf aufbauend erscheint es sinnvoll, die (Weiter-)Entwicklung von Konzepten und den Ausbau von Professionalisierungsangeboten für Lehrende zu fokussieren.

CV

Persönliche Daten

Name Lisa Steinberg

Geb. 1988 in Schkeuditz (Deutschland)

Schulausbildung

1999-2007 Robert-Schumann-Gymnasium Leipzig (Abitur)

Studium an der Universität Leipzig

2009-2012 Bachelorstudium Deutsch als Fremdsprache und Anglistik

Studium an der Universität Wien

2013-2019 Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache